

SABERES DOCENTES E O PROFESSOR REFLEXIVO:

Reflexões na prática escolar

Ramires Santos Teodoro Carvalho - ramirestcarvalho@hotmail.com

Alessandra David (CUML) – davidalesandra@uol.com.br

RESUMO:

O texto apresenta os saberes necessários para os profissionais da educação, a formação da identidade do professor (reflexivo e pesquisador) como forma de apreender as concepções acerca do ensino e a importância em desenvolver competências para ensinar. Analisa as práticas docentes como caminho para repensar a formação inicial e contínua de professores e sua identidade profissional, tendo como base teórico-metodológico a questão dos saberes que constituem a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial e Contínua; Professor Reflexivo; Saberes da Docência.

TEACHING KNOWLEDGE AND REFLEXIVE TEACHER: REFLECTION

ON SCHOOL PRACTICE

ABSTRACT:

The text presents the knowledge needed for education professionals, the formation of teacher identity (reflexive and researcher), in order to apprehend the conceptions about teaching and the importance of developing skills to teach. Analyzes teaching practices as a way to rethink the initial and continuing teacher's formation and their professional identity, based on theoretical and methodological the question of knowledge that constitute the teaching and the development of the procedures of teacher reflection about practice.

KEYWORDS: Initial and Continuing Education; Reflexive Teacher; Knowledge of Teaching.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva da transformação acelerada que afeta a sociedade e a educação. Por isso, a relevância de se analisar através de estudos e discussões a formação e a prática pedagógica de professores acerca dos novos cenários.

Notadamente observamos as transformações nos processos formativos que devem considerar a excentricidade das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que a profissão docente requer neste milênio. Por isso, torna-se obrigatório uma visão para aquele que ensina, o professor, aproximando-o dos mecanismos que lhe permitam abordar o ensino e todo o seu contexto circunstancial.

Acreditamos que o professor necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência, os quais sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social. Essa formação é demarcada por sua complexa e dinâmica trajetória formativa, experiências profissionais e por diferentes interações vivenciadas pelos docentes em sua prática profissional. Os caminhos percorridos nos processos formativos e, de modo especial, na prática pedagógica possibilitam aos professores a construção de destrezas profissionais, de esquemas de ação e de saberes necessários no cotidiano do trabalho docente.

Portanto, em face ao que foi exposto, justifica-se direcionar o nosso olhar para esta problemática, visando atentar a ruptura e visão externa do conjunto de reproduções criadas em sua pluralidade a partir de ideias estereotipadas, o que rebaixa a atuação do professor como um mero técnico reproduzidor de conteúdos e de esquemas de aprendizado.

2. CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO

A definição de 'professor reflexivo' vem sendo extensamente discutido nos meios educacionais de diversos países, inclusive no Brasil, a partir dos anos 90, do

Debates em Educação

século XX. O precursor de um novo ideal pedagógico foi o educador norte-americano John Dewey (1859-1952), ao afirmar que o ensino deveria acontecer pela ação e não pela instrução mecânica reprodutiva. Este pedagogo preconizava o pragmatismo instrumentalista onde se buscava a relação democrática entre os profissionais docentes.

O pensar reflexivo compreende uma condição de dúvida, hesitação, ambiguidade, ato de pesquisa e requer indagação, buscando a dúvida. Este conceito de aprendizagem autônoma segundo Holec (1989) é a competência para administrar a própria aprendizagem o que implica em: ser capaz de definir objetivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objetivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes.

Podemos observar que a partir dessa discussão começam a emergir novas propostas para a reconstrução da prática pedagógica. A formação permanente dos professores é fundamental para a reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2001, p. 44).

Importante salientar que a melhoria do ensino e suas bases devem estar assentadas na formação dos professores. São eles os responsáveis pela ação educativa e pelo desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; esta formação por meio da prática reflexiva tem como objetivo crucial trazer a consolidação da autonomia profissional.

Alarcão (1996) mostra-nos que os pensamentos do professor Donald Schön ajudaram para que a figura do professor fosse mais ativo, autônomo e crítico e pudesse fazer suas escolhas questionando aquela do profissional mero cumpridor de ordens. Neste sentido, o professor reflexivo se caracterizaria como um ser humano criativo, capaz de refletir, analisar, questionar sobre sua prática. E ao agir, não seja um mero reprodutor de ideias e práticas definidas por outros. Consequentemente, espera-

Debates em Educação

se que o professor reflexivo seja capaz de forma autônoma agir com inteligência e flexibilidade, buscando construir e reconstruir conhecimentos.

Segundo Schön (1995), a prática profissional surge como oportunidade para construção do conhecimento que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização. Para o pesquisador, a atuação do educador envolve conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão-na-ação (metamorfose do conhecimento prático em ação); e reflexão-sobre-ação e reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

A reflexão de Schön (1995) emprega-se aos professores, que em geral não conseguem modificar as situações além das salas de aula. Zeichner (1993) afirma que Schön tinha consciência das limitações dos profissionais reflexivos, por não especificar os pensamentos sobre a linguagem, sistemas de valores, método de compreensão e a forma de definição do conhecimento. Os princípios fundamentais para que os professores consigam mudar a produção do ensino, segundo ideais de igualdade e de justiça. Portanto, não basta apenas a reflexão, é necessário, ao professor, competência para intervir nas situações concretas e reduzir os possíveis problemas. Os professores não refletem sobre a necessidade de mudança, pois estão condicionados ao contexto em que atuam.

Os professores exercem um papel relevante na estruturação e produção do conhecimento pedagógico e estas ações refletem na instituição escolar, para o aluno e a sociedade em geral. Desta maneira, o professor tem papel ativo na educação e não um papel simplesmente técnico que se limita à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria identidade profissional. Isso nos mostra que a profissão docente é uma tarefa complexa para intelectuais, que implica num “saber fazer” (SANTOS, 1998).

3. REFLETIR NA AÇÃO, SOBRE A AÇÃO E SOBRE A REFLEXÃO NA AÇÃO

Debates em Educação

As ações para formação continuada de professores no Brasil intensificaram-se na década de 1980 (BRASIL, 1999). A partir da década de 1990, a formação continuada passou a ser analisada como uma das estratégias indispensáveis para o processo de construção de um novo perfil profissional do professor.

Para o educador Paulo Freire (2001) a reflexão nada mais é que: fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Este tipo de pedagogia é uma pedagogia para a libertação na qual o professor tem um papel imprescindível para a revisão do modelo da “educação bancária”, problematizando a função de educador e educando.

Já para Pimenta (2000), que analisa a prática educativa e a formação do educador, as diretrizes políticas-curriculares direcionam para o triplo movimento sugerido por Schön, a saber: da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, à medida que o professor se compreende como profissional autônomo. O saber docente não é constituído apenas da prática, mas também pelas teorias da educação, teoria essa crucial na formação dos docentes, pois concede aos indivíduos diferentes pontos de vista para uma ação contextualizada, propiciando perspectivas de análise para que os professores conheçam os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais e de si próprios como profissionais.

O professor encontra-se em processo contínuo de formação, refletir sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. “Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1996, p. 11).

A crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua. Corroborando com essa ideia Freire afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como

Debates em Educação

procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 2001, p. 53)

A concepção de professor reflexivo não se exaure no contíguo da sua ação docente, pois

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (ALARCÃO, 1996, p. 24).

Pérez-Gómez (1992), referindo-se a Habermas, pontua que a transformação da prática dos professores deve dar-se, numa perspectiva crítica. Assim, deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase do professor não venha operar, estranhamente a separação da sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto, evidenciado a necessidade da realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Quando refletimos sobre a formação da identidade do professor nos reportamos a Pimenta (1999), a formação continuada deve fomentar a apropriação dos saberes pelos docentes, no sentido à autonomia, para conduzir a prática crítico-reflexiva, contemplando o cotidiano escolar e seus saberes oriundos das experiências docentes.

Debates em Educação

Desta forma, a escola será o ambiente de formação do professor e a prática educativa o conteúdo dessa formação. A reflexão do professor pautará um “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002 p.28). Dessa forma, a reflexão coloca-se no cerne das atenções, o desenvolvimento pessoal e social dos formandos, desenvolvendo sua identidade profissional conforme suas experiências de formação social são esses os fatores que intervêm sobre a educação e a profissão docente.

O principal objetivo do professor é buscar a consolidação da autonomia profissional mais ativa, crítica e reflexiva, capaz de avaliar e questionar a prática docente a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são impostas, capaz de ser livre para fazer escolhas e tomar decisões, contestando aquela do profissional cumpridor de ordens que emanam de fora das salas de aula.

O professor de hoje não tem tempo para refletir suas ações na sociedade, em contrapartida, a sociedade também não tem tempo para o papel da profissão docente e a importância da mesma e, sobretudo, porque a sociedade, pós-industrial, nem sequer reconhece a nobreza e a complexidade do seu trabalho.

4. GÊNESE E CRÍTICA DE UM CONCEITO

Segundo Kemmis (1985) a sala de aula é o lugar de experimentação e investigação, onde o professor é aquele que se dedica a refletir a melhoria dos problemas numa compreensão limitada, pois há influência da sociedade sobre suas práticas e ações, por conseguinte, o conhecimento o torna produto de contextos sociais e históricos. Nessa diretriz, Giroux (1997), afirma que a simples reflexão no labor docente em sala de aula é escasso para poder compreender os elementos que são regularizadores da prática profissional, e tomou como base as teorias sociais, culturais e também os conceitos de conflitos e resistência para definir o poder da

Debates em Educação

ideologia e da cultura para a compreensão das relações conflituosas entre escolarização e sociedade dominante.

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social, da revisão permanente dos significados sociais e das tradições da profissão; assim como, da reafirmação de práticas ratificadas culturalmente e que permanecem significativas. Por isso, Pimenta (2006) mostra que as práticas que resistem às inovações estão repletas de saberes válidos da realidade; do confronto entre as teorias e práticas, da análise sistêmica das práticas à luz das teorias existentes. Portanto, a nova construção de teorias, significa que cada professor, na qualidade de ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, o modo a situar-se no mundo, de sua história de vida, suas representações, de saberes, suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

A influência da apropriação e produção das teorias para a melhoria das práticas de ensino e dos resultados vem analisar a prática dos professores, considerando não somente a pluralidade social, heterogeneidade de saberes, como também a desigualdade nos sentidos sociais, econômicos, culturais e políticos. Assim, Carr (1995) direciona a transformação das características efêmeras das práticas dos professores para uma perspectiva crítica.

A escola e professores deixam de ser homogêneos e passivos e tornam-se agentes transformadores, assim, ao analisamos como estes podem desempenhar processos de interação nas quais a escola represente o lugar de reflexão crítica. As propostas educativas apresentam um discurso para preparar para a vida adulta com a capacidade crítica em uma sociedade pluralista. Em contrapartida, o labor do professor e a contextualidade da escola se estruturam para negar estas finalidades. Nesse paradoxo, os professores suportam as pressões que os contextos sociais e institucionais exercem sobre eles, com isso suas preocupações e perspectivas se reduzem à análise da sala de aula.

A centralidade do professor passou a ser a valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores como perspectivas importantes para compreender o

Debates em Educação

seu fazer. Os professores não se reduziram às salas de aula, nem se limitaram a executar currículos, ao contrário, elaboram, definem e reinterpretam-nos. Assim, elaboraram pesquisas para a compreensão da atividade docente nos processos de construção da identidade, personalidade e desenvolvimento da profissionalização, para o desenvolvimento do status e liderança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da ótica conceitual levantada em torno do professor reflexivo, empregamos a valorização e o desenvolvimento dos saberes. a valorização como sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimentos, colaborar nas decisões da gestão escolar, mediando à compreensão para a reinvenção da escola democrática.

Ser professor exige a valorização de formação no trabalho crítico-reflexivo, na práxis que realiza e nas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entendemos que a teoria proporciona pistas e chaves de leitura, mas isto não significa ficar ao nível dos saberes individuais. Pimenta (1996) nos mostra que a primazia da formação inicial passa por três tipos saberes: saberes de prática reflexiva, teoria especializada e saberes de militância pedagógica.

O que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos que comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

A análise realizada no texto nos mostra quão grande contribuição à reflexão valoriza o exercício da docência, os saberes do professor, o trabalho coletivo e das instituições escolares enquanto espaço de formação contínua. Isso evidencia que o professor produz conhecimento a partir da prática, desde que a sua investigação reflita intencionalmente sobre a prática, sistematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. Portanto, como pesquisador de sua própria prática.

Debates em Educação

Os seguintes problemas apresentados criticam uma perspectiva individualista da reflexão, ausência de criticidade propiciadora de uma reflexão crítica, a demasiada ênfase nas práticas, a impossibilidade da investigação nos espaços escolares e a limitação dessa, nesse contexto. Essas críticas emergem das análises teóricas dos diferentes autores, a partir delas é possível propor possibilidades de superação desses limites sintetizados.

Fica evidente que estamos falando de uma política de formação e exercício docente que engrandece os professores e as escolas como capazes de pensar, que articulam os saberes científicos, pedagógicos e do conhecimento na construção e na proposição das transformações necessárias para as práticas escolares e às formas de organizar o espaço de ensinar e aprender, responsabilidade com ensino de resultados e qualidade social. Os professores não são meros executores e cumpridores de deliberações técnicas e burocráticas gestadas de fora.

Dessa forma, investimento na formação inicial, no desenvolvimento profissional e investimentos nas escolas, a fim de que formem ambientes capazes de ensinar com qualidade. Segundo Pimenta (2006) é necessário à instituição escolar, ser local reflexivo-pesquisador e espaço de análise crítica de suas práticas. A sólida formação, só poderá ser desenvolvida pelas universidades compromissadas com a formação inicial e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Dessa maneira, exprimimos um projeto emancipatório, comprometido com a responsabilidade de tornar a escola companheira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, para que seja mais justa e igualitária. O conceito de professor reflexivo delineada no texto permite uma análise crítica contextualizada de superar as limitações, afirmando como um conceito que requer o acompanhamento de políticas públicas coerentes para sua efetivação.

Finalizamos destacando a formação dos professores apenas para podermos ter uma premissa sobre a necessidade de investir cada vez mais em situações que promovam a qualidade na Educação, abrangida aqui como a melhoria da formação dos professores.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ (orgs.). **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALMEIDA, E.R.S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2002. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referências para formação de professores**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.

CARR, W. **Uma teoría para la educación** – hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLEC, H. (1989) Les apprentissages auto-dirigés In : **Les États Généraux des Langues**, Paris, p. 26-29 Avril, 1989.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In BOUD, D. ; KEOGH, R. ; WALKER, D. (eds.). **Reflection. Turning experience into learning**. Londres : Kongan Page, 1985.

PÉREZ GÓMEZ, A. Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender y transformar la escuela**. Madri: Morata, 1992.

PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, SG; MOURA, E.M. Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional do professor. In: MARIN, Alda I. (org.). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

Debates em Educação

_____. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G.(org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Formação de professores: saberes e identidade. In: _____. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX Endipe.** Águas de Lindóia, v. III, 1998.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZEICHNER, K. **A Formação Reflexiva de Professores Ideias e Práticas.** Lisboa: EDUCA, 1993.