

A NATUREZA DA REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR: DELINEANDO UMA PROPOSTA SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

Tatiana Bezerra Fagundes*

Resumo

A ideia de professor reflexivo, enquanto um paradigma do pensamento moderno, está presente no campo da formação do professor e implica, entre outros, na dicotomia pensamento-ação. A reflexividade do professor, nesse caso, consiste numa tentativa de levar diferentes sujeitos sociais a se tornarem semelhantes dentro de uma ordem pública que prevê a igualdade entre esses sujeitos. Tal fato pode estar gerando um processo de reflexividade que impele os professores a encontrem sentidos universais sobre o aprendizado dos alunos, tornando perene o processo de exclusão escolar (FREITAS, 2004). Neste contexto, resultado de um estudo teórico, este texto aborda a ideia de professor reflexivo tendo como base o argumento de ALVES (2003) de que a reflexividade é autoconfrontação ou espelhamento de si. Este pode ser um dos elementos que auxiliem o campo de formação do professorado a privilegiar a percepção do aluno enquanto sujeito de conhecimento em bases mais inclusivas favorecendo, assim, a busca de meios que o levem a aprender na escola.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Estudo teórico. Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um campo de saberes estabelecido na área educacional, onde existe uma tensão imanente a respeito dos elementos necessários a esta formação.

Particularmente no Brasil, há, ainda, uma preocupação nas Universidades Públicas (GATTI, 2012) em se estabelecer diretrizes de formação que se relacionem à realidade escolar, na tentativa de tornar os processos de ensino-aprendizagem mais coerentes com a necessidade de aprendizado dos alunos e, também, tornar mais frágeis os mecanismos de exclusão que fazem parte da natureza da escola (FREITAS, 2004).

No entanto, é sabido pelos profissionais dedicados ao estudo desse campo, que existem correntes e interesses difusos que se relacionam à formação do professorado (SACRISTÁN, 2010; CHARLOT, 2010). Estes nem sempre são evidentes, mas se revelam a partir do exercício da pesquisa com diferentes focos e abordagens.

Entre estes estudos, destacam-se aqueles que se debruçaram sobre uma corrente específica, ou, como se preferiu chamar nesse trabalho, *paradigma*, no campo de formação de professores, qual seja, o paradigma do professor reflexivo (ARCE, 2001; DUARTE, 2003; MIRANDA; 2005; PIMENTA, 2010).

* Doutoranda em Educação (UERJ) Mestre em Educação pela UERJ (2011). Professora das Séries Iniciais do EF e Pedagoga. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: tatianabfagundes@hotmail.com

Destacam-se por duas principais razões: perceberam que a ideia de professor reflexivo tornou-se uma espécie de ideal a ser conquistado para que os problemas educacionais fossem resolvidos e, segundo, observaram uma série de dificuldades de ordem conceitual, metodológica, político-econômica e prática relacionadas ao paradigma do professor reflexivo, que antes se impõem como obstáculo à percepção das urgências educacionais do que auxiliam em sua resolução e/ou questionamento.

Este artigo afina-se com os estudos supracitados e tem como objetivo analisar e problematizar a ideia de professor reflexivo de modo a compreender a inter-relação entre a reflexão do professor e os sujeitos sociais que se encontram em sua sala de aula, particularmente aqueles sob o risco iminente de fracasso escolar¹, cujos modos de aprendizado parecem se distanciar de um ideal de sujeito conhecimento universal (LOPES, 2010; SENNA, 2007). Parte do pressuposto de que os professores da educação básica buscam levar os alunos ao aprendizado lançando mão de ferramentas, teorias e reflexões veiculadas em sua formação ou daquelas que eles próprios constroem para si em seu processo de formação e experiência no contexto escolar e fora dele (SENNA, 2008).

Para alcançar os objetivos propostos no trabalho, realizou-se um estudo de natureza teórico-conceitual, entendendo que um quadro conceitual é criado quando o pesquisador estabelece ligações entre conceitos da literatura para evidenciar e apoiar uma questão de pesquisa e um quadro teórico, por sua vez, pode ser usado para comparar e orientar questões de pesquisa que ainda se encontram em processo de construção ou que necessitam de aprimoramento.

No âmbito desse tipo de estudo, um conjunto de princípios é formulado para explicar fatos ou fenômenos, notadamente aqueles que têm sido testados e são amplamente aceitos, mas que não se aplicam a uma dada realidade social. Este conjunto de princípios

podem ser usados para fazer prever, criar ou inovar um fenômeno em estudo (CHECKLAND, HOLWELL, 1998), o que é o caso da ideia de professor reflexivo.

A discussão inicial desse texto parte do conceito de paradigma de Kuhn (1962) e se aprofunda para tentar evidenciar o entrelaçamento entre a formação de professores no Brasil com o paradigma do professor reflexivo e suas consequências à teoria e prática do professorado no contexto de sala de aula. Nesse ínterim, mostram-se as diretrizes de formação dos professores que se revelam intrincadas com o paradigma e sua relação com uma ordem político-econômica preocupada, principalmente com a apresentação de resultados que nem sempre estão de acordo com as urgências e necessidades dos alunos na escola (DUARTE, 2001; ARCE, 2001).

Após essa discussão, chega-se ao entendimento baseado na construção teórico-conceitual de que os professores refletem, porque são humanos. A natureza dessa reflexão passa a ser objeto das observações seguintes que partem das análises realizadas por Libâneo (2010) a respeito dos tipos de reflexão que podem ser elencadas em diferentes contextos e se aprofundam com base nos trabalhos de Giddens (1990) e Beck (1997), que discutem a reflexão no âmbito da modernidade² para, finalmente, desembocar nos estudos de Alves (2003) que trazem uma outra chave de entendimento sobre a reflexividade – caráter do que é reflexivo. Esta chave de entendimento, em conjunto com os demais elementos discutidos ao longo do texto, aponta para o fato de que, embora o professor reflita, essa reflexão parece estar se pautando numa relação de pensamento e ação modernos, que pode levá-lo a buscar sentidos universais sobre o aprendizado dos alunos, descaracterizando as formas de aprendizagem que não se enquadram num modelo único de construção de conhecimento.

Com base nos elementos discutidos ao longo do trabalho, aponta-se para a importância de se revisitar os

conceitos que foram sendo construídos e utilizados no âmbito da formação de professores, tanto no âmbito político quanto da prática educacional, a fim de que possam ser reavaliados e reconstruídos para dar conta das demandas que esta formação tem apresentado. Demandas que dizem respeito, fundamentalmente, à necessidade de levar diferentes sujeitos ao aprendizado escolar.

1. O PARADIGMA DO PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA

De acordo com Kuhn (1962), um paradigma é um modelo de produção de conhecimento composto por um conjunto de teorias que propõem a leitura de determinado fenômeno e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por sustentar os princípios fundamentais que comandam o pensamento e as teorias dele derivadas. No campo da ciência, objeto do interesse e das reflexões de Kuhn (1962), “um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma” (p.219). Segundo suas análises, a evolução da ciência se dá a partir do seu desenvolvimento instável, cíclico, sujeito a valores e a crenças de determinada época, no interior de uma comunidade científica e passível de transformações bruscas em suas regras.

As argumentações de Kuhn podem servir como um modo de compreensão da produção do conhecimento e também para posicioná-lo no interior de determinada comunidade que o produz e, simultaneamente, vai sendo produzida por ele.

Partindo das argumentações de Kuhn (1962), é possível tratar a noção de professor reflexivo como paradigma, por duas razões. Primeiro porque ela se propõe a ser um modelo de formação de professores que procura romper com um modelo de formação anterior em que se acreditava que os conhecimentos necessários

à prática do professor encerrar-se-iam em seu curso de habilitação para o magistério (PIMENTA, 2010). Em segundo lugar, porque um conjunto de conhecimentos a respeito do professor reflexivo tem se desenvolvido de maneira a possibilitar a leitura desse fenômeno, alterando o modo de se enxergar a formação de professores a partir de então (LÜDKE, 2001).

Os desdobramentos do paradigma do professor reflexivo em diferentes instâncias que influem diretamente sobre as diretrizes da educação resultaram numa série de implicações à formação de futuros professores, assim como para aqueles que já estavam exercendo a função do magistério.

1.1. PROFESSOR REFLEXIVO E FORMAÇÃO: O QUE APONTAM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Em alguns importantes documentos que orientam a formação de professores no Brasil, a saber, as Diretrizes Curriculares Nacionais, é possível verificar a atenção dada à formação de um profissional que seja capaz de dar conta da sua prática enfatizando a ação-reflexão-ação como elemento fundamental para isso. No Parágrafo único do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, lê-se que:

A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, é possível observar a relevância dada à formação do professor reflexivo, sendo esta expressão, inclusive, utilizada nas bases que compõe as Diretrizes:

Ao eleger o **fazer** como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja

intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com *uma concepção de professor reflexivo*, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é reconhecidamente “prática e contextualizada” (BRASIL, 1999, p.30, grifo nosso).

O destaque que se dá à formação de um professor reflexivo nas Diretrizes dos cursos acima apresentados evidencia a relação do paradigma do professor reflexivo com a formação de professores. Mas, além disso, dão o indicativo da maneira pela qual tem sido apropriada a ideia de professor reflexivo para a formação do professorado.

A partir das diretrizes acima destacadas, pode-se observar a ênfase que tem sido dada à formação de um profissional reflexivo que consiga solucionar situações-problema que se apresentam em sua prática, bem como o pressuposto de que um processo reflexivo autônomo e individual vinculado a esta formação pode se caracterizar como uma solução para intervenção em situações complexas que caracterizam a realidade escolar.

Essa perspectiva, no entanto, parece não levar na devida conta as diferentes dimensões que envolvem o fenômeno educativo, a clareza quanto as finalidades da educação e as condições de trabalho do professor. Conforme Duarte (2001, 2003), Arce (2001) e Pimenta (2010), a proposta do professor reflexivo tem apresentado uma estreita afinção com uma política de educação neoliberal que, via de regra, se traduz no aligeiramento da formação dos professores tomando somente a prática como lugar de produção de conhecimento. Este conhecimento teria um viés utilitarista que, além de relegar ao professor a maior parcela de responsabilidade pela educação, o tornaria um mero gerenciador de informações e da aprendizagem dos alunos (DUARTE, 2003). Nesse sentido, a racionalidade técnica³ que a ideia de professor reflexivo busca combater, acaba por

ser aprimorada ganhando uma nova roupagem. Segundo Castro (2005), tal racionalidade “limita-se à consideração das capacidades e estratégias de ensino; o desprezo das condições sociais do ensino; e a insistência no processo de reflexão individual e não coletivo” (p.478).

Para Duarte (2003), não é obra do acaso a “pedagogia do professor reflexivo” ter sido difundida no Brasil quase ao mesmo tempo em que o construtivismo. De acordo com o autor, ambos fazem parte do ideário das “pedagogias do aprender a aprender”, no âmbito das quais a única diferença reside no fato de que o construtivismo concentra seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo aluno e os estudos na linha do professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo professor (p.610).

Pensar a “pedagogia do professor reflexivo” saindo do campo de formação e nos aproximando do campo de atuação dos professores, nos revela que existe um hiato entre as propostas formativas e as condições que tem o professor para desenvolver uma prática reflexiva de acordo com as ideias veiculadas por este paradigma.

1.2. PROFESSOR REFLEXIVO E ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gimeno Sacristán, por ocasião da palestra de abertura na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1996, cujo artigo publicou-se na revista *Inter-Ação*, no ano 2000 e, posteriormente, em 2010, no livro organizado por Pimenta (2010) e aqui utilizado como referência, argumenta que a “metáfora reflexiva”, que é “a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente” (p.82), não leva em consideração que o professor que trabalha não é o que reflete, pois “o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua prática, porque não tem tempo, não tem

recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que ele não reflita muito [...]” (PIMENTA, 2010, p.82).

Essa perspectiva é endossada por Charlot (2010, p.91), que afirma que o professor defronta-se, no dia a dia de sala de aula, com a necessidade de tomar decisões imediatas sem ter tempo suficiente para refletir e, após decidir na urgência, ainda tem que assumir as consequências dos seus atos.

Um olhar atento sobre as escolas públicas dos sistemas municipais e estaduais vai demonstrar, via de regra, que as análises depreendidas pelos autores supracitados são procedentes (MATOS, 2009).

De acordo com Miranda (2005), uma apropriação acrítica da “abordagem do professor reflexivo/pesquisador⁴” tem como consequências, entre outras, a sua conversão em mais uma retórica legitimadora das reformas educacionais, pondo sobre os ombros dos professores as responsabilidades pelos seus insucessos; a insistência em um processo de reflexão voltado para a ação visando a resolução de problemas imediatos da prática docente correndo-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes” (MIRANDA, 2005, p.141), fazendo da reflexão sinônimo de resolução de problemas na escola.

A reflexão, adjetivada no contexto do paradigma do professor reflexivo, acaba por se tornar um elemento a ser acrescentado na formação e na prática do professor como se este não refletisse em sua condição humana. Nesse sentido é oportuna a colocação de Pimenta (2010) quando diz: “Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, professores, como seres humanos, refletem” (PIMENTA, 2010, p.18).

Sendo a reflexão atributo dos seres humanos, sua adjetivação para qualificar a prática docente como reflexiva acaba diferenciando, ainda que não seja este o objetivo, um professor de um professor reflexivo. Essa diferenciação parece pouco adequada quando se adota

a perspectiva de que a reflexividade – caráter do que é reflexivo – é parte do constructo humano, apreendido na relação entre homens e mulheres historicamente situados no processo de constituição de si e de sua identidade profissional; também para aqueles que entendem que o trabalho docente é a atividade de uma pessoa concreta numa realidade concreta. “Ora, esta pessoa encerra no âmago do seu ser a possibilidade da reflexão, ainda que essa possa não se objetivar, dado, possivelmente, aos múltiplos fatores condicionantes do contexto em que ela se encontra [...]” (MATOS, 1998, p.278).

O professor reflete. Não reflete do modo como se pressupõe que deva refletir dentro do paradigma do professor reflexivo, mas é porque reflete, que foi possível acompanhar muitas das mudanças no âmbito da educação, sobretudo aquelas relativas à emergência de compreensão dos sujeitos sociais que fazem parte da escola atual (SENNÁ, 2008). A natureza dessa reflexão é o que se passa a discutir agora.

2. DA OUTRA POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO: A REFLEXIVIDADE ENQUANTO ESPELHAMENTO

Partindo do pressuposto de que a reflexão é inerente à condição humana, importa compreendermos o conceito de reflexão que nos permita melhor entender as características de reflexão do profissional professor, dado o contexto sócio-histórico do qual ele faz parte e o seu ambiente de atuação.

No contexto de múltiplas concepções, Libâneo (2010), para quem a reflexividade é uma característica humana – “Todos pensamos sobre o que fazemos” (LIBÂNEO, 2010, p.55) –, aponta que existem significados distintos para reflexão. O autor destaca três grandes eixos que, segundo o próprio, podem gerar diferentes entendimentos sobre a reflexividade. Estes,

por sua vez, nos auxiliam a pensar sobre ela no trabalho docente.

O primeiro remete às ideias de Kant, onde se lê que a reflexão é o estado de espírito em que começamos a dispor-nos a descobrir as condições subjetivas que nos permitem chegar aos conceitos (ABBGNANO, 1999). Nesse sentido, a reflexividade estaria relacionada à consciência sobre nossos próprios atos, seria o conhecimento do conhecimento, o ato de pensar sobre si mesmo que nos levaria a formar uma teoria, um pensamento para orientar a prática. Este seria o sentido da reflexão, que separa a realidade interior do mundo exterior. Conforme Libâneo, “trata-se de uma visão platônica, cristã, idealista, em que os resultados da reflexão têm o poder de dar uma configuração à realidade e governá-la numa direção previamente definida” (LIBÂNEO, 2010, p.56).

O segundo significado de reflexão, de acordo com Libâneo (2010), poderia ser encontrado nas formulações de John Dewey para quem:

O pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede como consequência.[...] Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto, muda-se a qualidade desta, e a mudança é tão significativa que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência. (DEWEY, 1979, p. 158 *apud* LIBÂNEO, 2010, p.56).

Nesse caso, a reflexão é compreendida como uma relação direta entre a reflexividade e as situações práticas, ou seja, ela é algo imanente à ação. É um sistema de significados formado no decurso da experiência e a partir dela define-se um modo de agir no futuro. Sendo assim, a reflexão “está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e a sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer” (LIBÂNEO,

2010, p.57). Esse conceito de reflexão de Dewey o levou à definição de um outro conceito, o de ação reflexiva que, para além de um processo que implica a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção e “não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (GERALDI *et. al.* 1998, p. 248).

O processo de reflexão dos professores para Dewey, no entender de Campos e Pessoa (1998), inicia-se no enfrentamento de dificuldades que, geralmente, o comportamento rotineiro da aula não consegue superar. “A instabilidade gerada perante essas situações leva-os a analisar as experiências anteriores” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.190) e se configura como uma análise reflexiva que envolverá “a ponderação cuidadosa, persistente e ativa das suas crenças e práticas à luz da lógica e da razão que a apoia” e também a intuição, a emoção e a paixão. A reflexividade no trabalho de professores, portanto, cumpre a função de lançar luz sobre uma situação de instabilidade a partir da análise das experiências já vividas que podem servir, ou não, para superação dessa instabilidade. Em tempo, é oportuno destacar que “embora as atitudes do professor se constituam em práticas reflexivas nem sempre essas atitudes se revestirão em resultados bem-sucedidos” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 193).

O terceiro modo de se entender a reflexividade, de acordo com Libâneo (2010), seria a reflexão dialética, onde se pressupõe uma realidade dada e em constante movimento que independe da reflexão do indivíduo, mas que pode ser captada por ela. Ao captar essa realidade, por meio da reflexão, é possível construir uma explicação do real. Nesse sentido, a realidade é tida como uma construção teórico-prática e a teoria gerada a partir do entendimento dessa realidade opera no sentido de desvendar as condições que produzem as injustiças, a alienação e as relações de dominação. Essa percepção sobre a reflexividade insere-se no campo a

Teoria Crítica⁵ e o papel da reflexividade no trabalho do professor, nesse sentido, vincula-se aos contextos políticos e socioculturais em que se pressupõe uma luta deliberada com vistas à “emancipação intelectual e social” (LIBÂNEO, 2010, p.76). A partir dessa forma de entendimento da reflexividade, Libâneo (2010) situa o “professor reflexivo crítico” partindo de uma crítica a noção de professor reflexivo.

Os modos de reflexividade acima expostos, dentre outros tantos que poderiam ser elencados – alguns destes inclusive descritos no trabalho de Libâneo (2010), tais como, “o método da reflexão do Ver-Julgar-Agir”, “A proposta da reflexividade de Paulo Freire”, “o método da reflexão dialética no marxismo humanista”, “o método da reflexão fenomenológica”, etc –, revelam a fecundidade do conceito na sua relação com o trabalho do professor.

Sem entrar no mérito das discussões teórico-epistemológicas que orbitam em torno da reflexão e das críticas e reformulações que as acompanham ao longo do tempo, sobretudo no campo filosófico, como pode ser observado no trabalho de Matos (1998)⁶, parece que as características “das reflexividades” descritas por Libâneo podem ainda ser ampliadas para que seja possível relacionar a prática do professor à reflexividade e ao necessário encontro que deve ter com seu aluno com vistas a desenvolver com ele um processo de ensino-aprendizagem coerentes com as demandas que se lhe impõem.

Tal ampliação nos leva ao encontro dos estudos sociológicos de Giddens (1990) e outros, e sua explicação sobre a compreensão da reflexividade no contexto da modernidade. Esta que, na contemporaneidade, coloca-se como padrão de pensamento e comportamento a ser alcançado no contexto social do qual somos parte (SENNA, 1997) a partir das instituições modernas que nos formam, sobretudo a escola.

Segundo Giddens (1990), com a modernidade,

a reflexividade assume como característica a relação intrínseca entre pensamento e ação. No contexto da vida social moderna, isso significa o exame constante das práticas sociais que são reformuladas à luz das informações renovadas sobre essas próprias práticas. “Em todas as culturas, as práticas sociais são rotineiramente alteradas, à luz de descobertas sucessivas que possam informá-las” (GIDDENS, 1990, p.39). Assim sendo, os sujeitos sociais que são formados para pertencer ao espaço social moderno, dentre os quais os professores desenvolvem a relação direta entre pensamento e ação para dar conta das práticas sociais que lhes dizem respeito, no caso específico de sua profissão, das práticas escolares.

Essa ideia de reflexividade vai sendo esvaziada de sentido à medida que a certeza quanto a segurança de se viver numa sociedade que parece ter pleno controle sobre o futuro cede lugar a uma sociedade de risco. “A transição do período industrial para o período de risco da modernidade ocorre de forma indesejada, despercebida e compulsiva no despertar do dinamismo autônomo da modernização” (BECK, 1997, p.16).

A sociedade de risco, marcada pelos modos que determinados “malefícios” foram sendo produzidos e esquecidos no âmbito da sociedade industrial – tecnologia nuclear e química, pesquisa genética e miséria crescente na periferia dessa sociedade –, produz o que Beck (1997) conceitua como “modernização reflexiva”, isto é, a autoconfrontação diante dos efeitos nocivos que a sociedade industrial deixou para a transformação dela em sociedade de risco. Nesse sentido, a reflexividade passa de sua base alicerçada na confiança para a ausência dela.

Segundo Alves (2003), para além da análise do declínio da reflexividade na modernidade para se situar na modernização reflexiva, o que importa, no entanto, é o fato de Beck (1997) apresentar o conceito de autoconfrontação como parte constitutiva da

reflexividade que, segundo ela, é um processo que se inicia pelo espelhamento “onde o sujeito se vê através da interação com o outro e das vivências que ocorrem em seu convívio social, refletindo-se sobre, com e através do outro” (BECK, 1997, p.39).

O professor, como sujeito social que é, passa pelo mesmo processo de espelhamento descrito por Alves (2003), ou seja, na interação, refletindo-se com, sobre e através do outro.

Esse conceito de reflexividade parece apropriado para se compreender os modos como reflete o sujeito social no Brasil, bem como a ideia de autoconfrontação de Beck (1997), devido às marcas de nossa identidade cultural⁷. No entanto, a partir do momento em que esse sujeito começa a ser formado para ser porta-voz de um conhecimento hegemônico que prevê determinada postura cognitiva e de interação diante do mundo e em relação aos outros, ele passa a fazer um exercício de adoção da postura reflexiva que tem o caráter de pensamento e ação característicos da modernidade (PINTO, 1979). Desse modo, as marcas culturais que identificariam esse professor com seu aluno vão sendo substituídas por uma postura que busca semelhança dentro da ordem pública moderna, onde estão previstos modos de pensamento, comportamento e ação que valorizam um sujeito idealizado relativamente distante dos sujeitos sociais que se formam no contexto brasileiro e se encontram nas salas de aula espalhadas pelo país.

A reflexão enquanto espelhamento, enquanto autoconfrontação, que pode levar o professor a enxergar no aluno suas características próprias de desenvolvimento e aprendizado, vai sendo apagada de sua identidade à medida que o processo de escolarização e formação avança. Quando este professor chega à escola, essa reflexão fica relegada a um segundo plano para que sua prática escolar não se torne uma mera tutoria social, tendo em vista que o conjunto de conhecimentos necessários à sua atuação em contextos de educação inclusiva não tem dado conta de explicar o desenvolvimento dos sujeitos sociais à

margem de um ideal de sujeito de conhecimento universal (SENNA, 2008). Daí que as práticas escolares tendem a avançar no sentido de levar os sujeitos sociais a adaptarem-se a ela para que também venham a ter legitimadas suas participação no espaço social. No entanto, conforme temos acompanhado ao longo das últimas quatro décadas, a tentativa de adaptação tem como consequência a interdição nos espaços escolares de alunos e alunas que não cedem à normatização hegemônica (FREITAS, 2004). Repensar as práticas formativas relativas à reflexão, considerando esta realidade, torna-se, então, premente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A função social da escola, com seus professores, consiste em levar os alunos a se desenvolverem nela para que possam ter autonomia no planejamento e na construção de seu futuro.

O paradigma do professor reflexivo foi, durante os últimos anos, o depositário da esperança dos formadores de professores (LÜDKE, 2001, p.81) e dos gestores das políticas públicas destinadas à educação, de que havia sido encontrado um meio para dar conta, minimamente, da complexidade que envolve a atuação dos profissionais do magistério e as demandas de aprendizado dos alunos em sala de aula.

No entanto, conforme temos podido observar e tentou-se explicitar nesse trabalho, uma série de incongruências tornaram-se evidentes no âmbito do paradigma do professor reflexivo, principalmente quando lançamos luz sobre a natureza do processo de reflexão para o qual somos impelidos a partir de uma perspectiva sociológica. Trata-se, fundamentalmente, da ideia de pensamento e ação modernos que leva a busca de semelhanças diante da ordem pública vigente na perspectiva de levar os mais diversos sujeitos sociais a pertencerem a esta ordem.

A reflexividade enquanto espelhamento é a característica reflexiva das mais necessárias e urgentes para

a formação e prática do professor. Manter a reflexão no campo do pensamento e ação modernos significa manter uma relação assimétrica e afastada entre professores e alunos, tornando dicotômica uma relação que se constrói e se estabelece na interação entre ambos e sem a qual parece não ser possível desenvolver nem processo reflexivo que encontre os alunos em suas particularidades, nem uma prática formativa coerente com as demandas que a escola básica tem nos colocado atualmente.

Ampliar a discussão da reflexão na perspectiva do espelhamento e transformá-la em conteúdo a ser debatido no campo de formação dos professores parece necessário, se se busca sentidos de formação que tenham como escopo o aluno que se encontra na educação básica, tal como ele é, e preocupa-se com o estabelecimento de formas de atuação para eles.

THE NATURE OF REFLEXIVITY IN TEACHERS AS RESEARCHERS OF THEIR OWN PRACTICE

Abstract

The idea of reflective teacher as a paradigm of modernity is present in the field of teacher training and involves, among others, the thought - action dichotomy. Teacher's reflexivity, then, is an attempt to bring different social subjects become similar within a public policy that provides equality between these subjects. This fact may be generating a process of reflexivity that pushes teachers to find universal meanings about student's learning, the process of becoming recurrent school exclusion (Freitas, 2004). In this context, this theoretical study, intended to discuss the idea of reflective teacher based on the argument of ALVES (2003) that reflexivity is self-confrontation or mirroring itself. This can be one of the elements that help the field of

teacher training focuses on the perception of the student as a subject of knowledge bases a more inclusive practice of reflectivity among teachers, thus favouring the search for ways that lead to better ways of learning in school.

Keywords: Reflective Teacher. Theoretical study. Teacher Training.

LA NATURALEZA DE LA REFLEXIVIDAD: ESBOZANDO UNA PROPUESTA SOBRE EL PROFESOR REFLEXIVO

Resumen

La idea del profesor reflexivo como paradigma de la modernidad está presente en el campo de la formación de profesores e implica, entre otros, la dicotomía el pensamiento - acción. Reflexividad del Maestro, entonces, es un intento de reunir a diferentes sujetos sociales se convierten similar dentro de una orden pública que preve la igualdad entre estos. Este hecho puede estar generando un proceso de reflexividad que empuja a los maestros para encontrar significados universales sobre el aprendizaje del estudiante. En este contexto, este estudio teórico, la intención de discutir la idea de profesor reflexivo basado en el argumento de ALVES (2003) que la reflexividad es auto-confrontación o reflejar en sí. Este puede ser uno de los elementos que ayudan a que el ámbito de la formación docente se centra en la percepción del alumno como sujeto conocimiento, lo que favorece la búsqueda de caminos que conduzcan a mejores maneras de aprender en escuela.

Palabras clave: Profesor reflexivo. Estudio teórico. Formación del profesorado.

NOTAS

- ¹ Uma série de estudos no campo da educação, ao longo dos últimos anos, tem dado conta de evidenciar os processos intraescolares e extraescolares que a cada ano penaliza um número importante de crianças e jovens que não conseguem lidar com as exigências do sistema escolar (PATTO, 1999; ANGELUCCI, 2004; ALVES, ORTIGAO, 2005; MATTOS, 2009; CASTRO, 2006). Este sistema prevê um conjunto de comportamentos e atitudes de ordem física e cognitiva que identifiquem seus alunos como sujeitos que podem aprender os conteúdos escolares. Caso não haja essa identificação, esses sujeitos são tomados como pouco escolarizáveis e passam pela escola retirando dela apenas aquilo que é possível.
- ² A modernidade vem sendo discutida a partir de diferentes abordagens e perspectivas por autores e pensadores nos mais variados campos do saber. Neste trabalho, ela está sendo considerada, principalmente, como o conjunto de princípios epistemológicos e metodológicos calcados na suposição de haver um único modelo de engenharia humana e um único método subjacente a toda possibilidade de produzir conhecimento (HÜHNE, 2008).
- ³ A racionalidade técnica diz respeito à ideia de que os conhecimentos científicos produzidos no contexto acadêmico e apresentados na formação inicial dos profissionais teriam aplicabilidade em sua prática tendo o estágio como momento da aplicação desses conhecimentos (PIMENTA, 2010, p.19).
- ⁴ De acordo com Miranda (2005), existe um entrecruzamento das ideias de professor reflexivo e pesquisador, que consiste exatamente no reconhecimento do professor como investigador (p.134). A autora, ao problematizar a noção de professor reflexivo, problematiza também a de professor pesquisador, considerando que ambas dizem respeito a um professor que reflete e produz saberes a partir do contexto de sua prática cotidiana, daí a utilização do binômio reflexivo/pesquisador.
- ⁵ A Teoria Crítica surge como alternativa à ciência cartesiana e visa à vinculação teoria-prática para o entendimento do real, numa tentativa de organizar um movimento de esclarecimento das diferentes contradições sociais, culturais, econômicas, dentre outras, no intuito de elucidar e reprimir as relações de dominação no contexto da sociedade.
- ⁶ De acordo com Matos (1998), para a filosofia, a reflexão é o processo por meio do qual o homem considera suas próprias operações. No entanto, vários são os sentidos historicamente atribuídos a ela. De Aristóteles ao medievo, a reflexão é entendida como conhecimento que o intelecto tem sobre si. Para Tomás de Aquino, a reflexão não é fonte autônoma de conhecimento, mas relaciona-se com o universal. Em Locke, o conceito de reflexão relaciona-se a consciência. Assim, a reflexão vai ganhando novos sentidos no campo filosófico e influenciando as áreas afins que utilizam esses sentidos.
- ⁷ Ver Ribeiro (2008); Senna (2007).

REFERÊNCIAS

- ABBGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ALVES, W. B. A reflexividade na pesquisa etnográfica. 2003. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

ALVES, F.; ORTIGÃO, M. I. A repetência escolar e os diferentes tipos de capital: um estudo a partir dos dados do SAEB-2001. In: *Reunião Anual da ANPEd*, 2005, Caxambu, Minas Gerais.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educ. Pesqui.*, Abr 2004, vol.30, no.1, p.51-72. ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

BECK, U. A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: O Conselho, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CEB Nº2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: MEC, 1999.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

CASTRO, A. M. Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005.

CASTRO, P. A. de Controlar para quê? Uma análise etnográfica da interação entre professor e aluno na sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.

- (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CHECKLAND, P.; HOLWELL, S. Action Research: Its Nature and Validity. Systemic Practice and Action Research. Springer Netherlands, 1998. pp.9-21.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago., 2003.
- FREITAS, L. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: *Reunião Anual da ANPEd*, 27., 2004, Caxambu, Minas Gerais.
- GATTI, B. A. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a questão da Inovação Educacional. *Série-Estudos (UCDB)*, v. 33, p. 29, 2012.
- GERALDI, C.; MESSIAS, M.G.M.; GUERRA, M.D.S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p.237-276.
- GIDDENS. A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1990.
- HÜHNE, L. M. *Filosofia e Ciência*. Rio de Janeiro: Uapê, SEAF, 2008.
- KUHN, T. *The struture of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LOPES, P. C. V. Estados de Escrita: contribuições à formação de professores alfabetizadores. 2010. 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, Campinas, n 74, p.77-96, 2001.
- MATOS, J. C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- MATTOS, C.L.G. Etnografia na escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. In: MATTOS, C.L.G; FONTOURA, H. A. *Etnografia e Educação: relatos de pesquisa*. Rio de Janeiro: edUERJ, 2009.
- MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 4.ed. São Paulo: Papyrus, 2005. p.129-143.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- PINTO, A. V. *Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SENNA, L.A.G. *O currículo na Escola Básica: caminhos para a formação da cidadania*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- SENNA, L.A.G. Processos educacionais: os lugares da educação na sociedade contemporânea. In: SENNA. L.A.G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: IBPEX, 2007.
- SENNA, L.A.G. Formação docente e educação inclusiva. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr., 2008.

Enviado em 01 de maio de 2014.

Aprovado em 30 de maio de 2014.