



UFMT

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Análise filosófico-educacional sobre o
conceito de *professor reflexivo***

Keiko Carolina Moraes Sasaki

Cuiabá – Mato Grosso
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

KEIKO CAROLINA MORAES SASAKI

**Análise filosófico-educacional sobre o
conceito de *professor reflexivo***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Mestrado em Educação, na linha Formação de Professores e Organização Escolar, como requisito final para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof.Dr. Silas Borges Monteiro

Cuiabá – Mato Grosso

2007

Revisão:

Germano Aleixo Filho

Sasaki, Keiko Carolina Moraes

Análise filosófico-educacional sobre o conceito de *professor reflexivo*/Keiko Carolina Moraes Sasaki. - 2007.

258 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT - Mestrado em Educação

Orientador: Prof. Dr. Silas Borges Monteiro

1. Pragmatismo. 2 Formação de Professores. I. Monteiro, Silas Borges, orient. II. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. III. Título.

CDD:

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

© Keiko Sasaki

KEIKO CAROLINA MORAES SASAKI

**Análise filosófico-educacional sobre o
conceito de *professor reflexivo***

Dissertação defendida junto ao curso de Mestrado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre, em 25 de outubro de 2007, pela Comissão formada pelos professores:

Silas Borges Monteiro – *Orientador*

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Peter Büttner – *Examinador interno*

Pós-doutor em Educação, Leopold-Franzens-Universität zu Innsbruck (LFUI), Áustria
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Maribel de Oliveira Barreto – *Examinadora externa*

Pós Doutora em Educação, Universidade de Brasília (UNB)
Universidade Visconde Cairu

Cleomar Ferreira Gomes – *Suplente*

Doutor em Educação, Universidade de São Paulo (USP), Brasil
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência.

À mãe, mestra e serva Natureza, pela dedicação e zelo, pelas orientações claras, seguras e definitivas, bem como pela doação dos elementos básicos, necessários às nossas realizações.

A todos os *seres humanos*, por nos proporcionarem as experiências do dia-a-dia que nos conferem o ensejo de alcançar o valor real das relações para que compreendamos “*o real da vida*”.

Dedico enorme gratidão aos seguintes seres humanos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho:

A meu pai de coração e alma, Jair. Ao meu orgulho e exemplo, minha *mãe*, e a minha *vó Adelaide*. A meus irmãos, em especial a Karen e a Karlla, e a meu cunhado Daniel por compreenderem e acreditarem em mim, dando-me sempre todo o apoio indispensável para que eu pudesse vencer alcançando essa nova conquista.

A meu orientador, *Prof. Silas Borges Monteiro*, pela inestimável atenção, contribuição e, sobretudo, pela amizade e confiança que depositou em meu trabalho, desde o início. Mais do que guardião da qualidade teórica, soube ser amigo, orientador, não apenas de um estudo, mas da seriedade, disciplina e compromisso inseparáveis da atividade acadêmica. Sua trajetória de vida e de trabalho ser-me-á sempre farol.

Ao *Prof. Peter Bütner*, pelo exemplo de educador, competência, compreensão e perseverança, pois foi ele quem me fez compreender tão rica experiência de que “*o diálogo vence os métodos do poder e do mal, fecunda e gera amor, solidariedade, justiça, paz, felicidade, conhecimento e vida*”. Por tudo isso, muito tenho a lhe agradecer.

Aos amigos de longe e de perto, sempre presentes em minha vida e que certamente contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Em particular, aos amigos do coração: *Saulo e Lê, Bark, Marcelo e Jônia, Léo, Juninho, Lucke, João Batista, Pedrinho, Renée, Telvânia, Cris e Suy, tio Octaviano e Helaina, Rapha e Dudu, Gisa, Xandy, Vivica, Marcello Faria, Belega e Xan, Paula (arigó) e Gel, Binha, Bia e Ninho, Taís Sá, Fernanda e Robertinho, Michele e Rodrigo, família da Ribeira, Lipe e Naty.*

A meu amigo e irmão Valério (Mazzu), por todas as horas compartilhadas, pelos sonhos realizados, pelas palavras de incentivo...nada que eu fale aqui conseguirá explicar quão transcendental é esse amor!

A minha amiga e irmã Alexandra Medeiros, que mesmo “distante” estamos sempre juntas!

Ao amigo *Bruno Costa Santos*, pelas horas de desespero compartilhadas, bem assim pelo esforço e auxílio pra que conseguisse terminar as análises dos dados. Não há senão manifestar-lhe minha gratidão.

Aos amigos da Arca Multincubadora, em especial aos irmãos de coração, *Washington* e *Artur*, pela confiança e compreensão pela ausência durante o término deste trabalho e, ainda, à *Raphaella* por estar sempre colaborando para que pudesse concluí-lo.

Aos amigos e professores que nos proporcionaram desafios diários no curso. À nossa grande panelinha: Irene, Dedéia, Ana Karina (kaká), Anelise (Ane), Abner, João Batista, Wanda, Luciana (Lú), Mary, Livinho, Marly, Paulinha, Ana e Cléo, André, Maria Cristiana (Cris), Isa, Wilquerson, Pe. Wagner e a todos os outros que de certa forma estiveram conosco. Meu muito obrigado por fazerem parte desse sonho e estarem sempre presentes, dando-me vida, alegrias, viagens, trabalhos, rodadas de viola, churrasquinhos e, agora, a vitória!!!

Ao Grupo de Pesquisa PROPHIL. Aí, toda essa história de sonho começou. Com carinho aos amigos Sany, José Rosa e Carol.

Ao Grupo de Pesquisa em Didática, Filosofia e Formação de Professor, notadamente às meninas: Profa. Emília, Jusci, Talita, Maria Cristina Abegão (Cris) e Alessandra Nogueira (Ale), que estiveram sempre comigo desde o início desse sonho. À Profa. Nilza Sguarezi de Oliveira e às novas “irmãs” da pesquisa que, aos poucos, foram chegando: Célia, Lílian, Lílian Cenci, Roberta e Dayse.

Ao nosso “grupão” de pesquisa de São Paulo GEPEFE e ao Grupo de Produção acadêmica sobre o professor: estudo interinstitucional da região Centro-Oeste - PACOP.

Às meninas e ao menino da coordenação de pós, que sempre demonstraram competência prima. Com todo carinho, compreensão, dedicação, cuidado e zelo estiveram nos auxiliando em cada momento, orientando da melhor forma possível: Luisa - “Lulu”, Dionéia - “Dio”, Simoni - “Sisi”, Mariana - “Mari” e Jeison!

À *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES* a que me concedeu bolsa de estudos, fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos vocês, meu muito obrigado!!!

RESUMO

O presente trabalho intitulado ***Análise filosófico-educacional sobre o conceito de professor reflexivo*** trata de pesquisa bibliográfica, de cunho filosófico-educacional, sobre o conceito de *professor reflexivo*. Analisa este problema: ***como o conceito de professor reflexivo se fundamenta, organiza e estabelece o diálogo entre filosofia e educação, tornando-se protagonista na educação brasileira a partir dos anos noventas?*** A idéia em realizar a presente pesquisa foi a de verificar o crescente uso do conceito no País desde os anos noventas, com indícios de que este conceito tenha se tornado o *slogan* da educação a partir do final século XX. Isso significa dizer que há uma preocupação com a popularização do conceito e, por essa razão, acreditamos ser um perigo, pois seu uso desmedido e descaracterizado poderá, com o tempo, se tornar discurso vazio, revelando-se *mais uma característica* para o professor do que propriamente um conceito. Acredito que ser *professor reflexivo* é muito mais do que apenas descrever o que foi realizado em sala. Ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido. Essas as razões que nos levaram a investigar a origem desse conceito. Tem por objetivo geral ***compreender o conceito de professor reflexivo em sua origem e suas contribuições para a educação brasileira a partir da década de 1990***. Busquei, assim, os autores que se utilizam deste conceito para que pudesse verificar se lhe conferiram modificações. Estou convencida de que o conceito de *professor reflexivo* tem assinatura no âmbito da *filosofia pragmatista*, tendo como principal precursor *John Dewey*. No intuito de melhor compreender este conceito, palmilhamos os ensinamentos de *Donald Schön*, *Ken Zeichner*, *Isabel Alarcão* e *Selma Garrido Pimenta*, também seguidores de *Dewey*, que contribuíram para o avanço deste conceito. Nosso método de pesquisa foi quanti-qualitativo e teve como objeto de pesquisa os textos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, do período de 1995 a 2005, com o intuito de compreender a recepção deste conceito no Brasil e quais perspectivas foram tomadas e/ou seguidas por educadores do País. Esta pesquisa ocorreu em três momentos, quais sejam: 1. planejamento - levantamento bibliográfico quanto à temática proposta, localização, leitura e síntese dos textos dos anais que tenham o conceito de *professor reflexivo*. 2. Análise e estruturação – leitura dos textos, organização e sistematização. 3. Considerações finais. Verifiquei que a recepção do conceito de *professor reflexivo* em nosso País, devido ao seu momento histórico-político-econômico foi rapidamente difundido, entretanto, ao receberem o conceito, utilizaram-no de modo mais para “auxiliar” aquilo que eles propunham como proposta de formação docente do que propriamente compreendendo a gênese onde o conceito fora cunhado.

Palavras chave: pragmatismo e formação de professores.

ABSTRACT

The present work intitled **philosophical-educational Analysis on the concept of reflective teacher** deals with bibliographical research, of philosophical-educational matrix, on the concept of reflective teacher. It analyzes this problem: **how the concept of reflective teacher if bases, organizes and establishes the dialogue between philosophy and education, becoming protagonist in the Brazilian education from the nineties?** The idea in carrying through the present research was to verify the increasing use of the concept in the Country since the nineties, with indications of that this concept if has become the slogan of the education from final century XX. This means to say that it has a concern with the popular of the concept and, therefore, we believe to be a danger, therefore its contradict and deprived of characteristics use will be able, with the time, if to become empty speech, showing plus a characteristic for the teacher of whom properly a concept. I believe that to be reflective teacher it is much more of whom to only describe what it was carried through in room. To be reflective is to have the capacity to use the thought as attribute of direction. These the reasons that in had taken them to investigate the origin of this concept. It has for **general objective to understand the concept of reflective teacher in its origin and its contributions for the Brazilian education from the decade of 1990**. I searched, thus, the authors whom if they use of this concept so that it could verify if modifications had conferred it. I try to find authors use the concept of reflective teacher has signature in the scope of the pragmatism philosophy, having as main precursor John Dewey. In the intention of better understanding this concept, we sole the teachings of Donald Schön, Ken Zeichner, Isabel Alarcão and Selma Garrido Pimenta, also following of Dewey, that had contributed for the advance of this concept. Our method of research will be quanti-qualitative and have as research object the texts of the National Association of Graduation and Research in Education - ANPEd, by the period of 1995, with intention to understand the reception of this concept in Brazil and which perspectives had been the 2005 taken and/or followed by educators of the Country. This research occurred at three moments, which is: 1. planning - bibliographical survey how much to thematic the proposal, localization, reading and synthesis of the texts of the texts that have the concept of reflective teacher. 2. Analysis and structure- reading of the texts, organization and systematization. 3. Consideration. I verified that the reception of the concept of reflective teacher in our Country, which had to its description-politician-economic moment quickly was spread out, however, when receiving the concept, had used it in way more "to assist" what they considered as proposal of teaching formation of that properly understanding where the concept initiated.

Words key: pragmatism and formation of teachers.

LISTA DE FIGURAS e ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1. William James</i>	<i>10</i>
<i>Figura 2. John Dewey</i>	<i>20</i>
<i>Figura 3. Donald Schön</i>	<i>49</i>
<i>Figura 4. Kenneth Zeichner</i>	<i>61</i>
<i>Figura 5. Isabel Alarcão</i>	<i>71</i>
<i>Figura 6. Selma Garrido Pimenta</i>	<i>88</i>
<i>Ilustração 1. Processo de Experiência</i>	<i>31</i>

LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1 Tradições da Prática Reflexiva</i>	69
<i>Quadro 2 Resumo Geral do Número de Textos apresentados por GTs e GEs de 1999 – 2005</i>	114
<i>Quadro 3 Total de Trabalhos da ANPED 1999</i>	116
<i>Quadro 4 Textos selecionados dos Anais ANPED 1999</i>	117
<i>Quadro 5 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2000</i>	130
<i>Quadro 6 Textos selecionados dos Anais da ANPED em 2000</i>	131
<i>Quadro 7 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2001</i>	142
<i>Quadro 8 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2001</i>	143
<i>Quadro 9 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2002</i>	164
<i>Quadro 10 Textos selecionados para análise no ano de 2002</i>	165
<i>Quadro 11 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2003</i>	181
<i>Quadro 12 Textos selecionados para análise do ano de 2003</i>	182
<i>Quadro 13 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2004</i>	187
<i>Quadro 14 Textos selecionados para análise no ano de 2004</i>	188
<i>Quadro 15 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2005</i>	202
<i>Quadro 16 Textos selecionados para análise no ano de 2005</i>	204

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE - Associação Nacional de Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
- CEDES - Centro de Educação & Sociedade
- CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
- CIFOP - Centro Integrado de Formação de Professores
- CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONEd - Congresso Nacional de Educação
- EAD – Educação a Distância
- EDUFORUM - Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ESTGA - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda.
- FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
- FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro
- FAPESP - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo
- FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FCC - Fundação Carlos Chagas
- FE/ USP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- FINEP – Financiador de Estudos e Projetos
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

- MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts
- MOVA/SP - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
- PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- UA - Universidade de Aveiro
- UCG - Universidade Católica de Goiás
- UCP - Universidade Católica de Petrópolis
- UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
- UFBA - Universidade Federal da Bahia
- UFC - Universidade Federal do Ceará
- UFF – Universidade Federal Fluminense
- UFG – Universidade Federal de Goiás
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UFPB - Universidade Federal da Paraíba
- UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
- UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSM -Universidade Federal Santa Maria
- UFU - Universidade Federal de Uberlândia
- UnB – Universidade de Brasília
- UNESP - Universidade Estadual Paulista
- UNIMAR - Universidade de Marília
- UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
- UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina
- USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO CONCEITUAL DO PRAGMATISMO

1.1 A genealogia do conceito	10
1.2 Compreendendo o pragmatismo	13
1.2 A educação em Dewey	19
1.2.1 Dewey: vida e obra	20
1.2.2 Democracia e educação	22
1.2.2.1 A educação e a filosofia da educação	23
1.3 A experiência em Dewey	30
1.3.1 O processo da experiência	30
1.4 Que é pensar?	31
1.5 A palavra pensamento e seus variados sentidos	32
1.5.1 O pensamento como correntes mentais	32
1.5.2 O pensar restrito ao que não é diretamente percebido	33
1.5.3 Pensar como sinônimo de crer	35
1.6 Que é pensamento reflexivo?	36
1.6.1 As fases do ato de pensar reflexivo	37
1.6.2 A importância do ato de pensar reflexivo como fim educacional	39
1.6.3 Recursos inatos para o treino do pensamento	40
1.6.3.1 A curiosidade	41
1.6.3.2 A sugestão	42
1.6.3.3 A ordem	43
1.7 Síntese do primeiro capítulo	45

CAPÍTULO II

O DESABROCHAR DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO

2.1. Donald Schön	49
2.1.1 A educação profissional e a reflexão-na-ação	50
2.2. Kenneth M. Zeichner	60
2.2.1 O movimento da prática reflexiva	62
2.2.2 O conceito de ensino reflexivo	63
2.2.3 A reflexão é uma ilusão?	67
2.2.4 As tradições da prática reflexiva	69
2.3. Isabel Alarcão	71
2.3.1. A motivação por novo paradigma na formação de professores	73

2.3.2 A esperança na formação de professores em Donald Schön	75
2.3.3 Afinal, que é ser professor reflexivo?.....	79
2.3.4 A escola reflexiva: nova forma de pensar.....	84
2.4. Selma Garrido Pimenta.....	88
2.4.1 A construção de uma crítica sobre professor reflexivo.....	90
2.4.2 A gênese do conceito.....	90
2.4.3 Schön : solo fértil para a formação de professores	92
2.5 Síntese do segundo capítulo	97

CAPÍTULO III

RE-CONSTRUINDO O CENÁRIO DA RECEPÇÃO DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL

3.1 Tecendo os primeiros fios da pesquisa	104
3.2 A teia está se formando – a ANPED	108
3.2.1 Áreas temáticas.....	110
3.2.2 O Sistema de Disseminação de Informação	111
3.2.3 A 22ª Reunião da ANPED - 1999.....	115
3.2.3.1 Alinhavando os fios	118
3.2.4 A 23ª Reunião da ANPED - 2000.....	129
3.2.5 A 24ª Reunião da ANPED - 2001.....	141
3.2.6 A 25ª Reunião da ANPED - 2002.....	163
3.2.7 A 26ª Reunião da ANPED – 2003.....	179
3.2.8 A 27ª Reunião da ANPED – 2004.....	186
3.2.9 A 28ª Reunião da ANPED – 2005.....	200

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação é apresentada ao *Mestrado em Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, na área de *Teorias e Práticas da Educação* e na linha *Formação de Professores e Organização Escolar*, como requisito final para obtenção do grau de mestre em educação.

O presente trabalho intitulado ***Análise filosófico-educacional sobre o conceito de professor reflexivo*** trata de pesquisa bibliográfica, de cunho filosófico-educacional, sobre o conceito de *professor reflexivo*.

A idéia de realizar o presente estudo nasceu do interesse em ***compreender o conceito de Professor Reflexivo***, presente nas discussões atuais em educação, nas reformas educacionais em diversos países e, em especial, no Brasil desde os anos noventas, apresentado, muitas vezes, como um *slogan* na educação.

Dizer hoje que é necessário o professor fazer uma reflexão sobre seu trabalho não será nada novo. Quando nos referimos a *slogan*, significa que temos certa preocupação com a popularização do termo e, justamente por essa razão, acreditamos ser grande perigo.

Temos visto que o conceito se expande cada vez mais, todavia, algumas vezes, pouco compreendido. Digo que o conceito *se expande*. Para se ter uma idéia concreta, ao colocar a expressão *professor reflexivo* no site de busca Google, na data de 20-8-07 ele aflorou aproximadamente 28.500 ocorrências. Logo, podemos mensurar quão grande a nossa preocupação no usar o conceito desmedidamente, o que, em curto prazo, poderá até se tornar um discurso vazio, pois, segundo Alarcão (2002), *ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula*.

Nesse sentido, a popularização do uso dessa expressão levou-me a investigar se os autores, que trabalham com este conceito, o têm adotado no seu sentido original. Pressuponho que este conceito tem a sua assinatura no ambiente teórico da *filosofia pragmatista*.

Com os estudos, busquei a pesquisa da Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta, para que pudesse compreender, a seu modo, como o conceito de *professor reflexivo* é recepcionado no Brasil.

Em minha pesquisa, é o americano Donald Schön, com o artigo *Formar professores como profissionais reflexivos*, um dos que tiveram maior peso na difusão deste conceito. Escreveu ainda: *The reflective practitioner*, publicada em 1983, e *Educating the reflective practitioner* publicada em 1987. Estas obras contribuíram significativamente para a popularização da temática e para o estabelecimento do que se chamou de *epistemologia da prática* e um *repensar da educação para a prática reflexiva*, idéias que ganharam força nas reflexões sobre a formação de professores no Brasil.

Schön retoma a preocupação de John Dewey, autor que tomamos por base do campo teórico-pragmatista, ao ofertar o conceito de *pensar reflexivo* como um dos elementos importantes na formação escolar, acentuando a importância desta, como instrumento de valorização do ensino.

Para Dewey (1959), a melhor maneira de pensar é o *pensamento reflexivo*. Ainda, importa dizer que considera a reflexão não apenas como *seqüência*, mas como *conseqüência*.

Assim, será nesse sentido que iremos apreender o conceito de *reflexão* e, a partir de então, compreender o conceito de *professor reflexivo*, em sua origem. Como já apontamos, neste trabalho se têm a convicção de que tal conceito possui contornos próprios do pragmatismo.

Nesse sentido, o problema de nossa pesquisa consiste em compreender “**como o conceito de professor reflexivo se fundamenta, organiza e estabelece o diálogo entre filosofia e educação, tornando-se protagonista na educação brasileira a partir dos anos noventas**”.

Logo, proponho os seguintes questionamentos, a nortearem o trabalho:

1. O que é *professor reflexivo*?
2. O que fundamenta este conceito?
3. Quais os principais autores e pesquisadores deste conceito?
4. Como este conceito é recebido no País e por quais vias?
5. É possível ser *professor reflexivo*?

O objetivo geral, portanto, desta pesquisa é **compreender o conceito de professor reflexivo em sua origem e suas contribuições para a educação brasileira a partir dos anos noventas**, abarcando estes objetivos específicos:

1. compreender o campo conceitual da filosofia pragmatista;
2. compreender o conceito de *professor reflexivo* à luz dos elementos estabelecidos no objetivo específico anterior;
3. compreender como este conceito se estabelece e se fundamenta;
4. compreender como este conceito é recebido no País e por quais vias ele ingressa.
5. compreender como ele está sendo utilizado e desenvolvido ao longo dos anos de 1995 a 2005.

O método de pesquisa foi quanti-qualitativo, na perspectiva da análise de **exames conceituais** dos textos selecionados. O objeto de pesquisa foram os Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, do período de 1995 a 2005, com o intuito de compreender a recepção deste conceito no Brasil e quais perspectivas foram tomadas e/ou seguidas por educadores do país.

A respeito do método desta pesquisa, ressalto que, quando se fala em fazer **exames conceituais**, não se entende buscar somente a etimologia da palavra. O questionamento objetivado é *como trabalhar com conceitos?*

Para isso, torna-se necessário fazer breve distinção entre **conceito e definição**.

Esclareço de antemão, o segundo, para melhor compreensão do primeiro. Como fez Monteiro(2005), – pincei no Dicionário Houaiss, **definição:** 1.delimitação exata, estabelecimento de limites; 2. significação precisa de; 3. capacidade de descrever; **conceito:** produto da faculdade de descrever. 1. faculdade intelectual e cognoscitiva do ser humano; 2. compreensão que alguém tem de uma palavra; 2.opinião, ponto de vista, convicção; 3.dito original e engenhoso, ditado, máxima, sentença. Percebo que, de fato, um e outro acobertam aspectos diferentes.

A respeito de **definição**, Monteiro (2005) escreve:

Definir está mais próximo de estabelecer limites de algo, alguém ou si mesmo. Cada uma de nós, ao definir-se, procura mostrar características peculiares que distinguem de outras pessoas. Por isso, ajuda dizer algo sobre altura ou cor de pele e cabelo. Mas, é melhor quando são dito sobre maneiras de vestir, cores prediletas, penteados etc.: são expressões que mostram a singularidade de alguém. Conceito, vai para além da definição.

Assim, Monteiro (2005) entreabre a seguinte compreensão quanto ao pensamento conceitual:

- um conceito não é imaginário ou simbólico, mas, sim, uma explicação da natureza predicativa de determinado fenômeno, referindo-se a esse ser e somente a ele;
- o conceito não substitui as coisas; é compreensão intelectual delas;
- um conceito ou uma idéia não são formas de participação ou de relação de nosso espírito em outra realidade, mas é resultado de uma análise ou de uma síntese dos dados da realidade ou do próprio pensamento.

Esta, de cunho *teórico* busca a **compreensão do conceito** de *pensar reflexivo*, não apenas sua definição. Dessa forma, o resultado da construção do conceito de *professor reflexivo* será a base para analisar pesquisas outras que desfilam no campo da educação.

Foi ela organizada em três momentos:

1. Planejamento: levantamento bibliográfico quanto à temática proposta, localização dessas obras e respectivas sínteses.

2. Análise e estruturação: passa por quatro momentos, a saber: 1. busca pelos anais da ANPEd, período de 1995 a 2005; 2. leitura dos textos; 3. sistematização dos dados, e 4. verificação.

3. Considerações finais

A busca da compreensão do conceito de pensar reflexivo leva diretamente ao estudo da compreensão do campo conceitual do pragmatismo, que fora o cenário de toda a construção deste conceito por seu precursor, John Dewey, que fora, de sua vez, influenciado por Peirce e William James. Por isso, a preocupação em mostrar ao leitor, no **primeiro capítulo**, o que é o pragmatismo, quais seus principais contribuidores para a formação e o desenvolvimento do conceito em pauta. Este capítulo constituirá o ponto de partida para tudo o que vai se seguir nesta dissertação.

O **segundo capítulo**, o cerne desta pesquisa, está centrado no foco teórico do estudo: conceito de *professor reflexivo*.

Sem pretender exaurir o assunto, o que seria impossível, recorro a quatro autores que posso chamar de “chaves” para elucidar o conceito. Eles: Donald Schön e Ken Zeichner são norte-americanos; Isabel Alarcão é portuguesa; Selma Garrido Pimenta, brasileira.

No **terceiro capítulo**, descortinarei a recepção do conceito no Brasil e sua contribuição para a educação brasileira, esquadrinhando os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd, período de 1995 a 2005.

Após, farei as considerações finais sobre o que entendo ser um *professor reflexivo*, bem assim sobre a recepção/compreensão deste conceito por parte dos autores dos trabalhos selecionados e analisados.

A educação é um sistema aberto e, assim, sempre deve comportar

inovações e reajustes. Dentro dessa perspectiva, alimento a convicção de que este trabalho possa de certa forma, propiciar novos avanços, abrindo novas portas, modestas que sejam.

Caminheemos...

CAPÍTULO I

A CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO CONCEITUAL DO PRAGMATISMO

Este capítulo visa à construção do cenário conceitual em que o termo **reflexão**, na perspectiva do conceito de **professor reflexivo**, fora cunhado, partindo da aposta que fiz de que este tem assinatura dos autores **pragmatistas**.

Nessa esteira recorro a **William James** para abertura deste trabalho, pois é fato que ele, em sua segunda conferência intitulada *O que significa o pragmatismo*¹, consegue expor sistematicamente o significado da palavra *pragmatismo* e suas contribuições para a filosofia e educação, tais como seu **método** e o estabelecimento do conceito de **verdade**.

Em um segundo momento, buscaremos **John Dewey**, com sua notável experiência e método inovador para a educação, notadamente criação de uma escola laboratório para que pudesse testar sua teoria, ao estabelecer alguns princípios como **democracia** e **educação**. Assim como Peirce e James, seus inspiradores, Dewey foi opositor das tradicionais teorias sobre o conceito de **verdade**. Para diferenciar deles o centro de seu pensamento, denominou-o de **instrumentalismo**. Assim, sua proposta

¹ Esta conferência poderá ser encontrada na Coleção Os Pensadores – William James traduzida por Jorge Caetano da Silva e Pablo Rubén Mariconda, pela Abril Cultural em 1979.

inovadora para a educação balizou novo método: a **reflexão**, posteriormente denominado **pensamento reflexivo**.

Importa dizer então que, da compreensão deste capítulo, dependerá tudo o mais que iremos abordar neste trabalho.

1.1 A genealogia do conceito

Nosso propósito, neste momento, é estudar a origem do conceito e, nesse viés, primeiro discorro um pouco sobre a vida e sobre a obra de **William James**².

James nasceu em 11 de janeiro de 1842, em Nova York, filho de Henry James e Mary R. Walsh. Nasceu numa família muito rica, pertencente à alta camada intelectual. O pai integrava o grupo dos transcendentalistas, conhecidos por reagir contra o pessimismo e contra a morbidez do calvinismo.

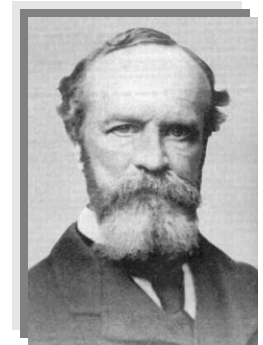


Figura 1 William James

Os transcendentalistas eram místicos, poetas, tinham liberdade individual de consciência, acreditavam numa verdade que se conseguia por meio da intuição subjetiva.

William James, dos treze aos dezoito anos, freqüentou diversas escolas da Inglaterra, Suíça, França e Alemanha. Ingressou na Universidade de Harvard em 1861, como estudante de Química e depois de Fisiologia. Três anos mais tarde, iniciou os estudos de Medicina, graduando-se em 1873. Começou sua carreira docente, lecionando Anatomia e Fisiologia em Harvard. A partir dessa época é que começa o desenvolvimento inovador que o levaria para a formulação da filosofia *pragmatista*. (Mariconda, 1979)

A primeira contribuição deste autor foi a constituição de nova corrente da Psicologia que, ao lado de outras, marcou o nascimento da Psicologia Científica. Foi o primeiro norte-americano a organizar um

² A vida e obra do autor estão disponíveis na introdução escrita pelo consultor Pablo Rubén Mariconda, da Coleção Os Pensadores – William James, pela Abril Cultural de 1979.

laboratório de Psicologia Experimental. Este projeto metodológico de criar nova Psicologia levou James a trazer duas notáveis contribuições: o conceito de “fluxo de consciência” e a sua teoria das emoções.

Para James, a consciência não se constituía de uma estrutura fixa com algumas faculdades, pois, ao contrário, ela representa um fluxo permanente. Quanto à sua teoria das emoções, foi formulada também pelo fisiologista dinamarquês Carl Lange (1834-1900), consistente ao relatar que esta seja apenas um produto das reverberações³ de certas modificações fisiológicas. (MARICONDA, 1979)

Cabe ressaltar que seu método científico não se circunscreveu à Fisiologia e à Psicologia, dado que James orientou seu **empirismo experimental**⁴ para a introspecção de suas crenças filosóficas. Essa sua orientação, de certa forma, vinculava-se aos problemas levantados pelos membros da sociedade metafísica de Cambridge, entre eles o próprio James, Chauncey Wright (1830-1875), John Fiske (1842-1901) e Charles Sanders Peirce (1839-1914). Na tentativa de solucionar as questões complexas da teoria do conhecimento, este grupo lança as bases do que viria a ser a Filosofia pragmatista. Aqui, quem se destaca é Peirce, por ser considerado o verdadeiro pai do pragmatismo.

Assim elucida Mariconda (1979):

Para Peirce, o pragmatismo é fundamentalmente **um método de esclarecimento de conceitos**; em outras palavras, trata-se de uma teoria da significação e situa-se nos terrenos da lógica. Em James, o pragmatismo é muito mais amplo e transformou-se a tal ponto que os dois filósofos romperiam relações, e Peirce passaria a designar suas teorias pela expressão “pragmaticismo”.

Para James, o pragmatismo não seria apenas um método de esclarecimento de conceitos com base na lógica, mas também **nova teoria da verdade**. Para ele, esta idéia estava de modo implícito em Peirce.

Para Mariconda (1979), James sistematizou suas idéias e

³ Para melhorar a compreensão, exemplificamos por uma concha marinha que ao encostarmos em nossos ouvidos, podemos ouvir o barulho das ondas. Este seria um fenômeno produzido pela soma dos vários ecos da concha.

⁴ A combinação de evolução, psicologia e introspecção.

introduziu o termo *pragmatismo*, designando a doutrina no ensaio *Concepções Filosóficas e Resultados práticos (1898)*. Neste trabalho, ele declara o princípio do pragmatismo, muito mais amplo do que fora formulado por Peirce, defendendo que o significado de **verdade**.

(...) é, sem dúvida, a conduta que essa mesma **verdade** dita ou inspira. Mas inspira semelhante **conduta** porque, sobretudo, prediz uma certa orientação particular de **nossa experiência**, que extrairá de nós tal conduta. (MARICONDA, 1979)

As palavras grifadas - *verdade, conduta e experiência* - são conceitos importantes para a construção do próprio conceito de **verdade** interpretado por James, tendo por **foco a experiência**, ou seja, a conduta é formada a partir da experiência, e dela é que tal conduta é extraída.

Para este autor, os procedimentos das ciências naturais deveriam ser imitados pela Filosofia de forma indutiva e empírica, ou seja, para Mariconda (1979), James defende as hipóteses filosóficas à medida que possam funcionar, e não por serem verdadeiras.

Logo, a **verdade**

(...) deixa de ser concebida como adequação entre o pensamento e o pensado, a mente e a realidade exterior, ou então como coerência de idéias entre si, para **tornar-se funcional**. Nessa ordem de idéias, uma proposição é considerada verdadeira na medida em que possa orientar o homem na realidade circundante e conduzi-lo de uma **experiência** até outra. A verdade para James – não é algo rígido e permanente; pelo contrário, **modifica-se** e **expande sempre**. (MARICONDA, 1979)

Nesse sentido, compreendo que, para o autor, a verdade acoberta duas proposições, a saber: **1.** é funcional e apresenta uma consequência prática e a **2.** tem valor para a vida concreta.

Assim, verifico que o pragmatismo de James se importa com a necessidade de **comprovar as proposições** para que possam ser admitidas como verdadeiras. Agora, a **verdade**

(...) seria a **verificabilidade**; caso em que não se poderia identificar a verdade pura e simplesmente com as consequências benéficas de uma proposição. (...) essa primeira condição da verdade, estabelecida

pelo pragmatismo, entende “**conseqüência prática**” como um modo de “conseqüência teórica”. A segunda condição estabelecida por James para a identificação de uma verdade consiste no seu **valor para a vida concreta**. (MARICONDA, 1979)

Para Mariconda (1979), James acolhe que a verdade *não é algo feito ou dado; é algo que “se faz” dentro de uma totalidade também em constante processo de “fazer-se”*.

Essa concepção de verdade fora ampliada por James, para que pudesse abranger não apenas a ciência mas também o terreno moral e religioso, tendo em vista que, para este autor, a crença religiosa pode ter valor de verdade tanto quanto o conhecimento científico. (Mariconda, 1979)

Os escritos de James se destacam na Psicologia, sobre as experiências religiosas e místicas e também sobre a filosofia do pragmatismo. O autor morre em 26 de agosto de 1910 em Chocorua, New Hampshire, sendo sua filosofia desenvolvida por John Dewey.

Deste autor devemos apreender o conceito de **verdade** e seus desdobramentos para que possamos então compreender o cenário pragmatista.

1.2 Compreendendo o pragmatismo

Para melhor entendimento do que é o pragmatismo, deve-se analisar primeiramente o significado da palavra. Bem por isso, disserto um pouco, pedindo luzes aos dicionários da Língua Portuguesa,

Pragmatismo é um sistema que, opondo-se ao intelectualismo, considera o **valor prático como critério da verdade**. (O GLOBO, 2000)

Doutrina segundo a qual o **verdadeiro é o útil**, ou seja, o critério da **verdade** é auferido da **utilidade prática de uma idéia**. (SOARES AMORA, 1999)

Corrente de idéias que prega que a validade de uma doutrina é determinada pelo seu **bom êxito prático** [É especialmente aplicado ao movimento filosófico norte-americano baseado em idéias de Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910).]
2. Considerações das coisas de um ponto de vista prático; tratamento prático, não dogmático ou sumário das coisas. (HOUAISS, 2007)

Agora, considero o significado que mais afina com o que quero dizer, a partir do Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia de Lalande (1999, p.838)

B. Doutrina segundo a qual a **verdade** é uma relação inteiramente imanente à **experiência** humana; o conhecimento é um instrumento a serviço da atividade, o **pensamento** tem um caráter essencialmente teleológico. A verdade de uma proposição consiste portanto, no fato de “**ser útil**”, de “**ser bem sucedida**”, de “**dar satisfação**”(…) (LALANDE, 1999)

As palavras grifadas nessa citação aplicam-se à essência do *pragmatismo*, centradas que estão no conceito de **verdade**, e ainda comportam duas proposições: o **valor prático** e a **condução do homem à experiência**. Agora, deve-se atentar em seus desdobramentos.

Para melhor organização das idéias e, não menos relevante, para conseguir reunir os significados apontados, foco a *Segunda Conferência* de W.James: *O que significa o pragmatismo*⁵.

No iniciar a conferência, James narra um fato ocorrido no retorno de uma festa campestre, quando todos, naquele momento, se preocupavam com uma disputa metafísica⁶. O objeto de tanta euforia era um esquilo vivo que se supunha estivesse agarrado a um lado de uma árvore. Do lado oposto, estaria um homem. Este homem, do lado oposto da árvore, tenta ver o esquilo se movimentando rapidamente em torno da árvore, mas não importa quão rápido ele se mova, a árvore sempre ficará entre ele e o esquilo. De modo que o esquilo nunca fique em sua frente, apenas o vê do outro lado da árvore. Assim, nasce o problema metafísico. É o homem que anda em torno do esquilo? O homem anda em torno da árvore, o esquilo está na árvore, logo ele anda em torno do esquilo?

Dessa forma, a discussão começa sem parar, e então, após algum tempo, James irá dizer que as duas respostas estão ao mesmo tempo certas e erradas. Tudo dependerá do que se entendeu por “*ir em torno*” do esquilo.

⁵ Idem 3.

⁶ Metafísica é um estudo filosófico dos princípios e das causas das coisas. (ROCHA, 1996)

É assim que James chega à conclusão de que tudo depende de um referencial.

Se se entende passar do norte dele para o leste, então para o sul, então para o oeste, e então para o norte dele de novo, é óbvio que o homem vai em torno dele, pois ocupa essas posições sucessivas. Se, porém, ao contrário, entende-se que o primeiro está em frente a ele, então, à sua direita, então atrás, então à esquerda, e finalmente, de novo em frente dele, é completamente óbvio que o homem deixa de ir em torno do esquilo, pois, pelos movimentos compensadores que o esquilo faz, mantém o seu ventre voltado para o homem todo o tempo, e as suas costas voltadas para o lado oposto(...) (JAMES, 1979, p.17)

Logo, os dois lados estarão ao mesmo tempo certo e errado, pois, para dizer se é um ou outro, dependerá de como se concebe a expressão “*ir em torno*”.

Este exemplo a que nos reportamos, ainda que James tenha dito que seja uma narração banal, é um modo peculiarmente simples de explicar o que seja o *método pragmático*.

O método pragmático é um **método para convencionar as disputas metafísicas** que, de outro modo, seriam intermináveis discussões sem se chegar a um fim. Este método tenta interpretar cada noção proposta para, então, poder traçar suas respectivas conseqüências práticas, ou seja, se não houver nenhuma diferença prática, significa que é a mesma coisa, e, assim, a disputa é vã. Se, do contrário, tornar-se uma disputa séria, deverá mostrar uma **conseqüência prática** que decorra necessariamente de um lado, ou o outro estará correto. Sendo assim, o, o método pragmático deverá mostrar **SEMPRE alguma diferença prática**.

Para perceber com mais acuidade, volta-se à origem do termo *pragmatismo*. Este deriva da palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm nossas palavras “prática” e “prático”. (JAMES, 1979, p.18)

De acordo com James (1979), este termo foi introduzido pela

primeira vez na filosofia de Charles Peirce⁷, em 1878, em seu artigo *Como tornar claras nossas idéias*, em *Popular Science Monthly*, janeiro daquele ano.

Peirce, após salientar que nossas **crenças** são, realmente, **regras de ação**, dizia que, para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado. (JAMES, 1979, p.18)

Aqui, as **crenças são regras de ação** ou, ainda, **normas de conduta**. Se considerarmos que a conduta é efeito de um pensamento, o pensamento é a causa e, se todo pensamento resulta em algum tipo de prática, os pensamentos produzem condutas.

Este, portanto, é o princípio de Peirce, o princípio do pragmatismo. Este princípio passou inteiramente despercebido por vinte anos, até que James, em uma reunião filosófica na Universidade da Califórnia, o trouxe novamente, aplicando-o especialmente na religião, pois, nesse momento (1898), sua acolhida parecia promissora. A partir de então, a palavra “*pragmatismo*” se espalhou, pontilhando nas páginas das publicações filosóficas.

Em todas as bandas, damo-nos conta do “movimento pragmático”, falando às vezes com respeito, às vezes com contumélia, **raramente com perfeito conhecimento de causa**. (JAMES, 1979, p.18) *Grifo meu.*

Depois de alguns anos, James descobriu que o ilustre professor de Química de Leipzig, Ostwald, já usava perfeitamente o princípio pragmatista em suas conferências acerca da Filosofia da Ciência, ainda que não tenha chamado por seu nome. Assim, o professor escreve a James:

Todas as realidades influenciam nossa prática, e essa influência é o seu significado para nós. Estou acostumado a expor problemas às minhas classes nestes termos: sob que aspectos o mundo seria diferente se essa alternativa ou aquela fosse verdadeira? **Se não posso achar nada que o tornasse diferente, então a alternativa não tem sentido.** (JAMES, 1979, p.19) *Grifo meu.*

⁷ Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um filósofo, cientista e matemático estadunidense. Além dos títulos descritos, Peirce também era físico e astrônomo. Dentro das ciências culturais, estudou particularmente: Linguística, Filologia e História, com contribuições também na área da Psicologia Experimental.

O que James nos diz é que não há nada de absolutamente novo no método pragmático, pois, Sócrates foi adepto desse pensar, Aristóteles empregou-o metodicamente. Locke, Berkeley e Hume fizeram algumas contribuições, Shadworth Hodgson afirma insistentemente que **o real é somente aquilo que sabemos dele**. O real para eles é aquilo que tenha sentido e que seja prático.

Enfim, estes precursores do pragmatismo, lançaram mão dele de modo fragmentado, pois apenas o preludiam e/ou, ainda, utilizaram com contumélia. (JAMES, 1979, p.19)

Vimos então que o pragmatismo concebe uma atitude familiar à filosofia: a atitude empírica, postas estas ressalvas, ao crivo de seu formulador.

Afasta-se da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios firmados, dos sistemas fechados, com pretensões ao absoluto e às origens. Volta-se para o concreto e ao adequado, para os fatos, a ação e o poder. O que significa o reinado do temperamento empírico e o descrédito sem reboços do temperamento racionalista. O que significa a liberdade e possibilidade da natureza, em contraposição ao dogma, à artificialidade e a pretensão de finalidade na verdade. (JAMES, 1979, p.20)

Aqui vale considerar que James se baseia, em especial, na filosofia inglesa, a qual resolve as questões do mundo de forma empírica e racionalmente.

Sendo assim, **o pragmatismo** não pretende buscar qualquer resultado especial porque ele **é** só, e somente só – permitida a redundância -, **um método**.

Os homens buscam a verdade, o poder, vislumbram a posse do próprio universo. Assim, desvendar os mistérios do *princípio* do universo seria o mesmo que possuí-lo. Algumas palavras “encantadas” como Deus, energia, matéria, razão, absoluto são, de fato, “algo” ainda a ser desvelado, trabalho este que a *metafísica*⁸ não recusa, ao trilhar os caminhos mais

⁸ Metafísica é o conhecimento das causas primeiras e dos primeiros princípios; doutrina da essência das coisas; teoria das idéias; conhecimento geral e abstrato; sutileza no discorrer. (O Globo, 2000)

primitivos do interrogatório.

Se, do contrário, conseguir seguir o método pragmático, essas palavras se revelam algo inconstante, pois ainda temos o dever de extrair delas o *valor prático*, e pondo-as a trabalhar na corrente de nossa experiência.

O pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas a trabalhar. Não sendo nada essencialmente novo, se harmoniza com muitas tendências filosóficas antigas. Concorda com o nominalismo, por exemplo, sempre apelando para os particulares; com o utilitarismo, dando ênfase aos aspectos práticos; com o positivismo, em seu desdém pelas soluções verbais, pelas questões inúteis e pelas abstrações metafísicas. (JAMES, 1979, p.20)

Todas essas tendências se postam contra o *racionalismo*. O pragmatismo se acha amado e militante, mas em princípio não tem a pretensão de resultados particulares, não há dogmas e doutrinas, salvo, é claro, seu método que seria uma atitude de orientação.

Assim, a palavra *pragmatismo* tem sido usada num sentido bem mais amplo, significando, por igual, uma **teoria da verdade**.

Caminhando, o escopo do pragmatismo seria: **1. um método** e **2. uma teoria genética sobre o que se entende por verdade**.

É importante ressaltar aquilo que, por fim, significa o pragmatismo, caracterizando-o como método, não esquecido, por ser igualmente relevante, o fato de ele traduzir uma teoria genética da verdade. Estes dois conceitos devem ficar claros para o leitor, dado que são imprescindíveis para a compreensão dos vieses que defluirão deste trabalho.

No afirmar que o pragmatismo é um **método**, intento assinalar que este é um **instrumento** ou um **modo** pelo qual conseguimos **convencionar disputas metafísicas** para distinguir o que de fato é, ou não, razoável, ou seja, o resultado da argüição e/ou discussão entre duas ou mais propostas, qual dos lados deve propiciar uma **conseqüência prática**. *Prático*, aqui significa *ser útil/objetivo, eficaz, direto*. Que se satisfaçam os desejos esperados, como no qual nos expressamos coloquialmente: “sem devaneios”, sem rodeios.

O segundo ponto se refere à compreensão da *teoria genética sobre o que se entende por verdade*. Nesta perspectiva, compreende-se por **verdade** aquilo que **passa a ser útil**. Nada melhor do que nos apadrinharmos com as palavras do autor.

(...) Verdade é *uma espécie de bem*, e não, como usualmente se supõe, uma categoria de bem e coordenada com este. *Verdadeiro é o nome do que quer que prove ser bom no sentido da crença*, e bom, também, por razões fundamentadas e definitivas. Certamente deve-se admitir que, se *não* houvesse bem para a vida em idéias verdadeiras, ou se o conhecimento delas fosse positivamente desvantajoso, e as idéias falsas as únicas úteis, então a noção corrente de que a verdade é divina e preciosa, e sua procura um dever, jamais poderia ter crescido ou se tornado um dogma.(...)
(JAMES, 1979, p.28 e 29.)

Portanto, o pragmatismo busca a **verdade**, mas somente aquela que tem **efeito prático**.

1.2 A educação em Dewey

A importância de Dewey neste trabalho se dá pelo encadeamento do conceito de **reflexão**. Acredito que Dewey foi quem melhor traduziu e/ou explicou como ocorre a reflexão, focada na educação.

Para que possamos melhor compreender este conceito, durante este percurso da leitura iremos responder às seguintes indagações: **Que é educação e quais seus objetivos? Que é pensar? Que é reflexão? Que é pensamento reflexivo?**

Antes de responder a estas indagações, palmilhamos a vida de Dewey, conhecendo-lhe algumas das obras. Somente assim, será possível apreender seus pensamentos e idéias.

1.2.1 Dewey: vida e obra

Dewey nasceu em 20 de outubro de 1859, em Burlington, pequena cidade agrícola do Estado norte-americano de Vermont. Depois de cursar as escolas primárias e secundárias de sua cidade, ingressou na Universidade de Vermont, onde aflorou o seu interesse pela filosofia e pelo pensamento social, graduando-se em 1879, com 20 anos de idade. Dois anos depois, ingressou na Universidade de Johns Hopkins, centro de grande efervescência intelectual, recém-fundado, onde recebeu o grau de doutor em Filosofia com uma tese sobre a Psicologia de Kant.

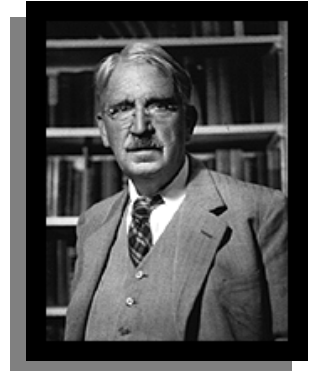


Figura 2 John Dewey

Em 1884, passa a trabalhar como professor de Filosofia na Universidade de Michigan, onde aí permanece por dez anos. Nesse período, foi se indispondo com a especulação e passa a criar outras vias para o pensamento filosófico, de modo que este se situasse nos problemas práticos. Daí seu interesse pela psicologia experimental, disciplina esta que tinha se constituído sob a influência de nomes como William James, Galton, Cattell e Gessel.

Transferiu-se para a Universidade de Chicago em 1894. Aí exerceu a função de presidente do departamento de Filosofia, Pedagogia e Psicologia, conseguindo criar um departamento independente de pedagogia, com laboratório anexo. Embora assim, seu objetivo era construir um centro de investigação para Filosofia e Psicologia, semelhante aos laboratórios de ciências naturais.

Em Chicago, Dewey participou ativamente dos trabalhos da *Hull House*⁹, tendo o ensejo de conhecer os problemas sociais e econômicos causados pela urbanização, pelo rápido progresso tecnológico e pelo

⁹ Esta é uma instituição a qual acolhia imigrantes que foi criada em 1899 e dirigida por Jane Addams sob a concepção da interdependência entre as classes sociais. (Nunes, 2000)

crescente número de imigrantes. Contou com operários, sindicatos, políticos de esquerda e radicais de orientações as mais diversas. (MARICONDA, 1980)

Fato importante e marcante para a história da educação foi a criação da primeira escola-laboratório de ensino elementar dentro de uma Universidade, a chamada *Lab-school*. Dirigindo esta escola, Dewey escreveu incessantemente sobre a teoria educacional, tornando-se um dos maiores nomes de toda a Pedagogia. Entretanto em 1904, após vários conflitos por causa da resistência de seus colegas da instituição, por ter sob o teto da universidade uma escola de nível inferior, somados aos constantes problemas financeiros da *Lab-school*, agravaram-se significativamente os desentendimentos com os membros do corpo docente e até mesmo com o reitor da universidade. Este, apesar de apoiar suas idéias, não conseguiu resistir às críticas de que ele era alvo. Diante disso, apresentou seu pedido de demissão e aceitou o convite para lecionar filosofia na Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, onde trabalhou durante 47 anos. Continuou trabalhando intensamente, sobretudo na redação de inúmeros escritos e, a seu lado, manteve intensa vida pública sempre defendendo as causas progressistas.

Dewey, no decorrer de toda sua vida, foi bastante ativo no campo social e político, intervindo com severas críticas sobre os mais diversos assuntos e apoiando várias causas e organizações. Seja exemplo o ocorrido em 1915, precisamente quando se torna um dos fundadores da Associação Americana de Professores Universitários. No ano seguinte, torna-se membro honorário do primeiro sindicato de professores da cidade de Nova Iorque. Já em 1919, funda a Nova Escola para a Investigação social e, em 1933, a universidade-exílio para os estudantes perseguidos em países com regime totalitário.

Assim, suas propostas influenciaram definitivamente a história da educação, sobrelevando que, nos Estados Unidos, o “Movimento Progressista” abraçou de forma eufórica, muitas de suas propostas. No Brasil, suas idéias foram difundidas e lideradas por Anísio Teixeira, seu ex-orientando do doutorado.

Aos 92 anos de idade, morre em Nova York, no dia, 1º de junho de 1952. Deixa vasta bibliografia.

1.2.2 Democracia e educação

Quanto à obra ***Democracia e Educação***, não me intimida afirmar que é uma das principais, se não a principal, de Dewey, voltada por inteiro à educação, o que, portanto, leva muitos educadores a recorrer à sua magnitude. É nela que encontramos a essência de seu pensamento sobre a educação em um ambiente democrático. Editada em 1916, foi traduzida para o português por Anísio Teixeira e Godofredo Rangel em 1936. Abriga 26 capítulos, num total de 439 páginas.

Já é sabido que seus escritos tiveram profunda influência na história da educação. Ressaltamos esta, na educação brasileira, visto que seus ideais foram profundamente assimilados por Anísio Teixeira, precursor dos princípios da Escola Nova¹⁰ no Brasil, cujo propósito foi evidenciar o novo papel da relação professor-aluno, vincando o que, de fato, caracterizaria a aprendizagem.

O centro de todo pensamento de Dewey é a concepção que ele mesmo denominou de “*instrumentalismo*”, intentando diferenciar-se de seus inspiradores *pragmatistas*, Peirce e William James. Em consonância com Mariconda (1980), faz-se relevante acentuar os enfoques novos que ele teve por mira.

Da mesma forma que James, Dewey opôs-se às tradicionais teorias sobre verdade que a consideram como correspondência entre pensamento e pensado ou coerência das idéias entre si; afastou-se, contudo, de James, rejeitando sua visão subjetivista do problema da

¹⁰ A Escola Nova nasce no Brasil após a primeira Grande Guerra quando a industrialização e urbanização se formou uma nova burguesia urbana e uma pequena burguesia, exige educação. Este movimento introduz o pensamento liberal democrática, defendendo a escola pública para todos, a fim de que se pudesse alcançar uma sociedade equânime e sem privilégios. Fizeram parte deste movimento: Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1894-1970), Lourenço Filho (1897-1970), entre outros. Ver mais em ARANHA (1996).

verdade e sua justificação da crença religiosa. Com relação a Peirce, Dewey achava seu pragmatismo demais restrito e pretendia ampliar seu campo de ação. Apesar dessa discordância, o ponto de partida de Dewey foi também uma crítica das filosofias especulativas. (MARICONDA, 1980)

O *instrumentalismo* de Dewey pretendia reestruturar a dualidade existente no momento¹¹, restabelecendo-a em uma **unidade de pensamento** que o pensamento contemporâneo teria destruído.

Para o seu “*instrumentalismo*”, ou “*funcionalismo*”, o conhecimento é uma atividade dirigida, parte funcional da **experiência**. Para Dewey, o pensamento acoberta afeição.

Não tem um fim em si mesmo, é uma fase da vida, é um acontecimento que se produz num ser vivo, em certas condições configuradoras de uma situação de conflito para o homem. O pensamento seria o esforço para reconstruir a atividade do indivíduo e colocá-lo em condições de se adaptar à nova situação. (DEWEY, 1936)

Nessa linha, as idéias seriam hipóteses de ação futurísticas que se tornariam verdade, à medida que funcionassem como orientadoras de ação.

Dessa forma, Dewey cria seu *pragmatismo instrumentalista*¹², para que este pudesse **reabilitar o pensamento** e não sacrificá-lo com dualidade.

1.2.2.1 A educação e a filosofia da educação

Dewey, ao contrário da tendência tradicional de ensino ao qual fez severas críticas, propõe uma **educação pela ação**, banindo a ênfase dada ao intelectualismo e à memorização. Enfatiza que a finalidade da educação é propiciar que a criança resolva seus problemas por si só, e não formá-la dentro de um padrão preestabelecido ou para uma vida que ainda está por

¹¹ Esta dualidade a qual nos referimos, compreende-se: matéria-espírito, exterior-interior, pensado-pensamento, entre outras.

¹² Expressão de Mariconda, 1980, se utiliza para diferenciar do pragmatismo de Peirce e James.

vir pois **o conhecimento** é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, antes **está dirigido para a experiência**.

Nessa perspectiva, o conceito de **experiência** passa a ser **fator central de seu pensamento** e Dewey chega à conclusão de que *a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida*, pois não há como em uma hora educar e em outra viver, ou *as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo*, elas simplesmente estão vivendo, pois a vida-experiência e a aprendizagem são uma só. Logo, a função da escola é possibilitar a reconstrução permanente através da experiência. (DEWEY, 1936)

Sendo assim, neste tipo de educação o **aluno se torna o centro de toda a ação educativa**, a qual objetiva fazer dele um ser ativo e criativo, educando por inteiro, importando-se com seu crescimento físico, emocional e intelectual, aliado ao desenvolvimento de suas competências e habilidades, dando grande significação para a **democracia**¹³ e **para as atividades práticas**, são elementos essenciais da educação.

No fundamentar sua teoria, Dewey (1980) argumenta que *a teoria que não influencia a atividade educativa é uma teoria artificial*. Para não confundir a atividade educativa com mero *fazimento*, Dewey ressalta:

Se quisermos conceber a educação como o processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental, perante a natureza e os outros homens, pode-se definir a **filosofia como a teoria geral da educação**. (DEWEY, 1936)

Percorrendo essa trilha, cabe perguntar: qual seria, então, a tarefa da filosofia na educação? Para o autor, a filosofia engloba as seguintes tarefas:

1. Criticar os objetivos existentes com relação ao estado atual da ciência, indicando os valores que se tornaram obsoletos em vista dos novos recursos disponíveis, e quais os que são meramente sentimentais, por não constituírem meios para a realização daqueles objetivos;

¹³ Quando o autor fala em **democracia**, deve-se compreender como um “espaço” onde não existem barreiras para o pensamento: há liberdade, há respeito, há espírito cooperativo, aí resguardados os direitos e deveres de cada um.

2. Interpretar os resultados da ciência especializada, em seu alcance sobre os futuros empreendimentos sociais. (DEWEY, 1936.p.403)

As atitudes filosóficas de criticar, interpretar e fortalecer a reflexão, no entanto, devem ser complementadas pelas atividades manuais.

A atribuição de valor às atividades manuais se dá por considerar que elas se imbricam com os problemas concretos. Em adendo, o trabalho, principalmente em conjunto, estimula desde cedo os princípios de espírito de equipe, divisão de tarefas, o espírito cooperativo e, conseqüentemente, o espírito social. Assim, o espírito de iniciativa o de independência levam à autonomia e ao autogoverno que, de fato, revelam as virtudes de uma sociedade democrática que ele tanto almeja.

Nesse sentido, compreendemos que **educar** é mais que reproduzir conhecimento; é incentivar o desenvolvimento contínuo da criança, a fim de preparar pessoas para transformar, em novos conhecimentos, a experiência de vida e da própria educação. Deve ser ressaltado que todo conhecimento é formado por consenso que resulta de discussões coletivas. Logo, o **aprendizado** só ocorre quando as experiências são compartilhadas, e isto certamente só é possível em um ambiente democrático, onde não há barreiras ao intercâmbio de pensamentos.

Dessa forma, a **função da Educação** para Dewey poderá ser de direção, controle ou guia, à luz do que ele bem expressa:

GUIA: é a que melhor exprime a idéia de auxiliar, por meio da cooperação, as aptidões naturais dos indivíduos guiados;

CONTROLE: lembra, antes, a noção de uma energia a atuar exteriormente e a encontrar alguma resistência por parte do objeto dominado;

DIREÇÃO: exprime a função fundamental que, em um dos extremos, tende a tornar-se em um auxílio condutor e, no outro, em regulação ou regra. (DEWEY,1936.p.45)

Podemos verificar, então, que o papel da escola será o de criar ou, por meio desta vivência escolar, reproduzir uma sociedade em miniatura. Vale dizer, de ensinar a criança a viver no mundo em que está inserida, dando-lhe condições de criar o espírito de iniciativa e independência, que a leva e a estimula à autonomia e ao autogoverno.

Nessa perspectiva, o meio terá apenas esta função:

1. simplificar e coordenar os fatores da mentalidade que se pretenda desenvolver;
2. purificar e idealizar os costumes sociais existentes;
3. criar um meio mais vasto e mais bem equilibrado do que aquele pelo qual os imaturos, abandonados a si mesmos, seriam provavelmente influenciados. (DEWEY, 1936.p.64)

Como podemos perceber, o meio não será pré-preparado, tampouco será idealizado. Ele será o que ele é, e o professor será o responsável por guiá-lo. Logo, para que os alunos possam viver e experienciar a democracia, as escolas deverão propiciar e desenvolver este ambiente com atividades em conjunto, nas quais os próprios educandos possam tomar parte, para que compreendam o *sentido social* de suas aptidões, bem como do material e do recurso utilizados.

Podemos dizer então que, para Dewey, este é o **objetivo da educação**:

(...) habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da educação é a capacidade para um constante desenvolvimento. Mas esta idéia só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há mutua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes de equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto, significa sociedade democrática. (DEWEY, 1936.p.134)

Para Dewey, não há como falar em objetivo ou fim da educação quando

(...) quase todos os atos de um discípulo são impostos pelo professor, quando a única ordem na seqüência de seus atos é a proveniente das lições marcadas e das direções dadas por outrem. (DEWEY, 1936.p.136)

O autor enfatiza, bem ao contrário, que o objetivo ou o fim da educação é um constante processo criativo, um devir espontâneo, com atividades seriadas e ordenadas. Entretanto, é a **reflexão o método da experiência educativa, o verdadeiro método de educar**.

Segundo o autor, o **método de educar** é a **reflexão** pela qual o aluno se prepara para vivenciar sua atividade através da experiência. Para tanto, fez cinco indicativos a fim de que ela ocorra:

Primeiro: que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma;

Segundo: que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar;

Terceiro: que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim;

Quarto: que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-las de modo bem ordenado;

Quinto: que tenha oportunidades para pôr em prova suas idéias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas. (DEWEY, 1936.p.211)

Por tais razões, considerou a reflexão verdadeiro método de educar, pois, a todo o momento, o aluno está sendo preparando, ou melhor, estará experienciando situações reais de seu dia-a-dia de relações.

Uma educação democrática ou educação progressista cresce com o movimento da própria vida. Para isso, é importante que o educador compreenda seu papel de conhecer as experiências dos alunos, para que possa descobrir os verdadeiros interesses da criança, apoiando-se neles no processo de suas experiências, visto que o **esforço** e a **disciplina são virtudes adquiridas somente com a experiência**, sendo esta, portanto, **verdadeiro valor educativo**.

Dewey considera a **educação necessidade social**. Os indivíduos necessitam ser educados para que possa haver continuidade social, de transmissão de princípios e valores, crenças e credos, idéias e conhecimentos. Não que ele defenda o ensino profissionalizante, mas percebe a **escola voltada para os interesses reais dos alunos**. Considera ainda que os ideais democráticos da **escola têm por função democratizar oportunidades**, ou seja, trata-se de instrumento por meio do que todos os indivíduos possam obter benefícios. Vale ressaltar que é dessa concepção o **otimismo pedagógico** da Escola Nova, não menos, em sentido oposto, criticada pelos teóricos da tendência crítico-reprodutivista.

Para Dewey, devemos fazer da escola uma sociedade em miniatura, ao invés de fazer dela uma instituição, separada da vida, espaço apenas para aprender lições. Nesta sociedade, o estudo e o desenvolvimento são incidentes de uma experiência comum.

Campos de jogos, oficinas, salas de trabalhos, laboratórios, não só orientam as tendências ativas naturais da adolescência, como também significam intercâmbio e cooperação – tudo isto atuando para aumentar a percepção de conexões. (DEWEY, 1936.p.437)

Em ambientes dessa natureza, a vida na escola é semeada tal qual numa sociedade com todos elementos e relações, porque a compreensão social e seus interesses só poderão ser desenvolvidos em um meio genuinamente social, onde exista o dar e o receber, na construção de uma experiência comum. Vale dizer: os conhecimentos não podem ser adquiridos isoladamente, através de imposição, memorização e direcionamento.

Outro fator importante a ser posto é o crivo que a aprendizagem deve ocorrer ***intra*** e ***extra***-escola, considerando que **educação e sociedade estão em um único espaço físico**.

Deve haver **livre interação** entre os dois aprendizados: isto só é possível quando existem numerosos pontos de contatos entre os interesses sociais de um e de outro. Poder-se-ia conceber a escola como um lugar em que houvesse espírito de associação e de atividades compartilhadas, sem que, entretanto, sua vida social representasse ou copiasse, quer o mundo existente além das paredes da escola, quer a vida de um mosteiro. Aí se desenvolveriam o interesse e a compreensão social, mas não seriam utilizáveis fora da escola; não seriam transportáveis para o exterior. A separação proverbial entre os habitantes da cidade e o cultivo da segregação acadêmica atuam nesse sentido. (DEWEY, 1936.p.437)

A seguir essa linha, a escola não deverá ser uma oficina ou um local isolado onde se prepara apenas o indivíduo, mas, sim, *o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica*.

É nessa perspectiva que **o papel do educador** na empresa da educação outro não é senão de **proporcionar um ambiente que provoque reações e/ou respostas para guiar o aluno**.

Em última análise, tudo o que o educador pode fazer é modificar os estímulos ou as situações, de modo que das reações resulte o mais seguramente possível a formação de desejáveis atitudes intelectuais e sentimentais. É óbvio que os estudos ou as matérias do programa têm muito que ver com a função de fornecer um ambiente. O outro ponto é a **necessidade de um meio social para dar significação aos hábitos formados**. (DEWEY, 1936.p.231)

Portanto, o educador será exposto a atentar nisto: seu dever é instigar o desenvolvimento da capacidade do aluno, de se apropriar ou de adquirir a matéria e reproduzi-la em definidas exposições, independentemente de sua organização nas atividades dos educandos, em sua qualidade de membros sociais a desenvolverem-se. Assim, mantém-se o princípio eficiente de que, quando o educando passa a se ocupar ativamente de atividades de origem e utilização social, ele aprende mediante a assimilação e experiências diretas das idéias e fatos comunicados por pessoas com experiência maior que a sua.

Deve-se cuidar para que nenhuma dessas conclusões seja tomada isoladamente, fora do contexto geral da *teoria da experiência*, que Dewey propõe onde não haja interpretações errôneas de suas idéias, pois, se assim o fizerem, haverão de dizer que este autor é um “utilitarista”, “homem que nega a cultura e a liberdade”, “um educador que não acredita nos próprios fins da educação”.

Cabe compreender que **a teoria geral da educação** que expomos é uma contínua construção e reconstrução da experiência, individual e social, e que ela somente podendo ser aceita e conscientemente buscada por uma sociedade progressista ou democrática que visa não apenas à preservação dos conhecimentos e costumes estabelecidos, mas à sua constante renovação e revisão.

Nesse andar, somente sociedades democráticas poderão conscientemente aceitar e estimular o dinamismo reconstrutor da teoria exposta.

1.3 A experiência em Dewey

Para captar, de forma mais aprofundada, o conceito de experiência vamos exemplificá-la. Suponho que o conhecimento da *tabela periódica*, nas aulas de química, costuma ser um sofrimento, notadamente para decorá-la. Pois bem, o que tenciono lembrar, na verdade, é a infinidade de elementos existentes no universo, que se relacionam variadas formas. O elemento *ferro*, por exemplo, no entrar em contato com a água, não irá se esforçar para continuar ferro, pois em breve se transformará em *bióxido de ferro*. Isso exemplifica como as experiências no nível vegetal e animal são psicofísicas. Os corpos agem e reagem, para alcançar o equilíbrio de adaptação.

No plano humano, essa ação-reação ganha mais amplitude, chegando não só à escolha e à seleção possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência. Logo,

Experiência não é, portanto, alguma coisa que se oponha à natureza – pela qual se *experimente*, ou se *prove* a natureza. Experiência é uma fase da natureza, é uma forma de interação, pela qual os dois elementos que nela entram – situação e agente – são modificados.

O que se deve observar como fundamental, neste conceito de experiência, é sua identificação com a natureza. Se a entendermos como um modo de existir na natureza, veremos quão real ela é.

1.3.1 O processo da experiência

O que iremos ilustrar na figura abaixo é a natureza do processo da experiência. Inicialmente, a experiência envolve dois fatores – *agente* e *situação* –, influenciando-se mutuamente um sobre o outro.

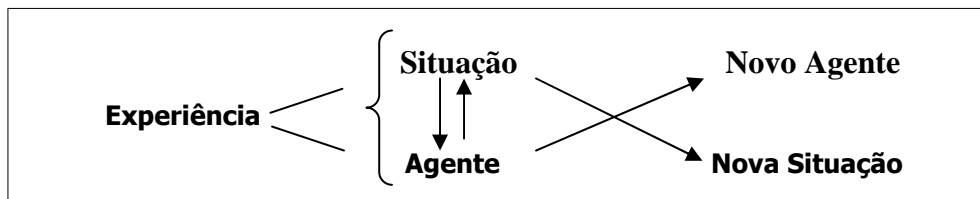


Ilustração 1 Processo de experiência

Esta ilustração nos evidencia a mútua capacidade de reação e de readaptação, podendo ser puramente orgânica, deixando de envolver a percepção.

Nesse processo de experiência, há pouco significado para a vida humana, pois não chega à reflexão consciente. Ela só passa a se tornar grande à medida que venha a se completar com construção e, conseqüentemente, com elementos de percepção, de análise, de pesquisa, o que leva à aquisição de conhecimentos.

Lembre-se, então, de que a vida não é mais que um tecido de experiências, ou seja, **vida + experiência + aprendizagem** não podem se separar. Logo, vivemos, experimentamos e aprendemos.

Assim, a experiência se torna educativa, reflexiva, precisamente quando atentar no *antes* e no *depois* do seu processo, quando adquirirmos novos *conhecimentos* ou, ainda, *conhecimentos mais extensos* do que antes.

Portanto, a *experiência* agiganta desse modo nossos conhecimentos, enriquece nosso espírito e dá significação cada vez mais profunda e complexa para a vida.

1.4 Que é pensar?

Neste momento, passo a discorrer sobre os conceitos centrais de nosso trabalho, no concernente ao **pensar**, à **reflexão** e ao **pensamento reflexivo**, necessários para a compreensão do desenvolvimento do conceito de **professor reflexivo**.

É Dewey quem melhor expressou o conceito de **pensar**, em seu livro *Como pensamos*¹⁴ (1959), oferece os diferentes sentidos da palavra pensamento.

Para ele, a melhor maneira de pensar é o que denominou de **pensamento reflexivo**: consiste em examinar mentalmente o assunto, conferindo-lhe considerações sérias e consecutivas. Ele diz,

Se ninguém se pode dizer como deverá respirar ou fazer o sangue circular, também não se lhe pode dizer, de maneira exata, como deverá pensar. Podem porém ser indicadas e descritas, em seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais os homens pensam. (DEWEY, 1959.p.13)

Segue, nesse sentido, apontando que aqueles que vierem a compreender quais são as melhores maneiras de pensar e também por que são melhores, se quiserem, mudarão até a própria forma de fazê-lo, tornando-se mais eficientes.

Todavia, antes de entrar propriamente no conceito de pensamento reflexivo, irei palmilhar o mesmo percurso que Dewey fez. Tratarei, sucintamente que seja, dos três processos mentais. Embora, algumas vezes, recebam o nome de pensamento, ele assim os denominou: correntes mentais, o pensar restrito ao que não é diretamente percebido e o pensar como sinônimo de crer.

1.5 A palavra pensamento e seus variados sentidos

1.5.1 O pensamento como correntes mentais

Intentando apreender o conceito de Dewey no tocante a “correntes mentais”, passo a exemplificar. Quando estamos acordados, pensamos o tempo todo: no trabalho, nos amigos, no namorado, no marido, nos filhos. Enfim, sempre estamos “pensando” em alguém e/ou em alguma coisa. Há

¹⁴ Do original *How we think*, com tradução e notas de Haydée de Camargo Campos, publicada pela Companhia Editora Nacional de São Paulo.

sempre “algo” para pensarmos, ou “algo” passando por nossa mente. Quando dormimos, denominamos sonhos, ou pesadelos, essa seqüência de pensamentos.

Em estado de vigília, contudo embalam-se sonhos, devaneios, construimos castelos, deixamo-nos levar por estas correntes mentais que passam automática e desreguladamente.

Quem nunca tentou “parar de pensar”, nem que seja por um minuto? É curioso que, quando paramos para não pensar, aí, sim, é que pensamos muito mais e descontroladamente. O que podemos antecipar é que são meras correntes de pensamento, que simplesmente passam por nossa mente.

Para Dewey (1959), os tolos e os néscios também pensam. O *pensamento reflexivo*, no entanto, consiste numa sucessão de “coisas” pensadas, assentada a diferença de que não é apenas sucessão de “quaisquer coisas” numa mera irregularidade.

A **reflexão** não é simplesmente uma seqüência, mas uma **conseqüência** – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. (DEWEY, 1959.p.14)

Assim, a sucessão de um **pensamento reflexivo** se organiza de tal modo que, ainda que sejam derivados uns dos outros, não são confusos, desordenados ou irregulares. Podemos dizer que **é um fluxo**, em contínua mudança, de pedacinhos mentais que vão se ordenando numa série, depois numa cadeia, de tal modo que se ligam, interligam e resultam num movimento contínuo para se chegar numa rede conectada – a totalidade em unidade de determinada coisa ou fenômeno.

1.5.2 O pensar restrito ao que não é diretamente percebido

Em suas elucubrações, Dewey nos brinda com um segundo processo mental , assim descrito:

(...) o ato de pensar aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos, a coisas que não são vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas, nem provadas. (DEWEY, 1959)

Neste caso, o pensar trabalha aquilo que não foi percebido pelos sentidos. Há um exemplo que se faz apropriado. Ao caminharmos por uma rua, deparando um pequeno tumulto de gente, paramos e perguntamos a alguém que ali se encontra: que ocorreu aqui? De pronto, a pessoa responde: Eu não vi, mas *penso* que foi um atropelamento, causado por aquela bicicleta.

Parece-me que a resposta não é fiel ao ocorrido, pois dá a entender que tem um traço inventivo, não corresponde exatamente ao fato, pois ela *julga que* foi um atropelamento causado pela bicicleta, mas não tem certeza. Isto seria, apenas, uma *hipótese*. É algo que se supõe, dado que não foi percebido pelos sentidos, mas concluído de fatos percebidos, entre eles o haver pessoas discutindo e uma bicicleta deitada no chão.

As crianças, mesmo ao contar suas histórias imaginárias, se esforçam para criar coerência interna, e até conseguem. Algumas parecem ser articuladas, outras não. Quando são conexas, segundo Dewey (1959), se assemelham ao pensamento reflexivo. Portanto, para esse autor, tal pensamento, de fato, pode ser a representação mental daquilo que não está presente. O pensar, neste caso, consiste na ordenação de fenômenos observados e, por meio destes, conclui com aquilo que não foi diretamente percebido, formulando representações disso.

Comparando este processo mental com o pensamento reflexivo, percebe-se que o segundo traz um alvo. O percurso do pensamento **deve encontrar uma saída**, e só o pensamento é capaz de sair, se desfazer e esclarecer, uma vez que só existe **um alvo** a ser atingido, que determinará o controle da seqüência de idéias. (DEWEY, 1959.p.16)

1.5.3 Pensar como sinônimo de crer

Em seqüência, possibilita-nos Dewey o terceiro tipo de pensamento: este corresponde à *crença*, no sentido de acreditar. Seja exemplo: *penso que Cuiabá é muito quente. Penso que Salvador tem belas praias*. Segundo Dewey, este é o significado mais restrito da palavra *pensar*, em confronto com outros já mencionados. Aqui, não devemos julgar o que está mais bem fundamentado ou não. Apenas *acredita-se* em alguma coisa. Para Dewey,

Tais “pensamentos” são preconceitos; isto é, pré-juízos, não conclusões alcançadas como resultado da atividade mental pessoal, observação, coleta e exame de provas. Mesmo quanto acontece serem correto, sua correção é acidental no que se refere à pessoa que os tem. (DEWEY, 1959.p.17)

De acordo com Dewey (1959), os dois primeiros sentidos de pensamento mencionados podem ser prejudiciais ao espírito por desviar, muitas vezes, a atenção do mundo real, redundando em uma perda de tempo. Por outro lado, se nos entregarmos a eles razoavelmente, decerto poderão causar um prazer legítimo e resultados corretos. Deve-se compreender que em nenhum dos dois casos pode-se ter a ousadia da certeza absoluta da verdade, pois é possível que esta resulte tão só de mera emoção. Doutra forma dizendo, não deriva da investigação intelectual e crítica, circunscrevendo-se à prática.

As crenças, por outro lado, é que envolvem precisamente essa realização intelectual e prática; e, por conseguinte, cedo ou tarde, requerem investigação a fim de se descobrirem as bases em que repousam. (DEWEY, 1959.p.17)

Dessa forma, qualquer um dos três tipos de pensar por Dewey propostos poderá produzir pensamentos corretos que representam o real. Assim, também

O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega. (...) (DEWEY, 1959.p.18)

Ancorada nessa citação de Dewey, consigo apreender o que posso chamar de *essência* da expressão *pensamento reflexivo*. Em suma, este pensamento é aquele que tem determinada qualidade, no sentido de ser cuidadoso, argumentativo, crítico e, por isso, hábil a chegar a conclusões válidas, de reflexão filosófica.

A essa luz, para se firmar em uma sólida crença de evidências e raciocínio, será necessário um esforço consciente e voluntário.

Com estes três tipos do pensar, busquei demonstrar quão vastas são as possibilidades de entender a palavra **pensar** e como Dewey as procurou ordenar e definir franqueando que compreendesse de fato, o que seja o PENSAR, e a seguir, o PENSAR REFLEXIVO.

1.6 Que é pensamento reflexivo?

No item anterior, realçamos os três tipos do *pensar* identificados por Dewey. Agora, vamos buscar uma definição da expressão **pensamento reflexivo** que mais afina com a proposta de Dewey. Para ele, o **pensamento reflexivo** assume esta feição:

(...) a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido. (DEWEY, 1959.p.21)

Para exemplificar esta definição, tento visualizar algumas cinzas. O que se vê, sugere pensar no fenômeno que não se pode observar mais, mas deduzi-lo pelo pensamento. As cinzas ali presentes deixam entrever que houve fogo no local, pois cinzas se produzem por meio de combustão. Logo, se forem de fato cinzas, foram produzidas por ela. Essa inferência é uma conexão objetivamente deduzida que confirma, pela reflexão, a existência anterior do fogo. É pensamento reflexivo válido e coerente. Este não é imediato e direto como a observação, mas percorre as fases desdobro nos itens a seguir.

1.6.1 As fases do ato de pensar reflexivo

O pensar reflexivo, diferentemente dos demais tipos de pensamento já apresentados, para Dewey (1959), abrange duas situações:

(...) **1.** Um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e **2.** um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (DEWEY, 1959.p.22)

Para aquilatar o pensar reflexivo, vejamos o exemplo narrado abaixo, que descreve as duas situações propostas.

Um homem seguindo viagem para um local que ainda não conhecera, depara em determinado momento, com uma encruzilhada. E agora? Para onde vou? – pensa ele. Cabem a ele, portanto, duas saídas: **1.** sair a esmo um dos dois caminhos, fiando na sorte, ou **2.** sair em busca de descobrir razões para que siga um dos dois caminhos, iluminando-lhe o mais apropriado.

Para refletir sobre o problema, exigir-se-á o exame de outros fatos: tanto pode ser a memória, a observação posterior ou, ainda, as duas simultaneamente. Assim o viajante, em sua grande dúvida, deverá investigar minuciosamente o que ele vê à sua frente e, então, dará tratos à memória e à reflexão.

Parado e reflexivo, o viajante deverá procurar, a prova que fundamente e confirme a crença de ser este ou aquele caminho o qual deverá seguir. Como ele fará, não sabemos, ele é quem deverá buscar. As possíveis formas para isso serão: **1.** subir em uma das árvores para que ele possa ver; **2.** percorrer por algum tempo um dos caminhos e posteriormente o outro, em busca de alguns sinais, indícios, enfim, que garanta qual o verdadeiro caminho para se chegar em seu destino.

Por fim, procurará algo que lhe sirva de direção, e *sua reflexão tem em mira descobrir fatos que sirvam a esse propósito.* (DEWEY, 1959)

Para Dewey (1959), o pensamento tem como ponto de partida o que se denominou apropriadamente *uma bifurcação¹⁵ de caminhos*, uma situação ambígua, um problema que apresenta um dilema, que propõe alternativas.

A necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão.(...) (DEWEY, 1959.p.24)

O pensamento, quando não se ocupa em resolver, ou solucionar ou superar problemas, toma forma do primeiro tipo de pensamento que já descrevemos, ou seja, ele flui ao acaso.

Mas se, do contrário, passamos a ter uma questão a responder e incertezas a serem esclarecidas, apresenta-se, então, um objetivo a reflexão.

Sendo assim, será a

natureza do problema a ser resolvido que determinará o objetivo do pensamento, e será este objetivo que irá orientar o processo do ato de pensar. (DEWEY, 1959.p.24)

Portanto, para que possamos pensar bem, devemos provocar ao máximo o estado de dúvida, pois é este o estímulo para uma perfeita investigação, na qual não se aceita nenhuma idéia, e nenhuma crença é afirmada positivamente, sem que as mesmas tenham razões justificáveis.

Do ato de *pensar reflexivo* devemos fixar que

(...) só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa. (DEWEY, 1959.p.25)

A suspensão de juízo e a pesquisa intelectual a muitos desagradam, pois querem visualizar os resultados o mais breve possível. Cultivando o hábito mental positivo e dogmático, receiam a dúvida.

¹⁵ À luz da etimologia, é o Dicionário Escola Latino Português que no-lo revela , pau bifurcado era exatamente aquele que se punha ao pescoço dos escravos e dos criminosos. Associa-se esse sentido ao diminutivo latino fúrcula, a significar uma passagem estreita em forma da letra “V”. Daí a indefinição resultante: a estrada se divide em duas, ou melhor, a partir de certo ponto assume duas direções, duas possibilidades de ser percorrida, dois braços, a exemplo de uma forquilha, palavra que , não sem razão deflui da mesma raiz. FARIA, Ernesto. Dicionário escolar latino português. 6ª edição. FAE:MEC, Rio de Janeiro, 1988.

Justamente esse ponto é o segredo: o **exame** e a **verificação** é que avultam a diferença entre o pensamento reflexivo e o pensamento mal orientado.

Para pensar de fato reflexivamente, deve-se manter e intensificar sempre o estado de dúvida, pois é ela que irá estimular uma investigação perfeita, dado que nada poderá ser afirmado positivamente sem que se tenham descoberto razões justificáveis.

1.6.2 A importância do ato de pensar reflexivo como fim educacional

A capacidade de pensar, como temos visto até o momento, acoberta suma importância para o homem, tendo em vista que esta é uma potencialidade que o diferencia dos animais inferiores. Até a época de Dewey, ainda inexistiam explicações exatas de *como* e *por que* pensar é importante. Por isso, Dewey (1959) explicou esta qualidade humana assim:

(...) Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes (...) (DEWEY, 1959. p.26)

Nesse sentido, compreendemos que os seres irracionais são movidos de acordo com programas instintivos, e seus estímulos provocados diante de determinada situação. Já o ser racional ou pensante, é movido de acordo com reflexões e previsões, julgamentos, decisões e projeções, para atingir determinado fim. Logo, o pensamento crítico, e já o pré-crítico, é o que estabelece a diferença entre o homem e os animais irracionais.

Pode-se perceber, ainda, que o pensar reflexivo enriquece as “coisas”, uma vez que lhe dá sentido, significado ou, dito doutra forma, importância. Dewey (1959) chega a afirmar que, para o ser humano, um *objeto* é mais que uma simples coisa: é uma coisa provida de sentido definido. Por exemplo, um copo d’água, para uns, significará apenas água para beber. Para outros, corresponderá à composição de três elementos sendo duas moléculas de hidrogênio e uma de oxigênio (H₂O). Para outros

ainda, poderá significar um perigo, tendo em vista que poderá estar contaminada e, assim, sucessivamente. Nós seres humanos é que atribuímos o valor à “coisa”, pois uma mesma “coisa” poderá revestir-se de vários sentidos, a depender de quem a vê e valora esta “coisa”.

É por estas razões que afirmamos que um mesmo objeto poderá acolher um ou mais sentidos, dado que sua denominação dependerá fundamentalmente de seu observador e do julgamento que este dele fizer.

1.6.3 Recursos inatos para o treino do pensamento

Neste item, deveremos estar atentos aos métodos de desenvolvimento dos bons hábitos de pensamento. Ei-los: a curiosidade, a sugestão e a ordem.

(...) ao passo que não podemos aprender ou ser ensinados a pensar, temos de aprender *como* pensar bem, especialmente *como* adquirir o hábito geral de refletir. (...) (DEWEY, 1959,p.43)

Para Dewey (1959), ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende se ninguém compra. O mesmo se dá com são os professores, embora existam ressalvas. Temos visto que há aqueles que julgam ter ensinado muito bem, sem antes questionar se, de fato, os alunos aprenderem bem, tão quanto eles argumentam. Este autor acredita que há uma mesma equação entre *ensinar e aprender, de vender e comprar*¹⁶. Neste caso, para que os alunos aprendam verdadeiramente mais e melhor, é necessário ensinar da mesma forma. Aprender é próprio do aluno. Logo, caberá a ele a iniciativa de tal. O professor é o seu condutor, é ele quem pilota e o guia, mas a energia que o faz mover, esta dependerá daqueles que aprendem, ou seja, de seus alunos.

Nesse sentido, caberá ao professor conhecer cada vez mais e melhor as experiências, esperanças, desejos, interesses de seus alunos, para que ele possa compreender, dirigir e utilizar esses meios tendentes a formar

¹⁶ Dewey, 1959. p.43.

hábitos de reflexão. Nessa esteira, para que possamos desenvolver bons hábitos de pensamento devemos fortalecer: **a)** a curiosidade; **b)** a sugestão e **c)** a ordem.

1.6.3.1 A curiosidade

Todo ser humano mantém diariamente e constantemente interação com o seu meio e com o todo a sua volta, num processo de dar e receber.

Esse processo de interação constitui a estrutura da experiência. Somos providos de expedientes que nos auxiliam a prevenir influências destrutivas, interceptam influências prejudiciais, protegem-nos contra elas. (DEWEY, 1959.p.44)

Assim como uma criança, na tentativa de conhecer seu corpo e tudo que a circunda, ora pessoas ora objetos, busca também significados, experimenta a realidade e é estimulada constantemente, a cada dia, por “algo” novo, portanto movida pela **curiosidade**.

Exatamente como Wordsworth, propõe:

Os olhos não podem deixar de ver; / não podemos, também, forçar nossos ouvidos a se fecharem; / e nosso corpo sente, onde quer que se encontre, / queira-o, ou não, a nossa vontade. (Apud DEWEY, 1959. p.44)

No entender de Dewey (1959), os adultos passam por tudo isso, mas permanecem na rotina, acomodam-se com o que acontece diferente da criança, para a qual tudo, a cada dia, é novo. Assim, podemos dizer que a **curiosidade é** a mola propulsora dessa ampliação de novas experiências e, portanto, funciona como **germes que desenvolvem o ato de pensar reflexivo**.

A essa luz, existem três graus ou níveis da curiosidade que Dewey (1959) assim estabelece:

1. A curiosidade está muito longe do ato de pensar. Podemos citar o exemplo de uma criança que revela estar numa contínua busca de exploração e verificação, quando coloca tudo na boca, toca, bate, puxa,

empurra, segura, atira, enfim experimenta de tudo, até à exaustão de novas qualidades.

2. Há um desenvolvimento da curiosidade influenciado pelos estímulos sociais. A criança não só experimenta o mundo, como também passa para nova época de questionar: “Que é isso?”, “Por quê?”, “Para quê?”. Ressalta-se aqui que essas perguntas não são feitas para que tenham respostas científicas, em contrário disso, que tenham apenas uma explicação para esse “novo” como que ela depara: são informações e reunião de elementos que, acumulados, passam a ter vários sentidos.

3. Com os devidos estímulos, a curiosidade se converte em intelectual, quando a criança/adolescente já está na fase escolar: é instigada por seus educadores, pais e família a utilizar seus questionamentos para fins intelectuais.

Logo, passa a ser dever do professor instigar a criança em fase de desenvolvimento, evitando, fique isto claro, qualquer dogmatismo na instrução, tanto quanto a ruptura do pensar por si própria, e o aprisionamento da liberdade, convidando-a à ousadia da curiosidade.

1.6.3.2 A sugestão

As idéias ocorrem espontaneamente. Ainda que tentemos experimentar ficar “sem exercitar o pensamento” ou parar de pensar por alguns instantes, não conseguimos deter esse fluxo, tão intenso ele é.

(...) Não nos podemos obrigar a ter idéias ou a não tê-las, assim como diretamente não nos podemos obrigar a ter sensações e coisas. (...) (DEWEY, 1959.p.48)

Um exemplo que pode evidenciar isso se assemelha a este caso: quando queremos testar a parada do pensar, como a menina que terminou o relacionamento com o namorado e diz pra si mesma que não vai mais pensar no rapaz, pois não quer saber dele de jeito algum. O resultado é que, quanto mais ela diz não querer pensar, mais ela pensa e com mais freqüência. Logo,

percebemos que não nos é próprio, isto é, não temos competência para forçar nosso cérebro a parar de pensar. Ele é espontâneo. Independente de nosso querer mas, que tem isso com sugestão? Para Dewey (1959), sugestão são as idéias no sentido primitivo e espontâneo, pois nada que se experiencie é simples, singelo e isolado. Um exemplo que poderia nos auxiliar na compreensão disso, seria a experiência pela observação de um pássaro em determinado lugar, onde come, canta, voa, bica. Essa experiência, ainda que elementar, nos leva, na próxima vez que de novo toparmos com aquele pássaro, a pensar em alguma coisa, relacionada com ele, mas naquele momento não presente. Logo, podemos concluir que, quando vemos o pássaro, lembraremos da experiência anterior, surgindo algum feito associado ao passado, como isto: aquele dia, o pássaro cantava assim.

(...) o ter idéias não é tanto o que fazemos, mas o que nos acontece. É o mesmo que abirmos os olhos e vemos o que está diante de nós; as sugestões que então nos ocorram vêm como funções de nossa experiência passada, não de nossa vontade e intenção presentes. (DEWEY, 1959.p.49)

Assim, podemos dizer que há três dimensões para a sugestão. Estas variam em si e em sua combinação, de acordo com Dewey (1959): **a)** facilidade ou prontidão; **b)** extensão ou variedade; e **c)** altura ou profundidade.

Indispensável que, em qualquer caso, é o que propõe Dewey (1959), o professor abdique da noção de que “pensar” seja algo simples, imutável. Ele precisará compreender que: **1.** “pensar” requer diversos modos; **2.** as coisas adquirem significação para o indivíduo e **3.** considerar que os indivíduos são diferentes. Logo, pensar é um ato específico, é singular.

1.6.3.3 A ordem

O ato de pensar reflexivo subentende uma seqüência, uma consecutividade, continuidade. É o que denominamos de **ordem**. Um exemplo disso é aquela frase que, costumeiramente, proferimos: “preciso pôr o pensamento em ordem para tomar esta decisão”. Em toda decisão, tomada

racionalmente, há um encadeamento de idéias, de pensamentos, dentro de certo contexto e em certa ordem, para então a decisão ser tomada.

Um simples perpassar de idéias ou sugestões é pensar, mas não pensar reflexivo, não observação e pensamento dirigidos para uma conclusão aceitável – isto é, para uma conclusão em que seja razoável crer, graças às bases em que se apóia e à evidência que a fundamenta. (...) (DEWEY, 1959.p.54)

As idéias sempre passam por nossas cabeças, mas não necessariamente estas sempre estão em uma seqüência ordenada. O que podemos dizer, então, é que, se convertermos as **sugestões** em ato de pensar reflexivo, exige-se outra dimensão que, segundo Dewey (1959), é a propriedade de **ordem**, de consecutividade. O pensar não irá dispensar a cadeia de sugestões, entretanto esta cadeia ainda não constitui a reflexão.

Nesse sentido, pode-se afirmar que **só teremos pensamento reflexivo**

(...) quando a sucessão é tão controlada que se torna uma seqüência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das idéias precedentes. E “força intelectual” significa força de dar uma idéia valor de crença, de torná-la digna de *crédito*. (DEWEY, 1959.p.55)

Logo, a importância da ordem consiste na organização do pensamento, de forma que, ainda que ele se ramifique, não foge do foco principal do fim a ser atingido, chegando a uma conclusão ou, ainda, a uma tomada de decisão.

O que devemos considerar é a questão da concentração, aquele minuto necessário para se pôr o pensamento em ordem, como é usual afirmar. Isto não quer dizer fixidez, aquela câibra ou paralisia no pensar. Vale dizer que

Os pensamentos são concentrados, não por serem mantidos em quietação e imobilidade, mas por serem movidos para um objeto, como tropas que o general dispõe para ataque ou defesa. (DEWEY, 1959. p.55)

O pensamento deve ser flexível e consecutivo, para se chegar à ordem e a uma conclusão. Exemplificando o que queremos demonstrar, basta-nas imaginar um navio preso a uma rota que, mesmo percebendo empecilhos, não consegue dela se desviar. Pois bem, isto é o pensamento fixo, o que denominamos de paralisia ou cãibra.

Para Dewey, teremos pensamento reflexivo se assentada na curiosidade, nos pensamentos espontâneos (sugestão), desde que esses pensamentos persigam uma ordem, uma consecutividade rumo a uma conclusão, ou melhor a uma tomada de decisão.

1.7 Síntese do primeiro capítulo

A síntese a ser apresentada se refere aos principais conceitos deste capítulo, que servirão de base na marcha de todo o trabalho. Portanto, devem ser atentamente compreendidos.

Neste capítulo, inicio com a construção do cenário conceitual, em que o termo **reflexão**, para o conceito de **professor reflexivo**, fora cunhado, partindo da aposta que fiz de que este busca suas raízes nos autores pragmatistas. Nessa toada, recorri a dois autores. Acredito que eles, de forma mais aprofundada, organizaram, definiram e ordenaram este conceito. Aludo a William James e a John Dewey.

Bem por isso, busquei fazer breve histórico da vida e obra de cada um desses autores, para, num segundo momento, desfilas suas principais contribuições para a formação desse conceito.

William James nos franqueou os conceitos de **pragmatismo** e de **experiência**. Some a isso suas contribuições para a Filosofia e Educação, tais como seu **método** e o estabelecimento do conceito de **verdade**.

Em seqüência, percorri o caminho de **John Dewey**, com sua notável *experiência* e *método inovador* para a Educação. Sobreleve como a criação de uma escola-laboratório para que pudesse testar sua teoria, são

estabelecer alguns princípios voltados para: **democracia e educação**. Assim como Peirce e James, seus inspiradores, Dewey foi opositor das tradicionais teorias sobre o conceito de **verdade**. Para deles se diferenciar denominou-se **instrumentalismo** o centro de suas reflexões.

A importância de Dewey neste capítulo se dá pelo encadeamento ou ordenamento de proposta inovadora para a educação, pois ela inova o método da reflexão na educação, o que, em fase posterior denominou-se de **pensamento reflexivo**.

Ele descreve suas principais contribuições em duas obras: *Democracia e Educação* (1916), traduzida para o português por Anísio Teixeira e Godofredo Rangel, sucedida por outra: *Como Pensamos* (2.ed.1933), vertida para o português por Haydée de Camargo Campos, em 1959.

Dewey cria seu *pragmatismo instrumentalista* para que este pudesse **reabilitar o pensamento**, e não sacrificá-lo com dualidade. Assim, para este autor, o conceito de **experiência** passa ser **fator central de seu pensamento**. Chega à conclusão de que *a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas, sim, a própria vida*, pois não há como em dado momento educar e, em outro viver. Vale dizer: *as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo*. Elas simplesmente estão vivendo, pois a **vida-experiência** e a **aprendizagem são uma só**. Logo, a **função da escola é possibilitar a reconstrução permanente através da experiência**. (DEWEY, 1936)

Nessa perspectiva, o **aluno se torna o centro de toda a ação educativa**, sendo ser ativo e criativo. Objetivo maior é educar a criança em seu todo, importando aí o crescimento físico, emocional e intelectual para o desenvolvimento de suas competências e habilidades, dando grande importância para a **democracia** e para as **atividades práticas**, elementos essenciais à educação.

A **função da Educação**, no sentir de Dewey, poderá ser de direção, controle ou guia. Se bem que assim, **GUIA** é a palavra que melhor condiz com a idéia de auxiliar.

Acredita-se que o **método de educar** se realiza pela **reflexão**, quando o aluno estaria sendo preparado para vivenciar a atividade através da experiência. Considera-se aí que a melhor maneira de pensar é o que denominou de **pensamento reflexivo**. Por outras palavras, consiste em examinar mentalmente o assunto, conferindo-lhe considerações sérias e consecutivas.

Para que pudesse, com mais propriedade expor suas idéias sobre o pensamento, começou por explicar seus três sentidos: correntes mentais, o pensar restrito ao que não é diretamente percebido e, ainda, o pensar como sinônimo de crer.

Dewey propõe que o ato de **pensar reflexivo** tenha dois estágios: no inicial, há estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental. O segundo estágio se ocupa do ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (DEWEY, 1959)

Assim, ele acredita que o ato de pensar reflexivo, como processo educacional, direciona nossas atividades com previsão, planejamento, investigação, julgamento, decisão. Enfim, chega-se a um resultado.

Em assim fazendo, propõe o potencial inato do pensamento humano como base da educação. Esta deve-se desenvolver a fim de que as potencialidades do pensar se capacitem. Só assim os alunos se fazem hábeis para criar hábitos de reflexão.

Em adendo, para que se possam desenvolver essas habilidades e esses bons hábitos de pensamento, indispensável treinar e fortalecer a **curiosidade**, a **sugestão** e a **ordem**.

CAPÍTULO II

O DESABROCHAR DO CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO

Inciei este trabalho com a construção do campo conceitual em que o conceito de *reflexão*, na perspectiva da formação do conceito de *professor reflexivo* fora cunhado – *pragmatismo*. Embora assim, já fora mencionado que a compreensão inicial irá depender de tudo que irei abordar neste segundo capítulo. Busquei então, nos seguidores de Dewey, a compreensão do termo na ciência da educação, elaborando uma síntese das idéias que estão servindo de referência para esta pesquisa, entrefazendo o diálogo entre filosofia e educação.

Atualmente, é crescente o reconhecimento da importância do profissional reflexivo, este que, no trato da educação, denominamos de *professor reflexivo*, pois já percebemos o constante uso da expressão nos mais diversos textos compartilhando a mesma preocupação, constituindo-se de um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, desenvolvimento e constituição do ser humano.

Com intuito de esclarecer seu conceito e seu papel na formação do professor, bem como sua articulação com o desenvolvimento de uma **prática educativa reflexiva**, apresento aqui as concepções de **Donald Schön, Ken Zeichner, Isabel Alarcão e Selma Garrido Pimenta**. Em seus estudos, atribuíram ao pensamento reflexivo importante papel.

2.1. Donald Schön

Donald A. Schön (1930-1997) foi pensador influente no desenvolvimento da teoria e prática de aprendizagem do *profissional reflexivo* no século XX.

Tudo começou no início dos anos setentas quando o diretor da Escola de Arquitetura e Planejamento do M.I.T., William Porter, convidou-o para participar de estudo em arquitetura sob sua direção. Esse estudo durou mais de uma década e nem mesmo ele imaginava o empreendimento intelectual que nascera ali. Foi então que passou a debater sobre o cenário atual e futuro da educação profissional, e também a reorganizar suas idéias em sua tese de doutoramento sobre a *teoria da investigação* de John Dewey. (SCHÖN, 2000)



Figura 3 Donald Schön

A partir daí, Schön planejou seu livro sobre conhecimento e educação profissional. Mais tarde, tornou-se necessário dividi-lo em duas partes. A primeira foi publicada em 1983, com o título original *The reflective practitioner*, oportunidade em que propôs nova *epistemologia da prática*, hábil a trabalhar facilmente com a questão do conhecimento profissional. Tinha por ponto de partida a *competência* e o *talento* que são inerentes à prática habilidosa – especialmente à *reflexão-na-ação*, ou seja, ao **pensar o que fazem, enquanto fazem**. Mas, ao contrário do autor, as escolas profissionais das universidades contemporâneas, que se dedicam à pesquisa, dão o privilégio ao conhecimento sistemático, preferencialmente ao científico, quando se aprende primeiro a teoria e, só então, há o que no país se denominou de Estágio Supervisionado. Neste, o aluno aplicará a teoria, ou seja, vivenciará na prática o que foi aprendido em sala de aula.

(...) A racionalidade técnica, a epistemologia da prática predominante nas faculdades, ameaça a competência profissional, na forma de aplicação do conhecimento privilegiado a problemas instrumentais da prática. O currículo normativo das escolas e a separação entre a pesquisa e a prática não deixam espaço para a “reflexão-na-ação”,

criando, assim, um dilema entre o rigor e a relevância para educadores, profissionais e estudantes. (SCHÖN, 2000.)

Será assim que Schön (2000), em um cenário educacional, num ateliê de projetos organiza um *ensino prático reflexivo*. Será nele que estudantes irão aprender principalmente no *fazer*, apoiados na *instrução*, tendo em vista que sua aprendizagem prática é reflexiva em dois sentidos: ensina estudantes a se tornar proficientes em um tipo de *reflexão-na-ação* e, quando tudo isso dá certo, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno, tornando-se uma *reflexão-na-ação recíproca*.

2.1.1 A educação profissional e a reflexão-na-ação

O que nos interessa neste item são os conceitos de **reflexão-na-ação** e de **practium reflexivo**, tendente a que assim possamos prosseguir na construção do conceito de **professor reflexivo**.

Cumprir considerar que o autor propõe a necessidade de nova epistemologia da prática e um repensar a educação para torná-la prática reflexiva. Os conceitos desta prática são **conhecer-na-ação**, **reflexão-na-ação** e **reflexão sobre a reflexão-na-ação**. Assim, evidenciará as propriedades de um ensino prático reflexivo.

Para exemplificar e demonstrar-nos a crise do conhecimento profissional, recorre a uma topografia de um terreno bem alto e firme de onde podemos ver um pântano. No plano mais alto, há problemas administráveis por soluções de aplicação de teorias e técnicas de pesquisa. Na região pantanosa, esses problemas são tão caóticos que desafiam as soluções desenhadas no plano alto. Assim Schön nos propõe um dilema:

A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas

relativamente pouco importantes, de acordo com padrões estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não rigorosa? (SCHÖN, 2005, p.15)

O dilema apresentado nos evidencia duas possibilidades: **1.** o conhecimento profissional rigoroso, pautado na racionalidade técnica¹⁷ resolvendo problemas importantes e **2.** a investigação não rigorosa, um segundo conhecimento que, em “terreno pantanoso”, resolve problemas importantes.

A reforma educacional na América, mais uma vez, se vê consciente de suas inadequações e, conseqüentemente, busca encontrar um “culpado” que, presumidamente, supõe esteja nas escolas e nos professores. De forma irrefletida, a solução encontrada é a de instituir um controle tal que regula as escolas e legisla sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, contemplando ainda o modo de avaliar os alunos, incluindo aí os professores, verificando se são competentes ou não para ensinar. (SCHÖN, 1995)

Este modelo de reforma não oferece nada de novo: repete-se um mesmo modelo de política educacional, um sistema de reforço e punições, e os resultados também já são sabidos: um jogo de poder e controle das autoridades.

Neste cenário, Schön (1995) nos faz três questões. Ei-las:

1. Quais as competências que os professores deveriam ter para ajudar as crianças a se desenvolver?
2. Que tipo de conhecimento e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar seu trabalho eficazmente?
3. Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho de seu trabalho? (SCHÖN, 1995)

Em resposta, o autor faz um reexame às questões, explicando que o que está ocorrendo com a educação terá reflexo nas demais áreas da

¹⁷ A racionalidade técnica é aquela que concebe o exercício profissional como atividade meramente instrumental, mecânica, voltada para soluções de problemas mediante de aplicações de teorias, métodos e técnicas.

sociedade por conta de uma crise de confiança no conhecimento profissional que desponta numa busca por nova epistemologia da prática profissional. Mais precisamente na ciência da educação, esta crise se faz acentuada no conflito entre o **saber escolar** e a **reflexão na ação** de professores e alunos.

Para Schön (1995), esta idéia nada tem de nova, pois a encontrou em autores como *León Tolstói, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins*. Tais estudiosos pertencem, ainda que de forma diversa, a uma mesma linha de pensamento pedagógico e epistemológico.

Em uma escola de ensino básico em Cambridge (Massachusetts), um pequeno grupo de mestres, orientados por um trabalho dos professores Jeanne Bamberger e Eleanor Duckworth no projeto *theacher project*, realizou um seminário durante várias horas por semana, ao longo de três ou quatro anos. Este projeto, tinha por objetivo auxiliar os professores a se familiarizar com suas estratégias de ensino para disciplinas como Matemática, Física e Música. (SCHÖN, 2005)

Neste mesmo projeto, em determinado dia, foi apresentado um vídeo aos professores, no qual havia dois rapazes separados por uma tela opaca e cada um deles tinha, diante de si, um conjunto de sólidos geométricos de diversos tamanhos, cores e formas. Em frente a um deles havia um modelo fixo. Defronte ao outro, os sólidos geométricos estavam todos misturados. Com isso, o segundo rapaz teria por objetivo transformar essa miscelânea no modelo fixo, conforme as instruções do primeiro.

Assim, conforme o filme iria passando, os professores observavam quão difícil compreensão o segundo rapaz estava passando para apreender as instruções do primeiro, ainda que parecesse bem formulada. Com essas cenas, as discussões passavam a surgir com frases à semelhança destas: *o rapaz parece ter aprendizagem lenta. Há falta de atenção com o tempo. Ele não consegue seguir as instruções*. Ao passar o tempo, uma das investigadoras chama a atenção dos professores para a cena de quanto o primeiro rapaz dá as instruções erradas ao dizer, por exemplo, *põe o quadrado verde*. Entretanto, não há quadrados verdes, e sim triângulos.

Após a intervenção dada, o vídeo pode ser revisto para que os professores pudessem observar o momento da cena em que a instrução fora errada e, então, mais atentos, percebem que, de fato, o segundo rapaz executava de forma correta as instruções recebidas com cuidado. A partir de então, um dos professores teve um *insight*, quando notadamente se surpreende por *dar razão ao aluno*. Esta expressão inspirou mais dois anos do seminário.

Com este exemplo, são perceptíveis **duas** diferentes formas de considerar o **conhecimento: aprendizagem e ensino**.

Primeiramente, existe a noção de *saber escolar*, ou seja, a noção de que os professores possuem e transmitem um tipo de conhecimento a seus alunos. Para Schön (2005), *o saber escolar é tido como certo, significando profunda e quase mística crença em respostas exatas*. Fala-se em *molecular*, dado que é construído por peças isoladas que, ao serem combinadas, correspondem a sistema para a formação de um conhecimento mais elaborado.

Se bem que assim, este saber se organiza em categorias, conforme exemplificação de Luria¹⁸. Este lhes mostrava uma coleção de imagens de objetos e dizia que eles associassem todas as coisas com as quais pudessem se relacionar. Nessas coleções, havia uma serra, um martelo, um machado e um tronco. A partir do momento em que ele solicitava a associação possível ao camponeses que haviam freqüentado, de alguma forma, a escola, estes respondiam: *Bem, a serra, o machado e o martelo podem associar-se, porque são utensílios*. Mas, quanto aos demais afirmavam:

Bom, pode usar-se a serra para cortar a madeira para as fogueiras; pode usar-se o machado para cortar a madeira para as fogueiras; por isso, é possível associar o tronco, o machado e a serra. Então Luria retorquiu-lhes: Eu tenho um amigo que diz que todos os utensílios estão associados. A resposta dos camponeses foi pronta: O seu amigo deve ter muita lenha para fazer fogueiras! (SCHÖN, 2005)

¹⁸ Psicólogo russo que estudou o desenvolvimento cognitivo em camponeses, no momento da coletivização da agricultura.

É por essa razão que o **saber escolar é categorial**, tendo em vista que os objetos, de acordo com o contexto, se agrupam em uma só categoria.

Sendo assim, Schön (2005) afirma que *o conhecimento molecular, certo, factual e categorial é também privilegiado*.

Uma segunda visão do conhecimento e do ensino pode ser ilustrada por aqueles professores que deram razão ao aluno.

Os professores reconheceram nas crianças uma capacidade que o filósofo Michael Polanyi designa de *conhecimento tácito*: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. (SCHÖN, 2005)

Podemos exemplificar a realidade de um aluno vendedor de picolés que não sabe somar, porém sabe fazer troco para seus clientes. Para compreender este aluno, o professor deverá estar sensível e atento, para saber ouvi-lo e poder compreender este tipo de saber.

Observamos então a importância de o professor conhecer a realidade do aluno, ou seja, o “ir ao encontro dele” para assim compreender seu processo de conhecimento, pois é seu papel auxiliá-lo em sua articulação do **conhecimento-na-ação** com o saber escolar. Este é o tipo de ensino que Schön denominou de **reflexão-na-ação**, a exigir do professor a capacidade de se preocupar e estar atento com **um aluno**, percebendo e compreendendo seu grau de dificuldade e compreensão, ainda que em sua turma haja mais de trinta alunos.

Conta Schön (2005) que o conde León Tolstoi, há muitos anos, fundou uma escola para ensinar os filhos dos camponeses de sua propriedade e que, pô força de sua proposta, o método se estendeu para, aproximadamente, setenta escolas, somadas a uma escola de formação de professores e a um jornal pedagógico.

De acordo com Schön (2005), Tolstoi¹⁹ acreditava que os alunos deveriam ser ensinados individualmente, de modo que pudessem apreender a arte da leitura. O melhor professor seria aquele que tivesse sempre uma resposta pronta para aquilo que preocupava o aluno, pois dessa forma, ele seria capaz de inovar e criar um número cada vez maior de possíveis métodos de ensino. Vale dizer: a intenção de Tolstoi era de que o professor não fosse rígido a uma cega adesão de um único método, mas capaz de aplicar o melhor método para responder a todas as possíveis dificuldades que o aluno tivesse, ou, melhor dizendo, de **inovar e criar não um método, mas uma arte e um talento.**

Este processo de **reflexão-na-ação** descrito por Tolstoi, no ilustrar o *dar razão ao aluno*, é combinado numa hábil prática de ensino, descrita em quatro momentos, conforme se segue.

Momento de surpresa: o professor que é reflexivo se permite surpreender-se pelo que o aluno faz.

Reflexão do fato: pensa sobre o que o aluno disse ou fez e, assim, procura compreender a razão por que foi surpreendido.

Reformulação do problema suscitado pela situação: neste momento, talvez o aluno não tenha aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, é um aluno exímio no cumprir as instruções passadas.

Efetua uma experiência para testar sua nova hipótese: coloca-se nova questão ou se estabelece nova tarefa para que o aluno possa testar a hipótese que formulou o seu modo de pensar.

Para Schön, neste processo de **reflexão-na-ação** não se exigem palavras. Entretanto, é possível olhar retrospectivamente, refletir *sobre* a **reflexão-na-ação**. Assim, o professor poderá pensar no que ocorreu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos, pós-aula. Dessa forma, refletir **sobre** a **reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição**, que **exige o uso de palavras.**

¹⁹ Esta é uma passagem de seu projeto sobre a individualização no ensino dos rudimentos da leitura.

(SCHÖN, 1995)

No *Massachusetts Institute of Technology*, Schön teve a oportunidade de estudar e acompanhar alguns engenheiros na construção de computadores e/ou programas aplicáveis ao estudo da engenharia. John Slater criou um programa chamado **Growthtiger**, que permite sejam desenhadas estruturas como pontes e andaimes.

Para a utilização do programa, o usuário deverá especificar as cargas a serem aplicadas sobre a estrutura. Logo depois, o programa recebe a informação da carga, faz sua análise e a estrutura se deforma com o peso, reproduzindo na tela o que aconteceria. Este processo ocorre muito rápido e o estudante/pesquisador poderá fazer experiências, formular perguntas e observar ainda como as deformações se alteram. Depois da aula, alguns estudantes que utilizaram o programa garantem que, apesar de terem estudado e de saberem a teoria das estruturas, não tinham noção de como a estrutura se comportaria em determinadas situações simuladas no programa. Significa isso dizer que os alunos podem até compreender as teorias, saber as fórmulas, decorá-las, mas não compreendem como elas **funcionam na prática**, e após estas observações, com resultados visíveis na tela, a compreensão se tornou melhor.

Nessa senda, o autor nos lembra de que, embora os alunos saibam a teoria, no sentido de saber as proposições relevantes e as fórmulas, isso não é a mesma coisa que ter a *noção do comportamento da estrutura real*. Logo, o programa auxilia na **previsão**, antecipando-se seu comportamento e as possíveis deformações com o peso proposto.

Conforme apresentamos, será pó meio da **reflexão-na-ação** que um professor poderá entender a compreensão *figurativa*²⁰ que o aluno traz para a escola, esta que muitas vezes pode causar confusões e/ou mal-entendidos em relação ao saber escolar. O que devemos ressaltar aqui é a importância do professor em auxiliar a criança na coordenação das

²⁰ São aquelas que se estabelecem mais próximas das experiências quotidianas.

representações *figurativas* e *formais*²¹, não devendo ser considerada a passagem do figurativo para o formal como *progresso*. Ao contrário, deverá o professor auxiliar o aluno a associar estas diferentes estratégias de representação.

Outra dimensão importante na **reflexão-na-ação** são as **emoções cognitivistas**. Estes têm que ver com confusão e incerteza. De acordo com Israel Scheffer, é impossível aprender sem ficar confuso.

Como costumava dizer meu velho amigo, Raymond Hainer: *Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela.* (SCHÖN, 1995)

Hoje, esta frase popularizou: acredita-se que só se aprende após passar por um momento do que foi denominado de *confusão*.

Nesse sentido, um **professor reflexivo** terá o dever de dar coragem, reconhecer e dar valor à confusão dos seus alunos, mas por igual, é seu papel encorajar e dar valor à sua própria confusão.

A verdadeira vilã da **confusão** é assumir uma resposta como verdade única e absoluta, pois, se houver apenas uma única resposta que, supostamente, o único a saber seja o professor, cabendo a tão-só aprender, não há lugar para a confusão. Logo, não há lugar para reflexão.

À medida que os professores se esforçam para criar uma prática reflexiva, se topam com um *muro*: a burocracia escolar. Esta burocracia está associada à organização de uma escola no modelo do saber escolar²². Esta informação poderá ser observada em um plano de ensino²³ com uma quantidade de informação que deverá ser cumprida, no tempo da duração da aula e, mais tarde, estes conhecimentos serão testados para *quantificar* a quantidade de informação apreendida pelo aluno – *a prova*. Cabe considerar que não só os alunos são avaliados como também os professores, pois a avaliação destes dependerá dos resultados de seus alunos. Nessa linha,

²¹ São aquelas ligadas ao saber escolar.

²² Aquele saber livresco, científico, acadêmico.

²³ O plano de ensino descrito seria aquele em que o professor estabelece metas e determinada programação, não suscetíveis de mudanças, tornando-o inflexível.

percebo que este sistema burocrático e regulador, é construído em torno do saber escolar.

Assim, não basta incentivarmos nossos professores para uma prática reflexiva, dado que podemos perceber que o *muro* ainda é alto, pois, quando o professor se propõe a ouvir os alunos a *refletir na ação* sobre o que aprende, é inevitável o *choque* com a burocracia da escola. E, então, como fazer?

Nesta perspectiva,

(...) o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem que se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a se tornar profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a **reflexão-na-ação** seja possível. (SCHÖN, 1995)

Portanto, o que devemos ressaltar neste entorno é que existem duas situações: 1. a questão de *aprender a ouvir* os alunos e 2. aprender a fazer da escola um local onde se torna **possível ouvi-los**. Estes são os desafios, circunscritos a compreender que este *ouvir* é indissociável.

O questionamento que fazemos neste momento, ei-los:

O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir *na* e *sobre* a sua prática? (SCHÖN, 1995)

A sugestão que Schön (1995) propõe é de que temos que aprender com as tradições da **educação artística**, pois se baseiam numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à universidade. Não é por acaso que a formação artística, como os *ateliers* de pintura, escultura e *design*, os conservatórios de música e dança, ou não, estão dentro da universidade ou, então, vivem, mas muito desconfortavelmente em seu seio.

Com esta perspectiva, o treino e a aprendizagem profissional contêm a melhor característica de um **practium reflexivo**²⁴. Isto significa

²⁴ Quando falamos em **practium reflexivo**, estamos descrevendo os alunos que praticam, na presença de um tutor que os envolve, um diálogo de palavras e desempenhos. (Schön,

um **aprender fazendo**, em que os alunos praticam com seus professores, mesmo que ainda não compreendem o porquê estão a fazer o que fazem. Para melhor compreensão, vamos situar um exemplo que o autor utilizou para explicar a situação descrita.

Num *atelier* de arquitetura, por exemplo, as mensagens que os alunos remetem para o seu monitor não são apenas palavras, mas também desenhos. À medida que o monitor olha para os desenhos de um aluno, pode ver, por exemplo: *Ah, isto foi o que ela fez a partir do que eu disse!*. O desempenho do aluno transmite informação muito mais fiável do que as suas próprias palavras. Do mesmo modo, um tutor pode demonstrar através do *seu* desempenho e convidar os alunos a imitá-lo. (SCHÖN, 1995.p.89)

Em outras palavras, podemos dizer que esta seria uma **educação pelo exemplo**, a qual o tutor demonstra ao seu aluno a melhor forma de desenvolver o que está falando, pois, muitas vezes, com palavras não conseguimos expressar. Entretanto, esta proposta de aprender pela **imitação** gerou certo desconforto e talvez má interpretação. Equivocadamente, foi compreendido como *banir a criatividade, a liberdade, a autonomia*. Enfim, a proposta quando se pensou em **imitação**, foi ela compreendida como mímica mecânica, uma atividade criativa, pois é apreendida como: *se tiver que imitar a hábil ação de meus avós, tenho de entender o que há de essencial nela!* (SCHÖN, 1995)

Esta imitação deve ser entendida como descrita aqui:

(...) os elementos essenciais da vossa ação não surgem identificados como tal. O trivial e o essencial estão misturados: é por isso que os discípulos têm tendência para imitar os maneirismos do seu mestre. Quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas ações e testar a minha construção ao desempenhar eu próprio a ação. Isto permite-vos, igualmente, reagir ao meu desempenho e dizer, por exemplo: *não é assim, veja. Faça as extremidades mais afiadas, e aqui deverá ser uma área mais suave*. (SCHÖN, 1995.p.90)

Com este exemplo podemos perceber quão rica é a experiência da imitação no sentido de não apenas fazer por fazer, mas é um fazer reflexivo, atencioso, detalhista. Este diálogo das palavras e da ação, da demonstração

e da imitação, é um desafio. Logo, será neste diálogo que, aos poucos, os discípulos apreendem a essência do saber de seu tutor.

Assim, é factualmente observado que no desenvolvimento de um ***practium reflexivo***, é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática a saber:

1. **A compreensão das matérias pelo aluno:** como é que este rapaz compreende estes modelos? Como é que interpretou estas instruções? Como é que a rapariga percepcionou a distância através da laçada de cordel que pendurou no quadro?
2. **A interação interpessoal entre o professor e o aluno:** como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?
3. **A dimensão burocrática da prática:** como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva? (SCHÖN, 1995)

Portanto, para a formação de professores, de acordo com Schön (1995), as duas grandes dificuldades para se formar um ***practium reflexivo, ei-las***: 1.a epistemologia dominante na universidade e 2. seu currículo profissional normativo. Inicialmente se ensinam os princípios relevantes e só depois a prática desses princípios. Por fim, é que se tem um *practium*, cujo objetivo é aplicar, à prática quotidiana, os princípios da ciência aplicada.

Assim, o autor sugere incrementar os *practiums reflexivos* que já começam a emergir e a estimular sua criação desde a formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação continuada, para que não corramos o risco de fazer de nossas escolas e Universidade um ambiente dissociado de teoria e prática, pois ambos devem ser indissociáveis, uno. Logo, devem ocorrer juntos.

2.2. Kenneth M. Zeichner

Pelo estudo das considerações de Kenneth M. Zeichner, podemos aprofundar o conceito de ***professor como prático reflexivo***.

Em seu texto **O professor como prático reflexivo**, o autor inicia falando um pouco sobre seu percurso e experiência em ensino e formação de professores, para que ele pudesse contextualizar tudo que ele diz.

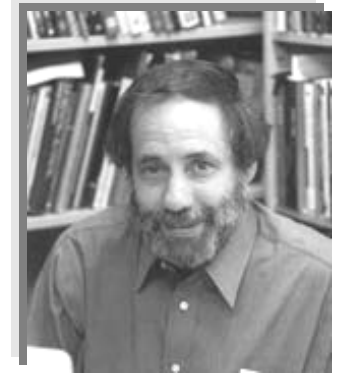


Figura 4 Kenneth Zeichner

Zeichner, antes de rumar para a Universidade de Wisconsin-Madison em 1976, foi professor do ensino básico na Filadélfia - Estado onde ele é natural -, posteriormente, em Nova Iorque. Ministrou aula no ensino básico em escolas urbanas de crianças pobres, negras, sobretudo africanas e americanas. Após deixar a sala de aula, trabalhou como chefe de equipe no *National Teacher Corps*, programa federal que foi concebido para preparar os professores das escolas com crianças pobres. Era, ainda, diretor de um Centro de Ensino Urbano que congregava quatro escolas básicas e a Universidade de Syracuse. Em 1993, já tinha dezesseis anos como diretor do programa da Universidade de Wisconsin-Madison. Esta objetivava, em especial, os alunos-mestres para o ensino básico e também ministrava cursos na área de formação de professores. (ZEICHNER, 1993)

A investigação do autor se centrou na maneira como *os professores aprendem a ensinar* e no modo de *ajudar os professores a aprender a ensinar*, de forma tal que possam assumir papel importante na definição e na direção das escolas. Grande parte desta investigação, incluindo o trabalho sobre o **conceito de professor como prático reflexivo**, está ligada à sua própria condição como formador de professores.

Toda a experiência de Zeichner, na qualidade de estudante e formador de professores, ocorreu em escolas nas quais as coisas só poderiam desenvolver caso houvesse muita **reflexão** pelos professores.

Sendo assim, primeiramente faço a discussão do atual movimento da prática reflexiva no ensino e na formação de professores, razões para seu aparecimento e algumas das diferentes formas usadas pelos formadores no que diz respeito ao termo **reflexão**. Após a exposição da posição do autor sobre a prática reflexiva, aportaremos algumas preocupações sobre o uso

deste termo no atual movimento de reforma, ao crivo do autor, e, por fim, apresentaremos uma abordagem do quadro que ele desenvolveu para tentar compreender os diferentes significados associados ao conceito de professor como prático reflexivo.

2.2.1 O movimento da prática reflexiva

Zeichner, ao escrever sobre o movimento da prática reflexiva, questiona-se quanto à razão de seu aparecimento, pois, nas últimas décadas, as expressões: *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* se tornaram *slogans* para a reforma do ensino e para a formação de professores no mundo todo. Sobreleve a América do Norte, dado que a questão *reflexiva* passa a ser componente central da reforma educativa. A situação que mais chama a atenção para o autor são as conversas com professores tailandeses no que toca a um tipo de professor reflexivo baseado nos princípios budistas *Kit Phen*.

Há casos particulares de confusões sobre o significado do termo *reflexão* e de outros termos estreitamente relacionados com ele como: *investigação* ou *emancipação*. Assim, incorporou-se, no discurso sobre a prática reflexiva, tudo aquilo que estaria dentro de ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Logo, o termo *reflexão* perde seu real significado.

A bandeira da *reflexão*, neste movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação de professores, pode para Zeichner, pode ser considerada uma reação dos professores, ao serem vistos apenas como **técnicos**, uma vez que se limitam ao cumprimento de reformas estabelecidas em um movimento na vertical - de cima para baixo - tornando-se seres passivos. Nessas condições é que se implica o reconhecimento do **professor** como **ser ativo**, com **propósitos** e **objetivos** definidos de seu trabalho e, conseqüentemente, o reconhecimento de que estes valores e seu **ensino** necessitam voltar às suas mãos.

A essa luz, compreende-se que os **professores** sejam profissionais

que devam desempenhar papel ativo nas formulações de propostas e objetivos de seu trabalho e, em acréscimos, nos meios para atingi-los.

O que deve ser observado e apreendido neste momento é que o conceito de **professor como prático reflexivo** reconhece a **experiência** que reside na prática dos bons professores.

Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deva começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. (ZEICHNER, 1993)

Nessa esteira, o conceito de reflexão passa a significar também que o processo de aprender e ensinar se prolonga por toda a formação do professor. Assim, este conceito de **ensino reflexivo** passam a ter a **obrigação** de interiorizar, nos futuros professores, desde sua formação inicial até a continuada, a necessidade de estudar *a maneira como ensinam* e a de *melhorar com o tempo*, responsabilizando-se por sua auto formação.

2.2.2 O conceito de ensino reflexivo

É neste entorno que Zeichner passa a descrever o exato significado da expressão **ensino reflexivo** para ele e algumas de suas suposições sobre a teoria, prática e saber, relacionadas **com seu uso**.

Para que o autor possa fazer esta breve explicação do termo, recorreu ele à história da expressão **prática reflexiva** nos E.U.A., no início do século XX, que continua relevante nos anos noventas. Então, John Dewey faz a distinção entre o ato humano que é reflexivo e a rotina. No atinente a este assunto, ainda em sua obra publicada em 1933, intitulada *How we think*. Zeichner ainda ressalta que Dewey não foi o único a estudar esta questão no princípio do século. Vinca o trabalho de Lucy Sprague Mitchell, fundadora do *Bank Street College of Education*, pensadora que tentou a promoção da ação inteligente da parte dos professores. (ZEICHNER, 1993)

A crítica apresentada pelo autor se refere à reflexão dos professores, pois aqueles que não refletem sobre seu ensino, aceitando,

simplesmente, as coisas como elas são, tornam-se seres passivos.

John Dewey define a **reflexão** como maneira de encarar e de responder aos problemas. Não são passos e “receitas de bolos” para os professores seguirem. Logo, a reflexão implica intuição, emoção e paixão, e não um conjunto de técnicas que possam ser empacotados e repassadas aos professores, como muitos tentam fazer.

Para a **ação reflexiva**, Dewey define três atitudes necessárias: **abertura de espírito, responsabilidade e reflexão**.

Na primeira atitude, abertura de espírito reforça-se o desejo e a sede de ouvir mais do que escutar uma opinião, de ver alternativas e de admitir possibilidades de erro. Professores reflexivos se perguntam constantemente por que fazem o que fazem em sala de aula.

A segunda atitude, responsabilidade, é o momento de ponderação, cuidado com determinada ação. Os professores se preocupam com o resultado, ao se questionarem: por que faz o que fazem, levando-os a pensar para quem dá resultado. Neste momento, para Zeichner, é importante que cada professor reflita pelo menos três tipos de consequência do seu ensino: pessoais - os efeitos de seu ensino no auto-conceito do aluno - , acadêmicas - os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos - e sociopolíticas - dos efeitos do seu ensino na vida dos alunos - . A reflexão acarreta o exame destas questões somadas a muitas outras, e não apenas saber se os objetivos e metas propostos foram atingidos. De outro lado, a responsabilidade implica as reflexões sobre o inesperado que ocorre no ensino, porque, mesmo nas melhores condições, sempre há consequências inesperadas e esperadas. Então, o professor reflexivo é quem avalia seu ensino se questionando: gosto deste resultado? Deferentemente para questionar: atingi meus objetivos? (ZEICHNER, 1993)

Por fim, para atingirmos a reflexão, é necessária a atitude da sinceridade. Por outras palavras, a abertura do espírito e a responsabilidade devem ser os elementos centrais da vida diária do professor reflexivo, que deve ser responsável por sua própria aprendizagem. (ZEICHNER, 1993)

É muito cômodo e também nos faz sentir bem ser considerado um professor reflexivo, afinal, quem não gostaria, não é mesmo? O próprio Zeichner afirma que este conceito é tão quão o de maternidade, ao qual ninguém se opõe. Mas, não há quem desconheça, o espaço sala de aula é feito de atividades e, também, de conflitos. O professor deve ser um artista para conseguir superar os obstáculos diários e imprevisíveis que possam ocorrer em determinada aula. Por exemplo, o número excessivo de alunos em sala, a falta de tempo para um planejamento desejável, a pressão que se faz para que seja cumprido o currículo em determinado período de tempo, enfim todas essas atribuições, muitas vezes, não fazem com que os professores possam refletir, em decorrência das ações rápidas num ambiente limitado.

O autor ainda afirma que já respondeu, de diversas maneiras, a esta crítica de que a reflexão é um objetivo irreal, no que diz respeito aos professores. Seja dito por primeiro que, quando Dewey e outros fizeram a distinção entre ações reflexivas e de rotina, não quiseram assinar que os professores deveriam estar sempre refletindo sobre tudo, pois acredita que esta posição totalmente contemplativa não é apropriada, tampouco possível. Logo, o autor continua sua argumentação citando Dewey quanto à necessidade de haver um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento.

A proposta de Dewey é que, para fazer a gestão das nossas vidas, precisamos de certa dose de rotina. Nesse diapasão, argumentou que o professor deveria encontrar um equilíbrio entre saber rejeitar cegamente aquilo que parece ser verdadeiro e entre aceitar cegamente esta verdade.

O que chama a atenção do autor é dizer que a agitação da sala de aula leve o professor a não poder ser reflexivo, o que, em sua opinião, distorce o verdadeiro significado da prática reflexiva. A questão na verdade é

(...) saber em que medida é que nós, como professores, dirigimos o nosso ensino para metas para as quais trabalhamos conscientemente. Por outro lado, em que medida é que as nossas decisões são fundamentalmente dirigidas por outros, por impulso, convenção e autoridade? (ZEICHNER, 1993. p.20)

Logo, meu questionamento central para estas questões é saber em que medida nós aceitamos as coisas, se é por mero modismo, se é porque parece bonito dizer, se porque os outros dizem ser melhor ou se, de fato, estou fazendo por estar consciente de que este é o verdadeiro caminho.

É esta nossa preocupação por saber que muitos daqueles que abraçaram o conceito de professor como prático reflexivo vêem os professores como líderes que aprendem com os outros e às vezes assumem o poder, mas não são subservientes àqueles que não estão em sua sala de aula. Segundo Dewey, os professores reflexivos projetam ações conforme os resultados que querem atingir e, neste caso, permitem-se saber quem são e quando agem.

Da leitura que Zeichner (1993) fez na obra do inglês Lawrence Stenhouse apreendeu-se a descrição da tensão na vida dos professores reflexivos.

Os **bons professores são, necessariamente, autônomos relativamente à sua profissão.** Não precisam que lhes digam o que hão de fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a idéias criadas por outras pessoas noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que **as idéias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor.** Em resumo, todos os formadores fora da sala de aula devem servir os professores, pois só eles estão em posição de criar um bom ensino. (ZEICHNER , 1993)
Grifo meu

A literatura da prática reflexiva para a educação, e em outras áreas, tem apontado a reflexão como processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações praticadas no momento, o que faz organizar e resolver o problema *in loco*. Esta situação, já a analisei em Schön, que a denominou de reflexão na ação. Nesse enfoque, os professores reflexivos examinam sua prática tanto na ação como sobre ela.

O autor, que não de hoje era adepto da racionalidade técnica, diz da importância de superar a separação entre teoria e prática, pois, segundo esta, as teorias existem exclusivamente nas universidades e a prática nós a

temo nas escolas. Dito doutra maneira, o professor deveria colocar em prática a teoria produzida na universidade e, sendo assim, não haveria nenhuma saber implantado na prática do professor, o que Schön denominou de saber na ação.

Ao longo dos anos vamos acumulando esse saber, pois o criamos continuamente. Todo professor carrega dentro de si uma teoria, ou várias teorias, ainda que estas não sejam reconhecidas, mas eles estão sempre a teorizar à medida que constantemente vivenciam e, não raro, até inconscientemente praticam no cotidiano de ser professor.

O autor afirma que,

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a **vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão.** (ZEICHNER, 1993)

Nesse viés, o autor propõe para a prática reflexiva um momento em que o professor tomará ciência de suas falhas, ao expor e examinar suas teorias práticas individual e publicamente no grupo, dado que nestes momentos, há as mais variadas vivências, surgindo as dúvidas, os questionamentos, as “saídas”. Enfim, um verdadeiro desenvolvimento para a profissão num aprendizado mútuo.

Portanto, o que deve ficar esclarecido é que, para Zeichner (1993), a expressão ensino reflexivo não é apenas dizer que os professores reflitam sobre a maneira como utilizam as teorias em sala, mas, sim, a necessidade de os professores criticarem e desenvolverem suas teorias práticas, na medida em que refletem sozinhos e no coletivo, na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e de suas condições sociais que moldam suas experiências de ensino.

2.2.3 A reflexão é uma ilusão?

Neste tópico especialmente, iremos relatar como o conceito de reflexão e o de prático reflexivo foram usados no ensino e na formação de professores nos Estados Unidos da América, por formadores de professores

desse país.

Zeichner (1993) aponta que, embora o conceito de professor na qualidade de *prático reflexivo* tenha sido usado no país, foi feito muito pouco para incentivar o desenvolvimento real dos professores. Ao invés disso, não poucas vezes foram criadas ilusões de desenvolvimento do professor, o qual ainda conserva uma posição subserviente. Naquele momento, o conceito de professor reflexivo, utilizado no movimento reformista do ensino, tinha quatro características que acabam com a intenção de emancipar.

A **primeira** característica se refere a ensinar os professores a imitar as práticas sugeridas, olvidando-se de suas teorias e saberes em suas práticas e na de outros professores.

A **segunda** questão, já a conhecemos, trata da persistência da racionalidade técnica sob a reflexão de que se nega aos professores a oportunidade, de fato, de ser reflexivo. Criam-se formas e padrões com o que deve ser ensinado, fora da sala de aula.

O **terceiro** aspecto no ensino e também na formação de professores é centrar a reflexão em um único ponto ou em sua própria prática ou no aluno, esquecendo-se de considerar o meio, as condições sociais do ensino que influenciam no trabalho docente.

Por fim, a **quarta** característica alude à sobre a insistência na reflexão individual do professor que deve refletir sozinho sobre sua prática. O que, então, significa limitar as possibilidades de crescimento não só do professor como também de um possível grupo de discussão que poderia ser criado para agregar valor e casos potenciais de desenvolvimento.

Essas quatro características foram as razões por que Zeichner (1993) considerou as possibilidades de definição para o conceito de professor reflexivo, tendo-as como uma ilusão no desenvolvimento e na formação de professores.

2.2.4 As tradições da prática reflexiva

No intenso uso do conceito para a prática e para formação docente, desenvolveram-se alguns enganos - se podemos chamar assim - quanto ao conceito de reflexão, como apresentamos no item anterior. Devido a esta preocupação, Zeichner (1993) passou muitos anos pesquisando, para que pudesse encontrar base conceitual para o tipo de reflexão que pessoalmente ele apoiaria e a desenvolveria.

Para articular melhor suas idéias sobre a prática reflexiva, e ao situá-la em meio aos demais pontos de vista, o autor concebeu uma abordagem que descreve as diferentes tradições da prática reflexiva nos EUA. Esta abordagem²⁵ se baseia no trabalho que desenvolveu com Kliebard, responsável pela análise do desenvolvimento curricular nas escolas públicas americanas durante o século XX. Então descreveu os diferentes pontos na reflexão, pontuando quatro tradições históricas da prática reflexiva naquele país, a saber: acadêmica, eficiência social, desenvolvimentista e de reconstrução social.

Conforme Zeichner (1993), apresento no quadro abaixo as tradições da prática reflexiva.

Acadêmica	Eficiência Social	Desenvolvimentista	Reconstrução social
(...) acentua a reflexão sobre as disciplinas e a representação e tradução do saber das disciplinas para o desenvolvimento da compreensão do aluno.	(...) acentua a aplicação de determinadas estratégias de ensino, sugeridas pela investigação.	(...) dá prioridade ao ensino sensibilizado para os interesses, pensamentos e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno, isto é, o professor reflete sobre os seus alunos.	(...) acentua a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e a avaliação das ações na sala de aula quanto à sua contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa e decente.

Quadro 1 Tradições da Prática Reflexiva

Citei as quatro percepções da prática do ensino reflexivo. Cada uma estabelece uma prioridade sobre escolaridade e a sociedade, a depender

²⁵ Esta abordagem está no livro que Zeichner escreveu com Dan Liston, *Teacher education and the social conditions of schooling*.

de sua compreensão filosófica educacional e social.

Para Zeichner (1993), especificamente, interessava saber em que é que os professores pensam. Este era seu problema, seu questionamento. Para ele, um perigo à vista era que nos agarrássemos ao conceito do ensino reflexivo e fôssemos além. A pergunta agora será: Como ir além? Então vamos lá. O perigo que se vê é tratar a reflexão como um conceito em si, sem ter nada que ver com objetivos mais amplos. Isto significa dizer que há risco no sentido de que já houve quem afirmasse que os professores são melhores quando são reflexivos, pois são mais deliberados e intencionais em suas ações e, assim, seus saberes construídos, independentemente da qualidade ou natureza, devem ser apoiados. Logo, percebemos o risco, pois não necessariamente a reflexão leva a resultados positivos e, então, poderia haver professores que, embora reflexivos, possam fazer e chegar a resultados nocivos e/ou ainda prejudiciais, acrescidos de um diferencial: com melhor argumento em suas justificativas.

O *quadro 1*, atinente às *Tradições da Prática Reflexiva* descreve uma das formas de fazê-lo. Não há, nas tradições evidenciadas, uma base moral para o ensino. Acredito entretanto que, no bom ensino, devam ser buscados, construídos e desenvolvidos todos os elementos centrais de cada uma, ou seja: a representação das disciplinas, o pensamento e a compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as conseqüências sociais, e os contextos do ensino.

Zeichner (1993), especialmente no fechar da década de setenta, passou a utilizar a expressão *prático reflexivo*, buscando articular sua opinião quanto à prática reflexiva nas tradições, o que o distinguiu de muitos outros trabalhos sobre este tema.

Para este autor, o ensino prático reflexivo se reveste de três principais características, tidas como principais.

A primeira se refere à atenção do professor, característica que está tanto para dentro - sua própria prática - como para fora - condições sociais que situa essa prática -.

Segunda característica é a tendência democrática e emancipatória, bem assim a importância dada às decisões do professor quanto a questões que levam às situações de desigualdades e injustiça dentro da sala de aula. Vale dizer: o autor sugere que sejam incluídas em seu pensamento as questões respeitantes as conseqüências sociais e políticas de seu trabalho, mas não que sejam tão - somente estas.

Por fim, a terceira característica, voltada para a prática do ensino reflexivo, é o compromisso que se tem com a reflexão sob o enfoque da prática social, no sentido de ter o intuito de formar comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apóiam e sustentam o crescimento uns dos outros.

Portanto, Zeichner (1993), em seu trabalho, na condição de formador de professores, buscou empregar esses três princípios, articulados ao conceito de professor como prático reflexivo. Foi então, por esta razão, que o autor desenvolveu o quadro 1 referente às tradições, de modo que estas fossem compatíveis com tais princípios e com sua filosofia educacional e social.

2.3. Isabel Alarcão

Isabel Alarcão nasceu em Coimbra, Portugal aos nove dias de março de 1940. Licenciou-se em Filologia Germânica pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Exerceu a docência no ensino secundário durante sete anos, tendo sido também orientadora de estágios. Foi esta experiência que a faz despertar para a relevância da formação de professores, temática esta que foi aprofundada no mestrado em *Curriculum and Instruction*, realizado na Universidade do Texas, em Austin, Estados Unidos da América, 1974 -75.



Figura 5 Isabel Alarcão

Alarcão²⁶ foi convidada pela a Universidade de Aveiro para integrar-se ao corpo docente e lecionar nos cursos de formação de professores de línguas (1976). Sua atuação de destaque a levou para integrar a Comissão que, com a visita do Banco Mundial, precedeu à criação do Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP), na Universidade de Aveiro. Após dois anos, foi para a Universidade de Liverpool – Inglaterra, onde fez seu doutorado em Educação concluído em 1981.

A autora tem desenvolvido intensa atividade pedagógica e científica em duas áreas que procurou interligar: a didática e a supervisão. É reconhecida por seus escritos, comunicações e conferências que se tornaram referência como conceitualizadora do papel das didáticas específicas na formação de professores. Seu nome também é conhecido internacionalmente, na área da supervisão.

Em 1987 publicou um livro pioneiro em supervisão, em colaboração com José Tavares, assim intitulado: *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*.

Alarcão ainda é responsável pela introdução do pensamento de Donald Schön em Portugal, no que respeita à formação de profissionais reflexivos, transferindo a noção de professor reflexivo para a de escola reflexiva, temática abordada em seus últimos escritos.

A autora, por igual, esteve na gênese da criação do mestrado em Ciências da Educação, na linha de Didática em Inglês, e do mestrado em Supervisão, tendo sido coordenadora de ambos na Universidade de Aveiro.

Podemos considerá-la professora catedrática desde 1990, desempenhando cargos de gestão universitária de grande responsabilidade, como a *Presidência da 1ª Comissão Coordenadora do CIFOP*, *Presidência do Conselho Científico da Universidade de Aveiro*, *Vice – Reitora e Reitora* da mesma Universidade.

²⁶ As informações quanto a seu *curriculum* resumido foram encontradas no site da Universidade de Aveiro (www.ua.pt)

Como vice-reitora, coordenou o importante processo de desenvolvimento curricular intitulado *Repensar os currículos*, tendo incentivado a introdução do modelo de aprendizagem à base de projetos na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda - ESTGA.

É integrante, desde a criação, da Unidade/Centro de Investigação Didática e Tecnologia Educativa na Formação de Formadores em 1993.

Alarcão tem estado com intensa atividade de orientação, especialmente na pós-graduação, participando de várias bancas académicas, desenvolvendo projetos de investigação, apresentando comunicações e proferindo conferências em reuniões científicas internacionais. Dentre suas publicações, destacam-se nove livros, trinta e um capítulos de livros e dezenas de artigos. Ainda, tem exercido funções de consultora e é (ou foi) membro da *American Educational Research Association*, *British Educational Association*, *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* e *Centro de Investigação, Difusão e Intervenção em Educação*, entre outras. É também membro do Conselho Editorial de revistas nacionais e internacionais co-diretora da Coleção CIDInE, editada pela Editora Porto – Portugal.

Nos itens a seguir, descrevo as principais contribuições de Alarcão para a formação e desenvolvimento do conceito de *professor reflexivo*, cujo tratamento não se circunscreve ao já proposto. Indo além, dá um passo significativo, abraçando o conceito de escola reflexiva.

2.3.1. A motivação por novo paradigma na formação de professores

Em **Isabel Alarcão**, encontramos uma **reflexão crítica quanto ao pensamento de Donald Schön**, quanto aos programas de Formação de professores, bem assim quanto a seu **conceito de professor reflexivo**, convidando-nos à sua proposta inovadora de **escola reflexiva**.

Desde os anos oitentas Alarcão inferiu muitos escritos sobre a formação de professores, repletos de referências a um específico autor –

Donald Schön. Tais referências, ainda no virar da década, se intensificaram bem mais, o que justificou os inúmeros escritos da autora constituindo-se até em referência obrigatória para muitos formadores de professores.

O que mais chamou atenção é que Schön não se centra na formação de professores, tampouco tem publicado livros e artigos em revista sobre esta temática. Aflora a pergunta: Por que, então, tanta admiração?

A resposta, Alarcão a encontrou ao analisar os títulos de alguns de seus livros. Isso pôde desvendar um pouco desse mistério. Se atentarmos a dois desses livros²⁷, acrescidos de outro em colaboração com Chris Argyris²⁸, muito facilmente perceberemos que a razão de seu interesse se voltam para **três temáticas** muito atuais: **1.** o conceito do profissional eficiente; **2.** a relação teoria e prática e **3.** a reflexão e educação para reflexão.

No livro *O profissional reflexivo* (1983), Schön critica o paradigma da educação profissionalizante baseado no racionalismo técnico, aquele que se traduz no modelo de aplicar a ciência aos problemas concretos da prática, através da ciência aplicada. Como alternativa, propõe uma *epistemologia da prática*, a qual tem, como referência, as competências subjacentes à prática dos bons profissionais.

Em 1987, com o livro *Educando o profissional reflexivo*²⁹, o autor sintetizou seu pensamento pedagógico quando defendeu que, para a formação do futuro profissional, seria necessário incluir a *reflexão*, partindo das situações práticas reais. Segundo ele, esta seria a via possível de um profissional se sentir apto a enfrentar as turbulências diárias, de deparar com o novo diariamente e, assim, poder tomar a decisão/atitude necessária.

Como profissional, o professor, a cada dia, conscientiza-se de sua crescente responsabilidade diante da sociedade e também das dificuldades por que passam as instituições de ensino. Estas, por outro lado, são as responsáveis, perante a sociedade, pela inserção de profissionais com

²⁷ *The reflective practitioner: how professionals think in action e Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.*

²⁸ *Theory in practice: increasing professional effectiveness.*

²⁹ *Educating the reflective practitioner.*

qualidade, o que, então, podemos acreditar ser um dos motivos que levam muitos leitores para estes títulos, esperançosos por novo paradigma eficaz que consiga, de fato, interligar a teoria com a prática na formação de professores.

2.3.2 A esperança na formação de professores em Donald Schön

Schön, ao vislumbrar a formação de profissionais, vai compreender a atividade profissional como flexível, situada e reativa. Isso resulta este da união entre ciência + técnica + arte, uma criatividade que denominou de *artistry*³⁰, a saber:

(..) um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos (...) (ALARCÃO, 1996, p.13).

Para a formação de um profissional com essas competências, deverá o formador ter meios de proporcionar ao formando situações que ao mesmo tempo, o formador será o treinador, o companheiro e o conselheiro (*coach*³¹). *Mais*: fará sua iniciação, ajudando-o na compreensão da realidade que pelo seu caráter inovador, se apresenta em forma de caos (*mess*). A formação profissional prática, denominada pelo autor de *practium*³², reforça a visão do mundo do trabalho real, incluindo seus problemas, limitações e anseios. Isso permite uma reflexão dialogante sobre aquilo que está sendo observado e o vivido, conduzindo à construção ativa do conhecimento na ação segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo, o que o autor denominou de *learning by doing*³³.

Com a evolução científica e tecnológica, Alarcão (1996) constatou

³⁰ Para Alarcão, este é um conceito fundamental na obra de Schön.

³¹ Schön vai buscar na linguagem do desporto a noção de coach (treinador). Não é, porém, treinador no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. É o treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano, cuja performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria atuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui. (Alarcão, 1996, p.33)

³² Aula prática, estágio.

³³ O aprender fazendo.

que a sociedade tem tido preocupação e/ou ainda certo receio com os profissionais recém-formados no ensino superior, pois são tidos por não darem conta de solucionar problemas em ambientes tão instáveis no mundo globalizado, impreciso e cheio de desafios. A autora busca os argumentos em Schön, que situa as universidades em “*check*” por formarem profissionais que tomam decisões visando às aplicações dos conhecimentos científicos, na perspectiva de valorizar a ciência aplicada, como se nela estivessem todas as respostas. Logo, podemos dizer que elas têm formado profissionais mecânicos, aptos a resolver apenas questões como $2 + 2 = 4$, e não profissionais críticos, criativos e estratégicos, cientistas que sentem, pensam, para então agir conscientes de cada atitude a ser tomada.

Esta problemática é bastante clara não só no meio acadêmico mas também no mundo dos negócios, que necessita de profissionais flexíveis e aptos para atuar em ambientes turbulentos, incertos e inovadores. E, agora, o que fazer? Alarcão (1996) justifica que esta falha acontece porque não fomos capazes de prepará-los para atuar em situações novas, ambíguas, confusas, às quais as teorias da ciência aplicada, muitas vezes, não conseguem responder.

Neste caso, ao tomarmos consciência dessa responsabilidade, a única saída é pararmos para compreender a natureza do problema e, para tanto, faz-se necessário, não raro, desconstruir, para, então, poder construir novamente.

Segundo Alarcão (1996),

Para construir o problema, é preciso dar nome às coisas, identificá-las, estruturá-las e relacioná-las, vê-las com outros olhos, por outros prismas, ser capaz de considerar importantes aspectos aparentemente irrelevantes e ignorar eventualmente aspectos que inicialmente pareciam ter uma importância capital. (ALARCÃO, 1996)

Como todo processo, começamos por vislumbrar a luz no fim no túnel, conseguindo portanto apontar para caminhos de ação a seguir.

Vamos lembrar o exemplo comentado por Alarcão (1996), à luz do que Schön contou em seu livro, *Educating the Reflective Practitioner* (1987:

Um professor de arquitetura e uma aluna que o procura para ajudá-la encontrar uma “saída” em um projeto para uma escola que se localizaria em um terreno com bastante declive. O que aconteceu nesse momento é uma aluna aflita que não conseguia visualizar alternativa para resolver o problema. Então buscou seu mestre que, de pronto sentou-se perto dela, pegou a prancheta e o lápis, e começou a esboçar diversas alternativas para aquela situação. Conforme desenhava, ia falando em voz alta a organização que seu pensamento fazia, para pensar da forma que estava desenhando. Assim, vai conversando com a aluna, construindo possibilidades, desmanchando outras, até encontrar a que melhor agradava a ela. Para isso, durante todo o percurso ainda conseguia relacionar os protótipos desenhados com outros já existentes, de forma que a aluna pudesse, de alguma forma, visualizar e conseguir projetar seu desenho em algo já concreto. No final, certificam-se que aquele problema estaria solucionado e, melhor, a aluna o compreenderia perfeitamente.

Este exemplo consegue demonstrar que o professor buscou verbalizar seu pensamento para que a aluna pudesse compreender todos os passos, caminhos, percursos, tentativas e erros, até a chegada do produto final de um pensamento flexível em seu processo de criação.

E com essa perspectiva que nascem os conceitos de **conhecimento na ação** (*knowing-in-action*), **reflexão na ação** (*reflection-in-action*), **reflexão sobre a ação** (*reflection-on-action*) e **reflexão sobre a reflexão na ação** (*reflection on reflection-in-action*), evidenciados por Schön em sua teoria, já apresentada em passo anterior.

Uma questão importante a ser lembrada:

(...) a experimentação e a reflexão como elementos autoformativos desempenham um papel de primordial importância e assenta na idéia de que **ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio**. Este tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de criar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996. p. 18)

Para tanto, buscamos compreender o papel do formador que, muito mais que ensinar conteúdo, é ensinar a fazer fazendo. Ele deve ensinar a refletir, a ver além. Devemos ainda ressaltar que não se ensina só, e somente só, a prática como muitos erroneamente compreendem. È necessário, sim, na educação profissional, ensinar as regras, os fatos e os conceitos fundamentais, o que acreditamos ser mais adequada um ensino expositivo.

Bem por isso, o orientador desempenhará três funções fundamentais:

1. Abordar os problemas que a tarefa apresenta;
 2. Escolher em sua atuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com que trabalha;
 3. Tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem.
- (ALARCÃO, 1996. p. 19)

Para que isso seja alcançado, Schön conseguiu identificar três estratégias para a formação: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*) – o formador e o formando se unem para resolver o problema que ambos assumiram como seu, que, no final, o formador demonstra que a prática é um campo de experimentação, a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*). Neste caso, percebe-se que nem sempre o formando sabe o que ele realmente quer e, então, o formador deve assumir um papel ativo ou, ainda, diretivo em relação a ele e, portanto, uma demonstração sobre o produto parece ser mais apropriada³⁴ e a experiência e análise de situações homológicas (*play in hall of mirrors*). Primeiro se ensina a técnica, depois se ensina como se pode improvisar.

Nesse caminho, as estratégias formativas que Schön preconiza, segundo a autora, incluem:

demonstrações acompanhadas de comentários sobre os processos seguidos, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários

³⁴ “O formador demonstra; o formando imita”, tem de ser considerada como “o formador demonstra, descreve o que demonstra, reflete sobre o que faz e o que descreve. De igual modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da ação observada e descrita”. (Alarcão, 1996. p. 20)

domínios do saber podem trazer para o problema em causa, crítica, reapreciação, verbalização do pensamento como expressão dos processos de reflexão na ação e diálogo com a situação, envolvimento do formando nesse mesmo diálogo, atenção operativa às réplicas da própria situação, encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do formando na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de atuação características dos profissionais. (ALARCÃO, 1996)

Assim, podemos compreender que todas essas estratégias apresentadas deverão estar permeando as dificuldades vividas pelo formando e que, dessa forma, elas deverão perpassar por uma atitude de ajuda para que estes possa se encontrar na ordem.

2.3.3 Afinal, que é ser professor reflexivo?

A busca pelo conceito de *professo reflexivo* é o propósito deste texto. Alarcão (1996) é quem afirma que esta pretensão em quereremos nos tornar professores reflexivos traduz exatamente a vontade de que venhamos a ser pessoas mais autônomas.

Nesse sentido, a autora organizou seus pensamentos com várias interrogações, tentando esclarecê-los no discorrer de seu texto. São elas:

1. Por que perguntar-se se é tempo de ser reflexivo?
2. Que se entende pó ser reflexivo?
3. Quem deverá ser reflexivo?
4. Para que ser reflexivo?
5. Sobre o quê ser reflexivo?
6. Como ser reflexivo?

Para responder à primeira indagação, Alarcão (1996) utilizou respostas espontâneas e reflexivas, ou mais reflexivas, pois considera que até mesmo em respostas espontâneas há algum elemento da reflexão.

Nos dias de hoje, esse *slogan* - se posso denominá-lo assim - de reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, cognição, metacognição, consciencialização, aprender a aprender, pois bem, esse slogan invadiu o discurso da educação, tendendo a se agigantar com a marcha dos dias.

Não podemos ficar à margem desse movimento, mas, antes, devemos buscar compreendê-lo no contexto teórico, com a aplicabilidade correta no uso do conceito.

Usar da reflexão para o agir autônomo parece-nos ser a expressão chave, no contexto educacional internacional do século XX.

Intentando analisar melhor o contexto que trouxe a temática à tona, passamos pelo caos que o mundo todo vive: a poluição exagerada no planeta, o álcool, a droga, o consumismo exagerado, a guerra, a falta de se encontrar, a necessidade do ser humano saber sua própria identidade. É, talvez por isso, que este humano pensante busca reencontrar esta identidade perdida.

Na esperança por nova educação, esta que se preocupe com os valores humanos, culturais, axiológicos. Esta proposta de *reflexão* necessária traz a possibilidade de acreditar novamente em que o mundo possa melhorar.

Neste novo século, temos novo homem: inquieto, questionador, ansioso do novo, do desconhecido. Este homem, ainda quer, de certo modo, reaprender a pensar, pois acredita que PODE mudar!

Para que possamos responder a segunda questão – o que é ser-se reflexivo? -, Alarcão busca a resposta em Dewey com o conceito de reflexão. Como já mostrei no primeiro capítulo, ela complementa dizendo que *ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido*. Nesse contexto é que acredito que o conceito de reflexão deva ser apreendido.

Com o fracasso das teorias e/ou das abordagens na formação de professores (algumas) com caráter tecnicista ou mecânico, frustraram o ser humano, que pensa, cria, inova, desativa a reflexão. Chegamos então a nova proposta: *O professor reflexivo*, que visa à autonomia do aluno, que cria um ambiente onde tanto o professor quanto o aluno em formação tem voz própria, com a tentativa de trazer de volta a responsabilidade perdida de cada um. Assim, os professores podem recuperar sua identidade, os alunos

passam a ter responsabilidade por sua aprendizagem, e a escola cumpre seu objetivo inerente de interagir para aprender.

Dessa forma, caminhemos para responder a terceira indagação: *Quem deverá ser reflexivo?* Alarcão (1996) responde imediatamente: ***não só os professores, mas também os alunos.***

Para continuar respondendo, entre os vários representantes deste movimento, a autora destaca K. Zeichner, por ter, em seus vários escritos, verbalizado sua concepção de professor reflexivo. Doutrina que o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que se tem na prática dos bons profissionais e, complementando, aquele profissional que faz de sua prática um momento de reflexão teórica em que se estrutura a ação.

A produção e a estruturação organizadas do conhecimento pedagógico, feitas pelo professor, cumprem papel de destaque porque refletem *na e sobre* a interação entre o conhecimento científico e a aquisição pelo aluno. Bem assim, na interação entre a pessoa do professor e a do aluno, entre a instituição e a sociedade. Neste procedimento, é factualmente perceptível seu papel ativo na educação, e não apenas o de cumprir técnicas e regras impostas verticalmente, como se estivesse seqüenciado uma receita de bolo.

Nesse sentido, a autora relembra a teoria de Schön no estudo da atuação profissional - não necessariamente a de professor -, ocasião em que distingue a reflexão *na e sobre* a ação, alternativas de desenvolvimento profissional.

Dessa forma, fator relevante e, em meu ver, fundamental no conceito de professor reflexivo é que ele não finda na ação docente. Vai além, pois seu papel é muito mais que atuar em sala de aula como professor: implica a busca pelo saber *quem sou*, as *razões* pelas quais é levado a fazer o que faz e a *conscientização* do lugar e da responsabilidade que ocupa na sociedade.

Alarcão (1996) compartilha a preocupação que tem, com a Zeichner, no que se refere ao esvaziamento do conceito de professor reflexivo.

Nessa estrada, a autora se municia para responder à terceira questão: *para que então ser reflexivo?* A resposta perpassa muitas reflexões e diálogos com autores como Shulman, Schön, Wallace e, ao depois, volta-se para Dewey. Conclui que *não se pode conhecer sem agir, e não se pode agir sem conhecer*, porque é seu conceito, em formação contínua de professores, considerar a importância de o professor refletir sobre sua formação, sobre sua experiência profissional, sobre sua ação educativa, sobre seus mecanismos de ação, sobre sua *práxis*. Ou seja, refletir sobre o que fundamenta suas ações e o que leva a agir quando age de determinada maneira e, assim, estamos perante o que ela chamou de *filosofia de ação* ou, ainda, *epistemologia da ação* e, para isso, denominou de *metapráxis*.

Nessa perspectiva, vem dando resposta à quarta indagação, consistente no que é ser reflexivo?

Na verdade, desta vez, a resposta não será direta. Ficaré em suspenso. Contudo, já compreendemos que a reflexão serve para direcionar/ orientar. Ela serve para atribuir sentido para uma melhor atuação e, assim, Alarcão cria duas máximas para traduzir esta resposta:

Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino.

Aluno³⁵: conhece a língua que aprendes e conhece-te a ti mesmo como aluno para te assumires como aluno de línguas. (ALARCÃO, 1996)

Logo, ela aclara que os professores só existem porque os alunos existem, e estes, não necessariamente aprendizes, não existem sem aqueles. Por fim, isto quer dizer ainda que esse processo de formação composta um processo pessoal de questionar o saber e a experiência, de modo que possa *se compreender e compreender o todo* à sua volta. Esta é uma estratégia que

³⁵ O exemplo dado pela autora com relação a línguas se faz em razão da disciplina que leciona na área de didática em línguas.

deve ser acompanhada com um espírito investigador, em busca de descobertas. Aqui está a base do conceito de professor-investigador.

Nesse sentido, aflora a última questão: Como então ser reflexivo? Alarcão (1996) afirma que o pensamento reflexivo é uma capacidade e, como tal, não nasce simplesmente do nada. Pode, sim ser desenvolvida, mas, para isso, ela tem de ser cultivada, o que requer condições necessárias para este desabrochar.

Segundo Alarcão (1996), as modalidades estratégicas encontradas para o professor foram: **1. autoscopia** (o professor observa e avalia a sua aula); **2.** análise de incidentes críticos ou casos da vida profissional; **3.** escrita autobiográfica, supervisão colaborativa, trabalho de projeto, investigação-ação. No entanto, para que de fato sejam modalidade de formação, deverão apresentar o que se traduz em *questionamento permanente*.

Nesse viés, faz-se necessário passar por um processo que Alarcão (1996) busca em John Smyth (1989): descrição, interpretação, confronto, reconstrução. Será nesse processo que conseguiremos encontrar as razões para nossos conceitos e para nossa atuação, ou seja, poderemos abrir o pensamento à experiência dos outros, para que, ao confrontá-la numa perspectiva nós-eles, possamos verificar se alteraria ou não a *práxis* educativa.

Caminhemos, então, na busca de estratégias de formação que possam revelar ao aluno:

1. os *porquês* da sua aprendizagem (finalidade);
 2. o *quê* da sua aprendizagem (conteúdo)
 3. o *como* da sua aprendizagem (estratégias)
- (ALARCÃO, 1996)

O professor, no responder essas questões aos alunos, atribuirá sentido àquilo que estará ensinando, vivificando a escola e esclarecendo o papel do aluno.

Portanto, Alarcão (1996) nos evidencia a necessidade em educar para a autonomia, o que implica fazer um ensino reflexivo, pois aqueles que

não se sentirem atraídos pela mudança, pelo novo, continuarão na mesmice, dependentes, e fadados a tornar-se uma “coisa”.

Ainda que compreendamos que *ser reflexivo* não seja obrigatório, ainda que façamos nosso papel de estimular a todos a sê-lo, verdade é fato que este papel começa em cada um de nós.

Este será um processo que ainda requer nossa paciência, pois, já em curto prazo, são visíveis os resultados. Assim, nossa reflexão deverá nos levar a ter cautela, para não banalizar o conceito com meras reivindicações.

Portanto, estes movimentos de professor reflexivo e do aluno autônomo se interpenetram pela conscientização do que é ser professor e ser aluno, e só esta dará sentido à função do professor e à função do aluno, norteando as atividades formativas de cada um.

Assim, Alarcão (1996) conclui suas reflexões com um convite:

Acho que vais gostar da tua descoberta. Mas, se não gostares, tem a coragem de abandonar a tua profissão antes que ela se torne para ti um fardo demasiado difícil de suportar. (ALARCÃO, 1996)

Agora será o professor quem vai decidir se esta é a profissão que ele irá seguir. Aqui, cabe apenas o discernimento e a reflexão, para optar por qual caminho deverá trilhar.

2.3.4 A escola reflexiva: nova forma de pensar

Já evidenciamos o conceito de professor reflexivo. Embora assim, de nada adiantaria mudar apenas uma parte do processo, relegando a outra ao exterior, à fachada, menosprezando esse conjunto identificado por educação.

Estamos vivenciando a realidade caótica da educação do país. Somos espectadores da total falta de compromisso e da forte inadequação desse processo ante o desenvolvimento que assola o mundo globalizado.

É com esta visão sistêmica que Alarcão (2001) aborda esta nova forma de pensar a escola, o que significa que a escola precisa abrigar ter mudanças paradigmáticas. Para tanto, é necessário mudar o pensamento sobre ela. Faz-se necessário refletir sobre o todo que a compõe, dialogando com os problemas, fracassos e sucessos.

Com a perspectiva de novo modelo de professor, o reflexivo, por analogia a este Alarcão (2001) desenvolve o conceito de **Escola Reflexiva**, convidando o leitor a refletir um pouco sobre esta instituição chamada *escola*.

Constantemente ouvimos e vemos que a escola de hoje não estimula, ao contrário, faz com que fiquemos em seu exterior, cada vez mais distante dela. É perceptível que muitos alunos, depois de saírem dela, não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera, indispensáveis para enfrentar o mercado profissional. Contudo, em toda campanha eleitoral e em todos os discursos oficiais é unânime o reconhecimento de que é a educação a fonte do desenvolvimento humano, cultural, e socioeconômico. Logo, para este desenvolvimento, cabe aos professores, aos alunos e à escola desempenhar o papel fundamental.

Quando pensamos em escola, pensamos em um espaço físico com algumas características: é um local onde passamos o maior tempo do nosso dia, que tem salas de aulas com mesa, carteiras, quadro, com muros e paredes. Mais ainda: espaço onde possamos ter um momento de convivência com os amigos que lá se encontram, que tem um projeto pedagógico, um currículo a ser cumprido, composta de professores e alunos.

Por essas razões, Alarcão (2001) compreende a escola como um **local**, um **tempo** e um **contexto educativo**. Com estas perspectivas, ela nos deixa muitas indagações a fim de traçar um perfil de nossas escolas.

Como são as nossas escolas: edifício onde apenas existem salas de aulas? Ou também há nelas espaços de convívio de desporto, de cultura, de trabalho em equipe, de inovação e experimentação? Que espaços permitem ligações informáticas para manter a escola em interação com outras escolas, com outras instituições, com outros países, com o conhecimento hoje disponibilizado de novas formas?

Será que as nossas escolas possuem locais que permitam a aprendizagem cooperativa e autônoma? E espaços que favoreçam a flexibilização de atividades docentes e discente? (ALARCÃO, 2001)

São tantas as indagações feitas que, espera-se suas respostas servirão de parâmetro para nossa reflexão ganhar seqüência.

Neste mesmo contexto ainda pode ser analisada a questão de localização das escolas para, então, nos questionarmos: as escolas estão longe ou perto das comunidades? Qual a relação que as escolas estabelecem com estas comunidades? É aberta ou fechada? Quanto a seu material didático, o seu mobiliário e equipamentos, são adequados e concebidos para o público a que atendem (crianças e jovens)? E os adultos quando também têm acesso à escola? Será que as crianças e jovens se sentem tão bem na escola como se estivessem em casa? Ou será que estas crianças e jovens se sentem melhor na rua do que na escola ou em casa?

Com essas perspectivas e reflexões, busquei compreender a complexidade da educação em seu microespaço: a escola. Logo, percebemos que a escola não se resume a um prédio. Ela é um **contexto**. Primeiramente é um **contexto de trabalho**, pois é neste contexto que alunos e professores trabalham. Para o aluno, o trabalho consiste em sua aprendizagem; para o professor a educação em sua múltipla função. Agora é que começam os primeiros desafios, a concepção de que este trabalho seja prazeroso, onde o professor possa exigir o esforço, o trabalho, a aprendizagem, a compreensão, sem ser castrador, punidor do desenvolvimento de cada um.

Um bom contexto de trabalho, segundo Alarcão (2001), requer um ambiente de exigente tranqüilidade e de conscientização do papel que cada um deve desempenhar.

Assim, podemos perceber que a escola, além de **lugar** e de **contexto**, é **tempo**. Este tempo precioso que passa e não volta mais. Logo, não pode ser desperdiçado. É tempo de ser curioso e de desenvolvê-la cada dia mais, sem debilitar. É tempo de desenvolver, criar, imaginar, indagar, construir, enriquecer. É tempo de desenvolver e aplicar a memorização, observação, comparação, associação, raciocínio, expressão, comunicação,

risco. É tempo de fazer amigos, de convivência saudável, de cooperação. É tempo de turbulência, de dúvidas, mas, igualmente de respostas.

Assim, a escola tem a função de preparar estes cidadãos, de ser pensada como tempo de preparação para vida, mas com a perspectiva de Dewey, pois ELA é a própria: é verdadeiro local da vivência de cidadania.

Compreendendo então a escola como um *lugar*, um *contexto*, sendo *organização* e *vida*, devendo ela ter como espelho a própria cidadania, qual é a escola que precisamos ter?

A resposta é certa. A atual escola precisará urgentemente mudar. E mudar radicalmente, desde seus métodos, processos e conteúdos. Não mudar apenas os currículos a serem cumpridos, a práxis pedagógica e sua organização, mas também seus valores, nas relações interpessoais e em todo seu *contexto*. Essa mudança urge. É preciso agir para transformá-la!

Para Alarcão (2001), a escola reflexiva é

(...) uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (ALARCÃO, 2001)

Uma escola com esta concepção, pensa em seu presente para então projetar seu futuro. Uma escola que se conhece, que se interroga sobre si mesma, se transforma em uma instituição autônoma e responsável, logo educadora.

Por tais razões, esta é uma escola que se assume como uma instituição educativa que sabe o que quer e, conseqüentemente, aonde quer chegar e para onde irá.

Portanto, uma **escola reflexiva**

(..) é criada pelo pensamento e pela prática reflexiva que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência as características da sua identidade própria, os constrangimentos que afetam e as potencialidades que detêm. Necessita ter uma visão partilhada do caminho que quer percorrer e refletir sistemática e cooperativamente sobre as implicações e as conseqüências da concretização dessa visão. (ALARCÃO, 2001)

Nessa esteira, somente por um pensamento estratégico, ético e sistêmico poderá mudar a escola. Antes, devemos assumi-la como organismo vivo e dinâmico, capaz de atuar em ambientes turbulentos.

2.4. Selma Garrido Pimenta

Selma Garrido Pimenta é pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Especialista em Orientação Educacional por essa Universidade e em Metodologia de pesquisa em Educação pela Faculdade de São Bento. É mestre e doutora em História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e ainda, livre docente pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora titular da Universidade de São Paulo, autônoma da Editora Cortez e na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência da área de Educação, atuando principalmente nestes temas: estágio, práxis, formação de professores, prática, teoria e currículo de formação.



Figura 6 Selma Garrido Pimenta

Pimenta³⁶, de 1994 a 1997 foi integrante do projeto de pesquisa *Escola pública e formação de professores*, que se originou com as preocupações voltadas à formação de professores no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, tendo por objetivo a verificação dos processos de constituição de saberes por parte dos alunos como futuros professores, mediante suas atividades de estágio nas escolas da rede de ensino.

³⁶ O *currículum* completo da Prof^a Dr^a. Selma Garrido Pimenta está disponível em plataforma *lattes*, no endereço <<http://lattes.cnpq.br/4782583303619681>>

Desde 2003 participa do projeto *Formação de Professores e suas contribuições para a re-invenção da escola*. Visa verificar a imbricação da produção teórica a partir de pesquisas com as condições de formação e exercício das atividades educativas, especificamente a docente, que apontam para a necessidade de reinventar a escola, para que, assim, esta possa cumprir seu papel de mediadora na equalização de oportunidades sociais. Para tanto, será necessário ampliar o movimento de análises e gêneses conceituais iniciadas com estudos de diferentes pesquisadores do grupo, que contemplem aspectos ainda não considerados. Entre esses a revisão crítica dos procedimentos investigativos que estão sendo utilizados para pesquisa sobre a prática docente, ou mesmo estudos que pretendem analisar como estão sendo incorporadas as condições de professor reflexivo pela área da didática. Mais estes: estudos críticos dos contextos das práticas escolares nos vários níveis de ensino, focados na tentativa de compreender como se constroem os saberes docentes em diversos contextos escolares, desde o ensino fundamental ao universitário; análise dos processos das políticas de formação e desenvolvimento da profissionalidade docente, em diferentes contextos institucionais; revisões críticas das políticas de formação de professores, organização e gestão de sistemas escolares, consideradas quer a partir do microssistema, quer nas demais instâncias supra-estruturais.

Pimenta já publicou mais de 50 artigos completos em periódicos, organizou e/ou editou mais de 30 livros, publicou mais de 25 capítulos de livros, tem mais de 48 textos em jornais ou revistas, mais de 60 trabalhos completos em Anais de Eventos, entre outras publicações.

Suas quatro últimas produções de destaque são: *Pedagogia, Ciência e Educação?* (2006); *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas* (2006); *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* (2006) e *Professor reflexivo no Brasil* (2005).

A leitura de Selma Garrido Pimenta, por suas críticas elaboradas ante o conceito de *professor reflexivo*, favorece tanto a autocompreensão do professor quanto a compreensão de sua recepção do no país, tema com que nos preocuparemos no próximo capítulo.

2.4.1 A construção de uma crítica sobre professor reflexivo

A construção desta crítica teve início no curso *Análise do Conceito de Professor Reflexivo*, ministrado pela autora aos alunos do Doutorado em Educação da Universidade Católica de Goiás (2001), igualmente na linha de Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares, no Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de Professores, bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2001). Esta teve por objetivo explicitar e discutir a gênese do conceito de professor reflexivo, visando disponibilizar aos alunos perspectivas teóricas e dados de pesquisa empírica que pudessem possibilitar análise crítica desse conceito. Desde então, passou a integrar a disciplina *Formação de Professores: tendências investigativas contemporâneas* sob a responsabilidade da autora e dos professores Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari, FeUSP (2001).

Nos próximos itens, Pimenta descreve a genealogia do conceito de professor reflexivo e os caminhos já percorridos de sua pesquisa com seu grupo de pesquisa.

2.4.2 A gênese do conceito

A discussão apresentada parte do princípio que **todo ser humano reflete**, pois é justamente isso que o diferencia dos demais animais. Logo, a reflexão é atributo do ser humano.

Nesse sentido, se professores são seres humanos, eles refletem. A questão é: por que então, essa onda de professor reflexivo? É fato que, desde os anos de 1990, a expressão professor reflexivo se proliferou no cenário educacional, o que provocou equívocos à reflexão como um adjetivo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreender o trabalho docente.

Para tanto, Pimenta (2005) procedeu a uma gênese contextualizada com vista a esclarecer a diferença entre reflexão, como atributo dos professores (adjetivo), e o movimento que se denominou de professor reflexivo (conceito), que se inicia com Donald Schön.

Donald Schön, professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts - MIT até o ano de 1998, efetuou algumas atividades relacionadas com a reforma curricular nos cursos de formação de profissionais. Este autor passou a observar a prática desses profissionais à luz de seus estudos filosóficos, especialmente sobre John Dewey. Sendo assim, propôs que a formação de profissionais não mais seguisse o currículo normativo em que se aprende primeiro a teoria e, só depois, a prática. Sua proposta era contrária, pois afirmava que profissionais dessa forma costumavam a não responder às situações turbulentas do mercado de trabalho, pois que a ciência não lhes dava respostas técnicas e precisas na hora, dado que até então, não estariam formuladas.

Nesse sentido, deu valor à experiência e à reflexão na experiência, de acordo com Dewey, e ao conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi. Assim, sua proposta era uma formação profissional baseada numa **epistemologia da prática**, ou seja, **valorizou a prática profissional** como momento de construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização. Em adendo, passou a reconhecer o conhecimento tácito, presente nas soluções dos problemas no momento.

Este é o **conhecimento na ação**, é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. (Pimenta, 2005)

Para melhor compreensão, este é o conhecimento que temos interiorizado pelas práticas de rotina do trabalho desenvolvido, podendo chamá-lo também de hábito. No entanto, nem sempre tais conhecimentos são suficientes para encontrar a resposta e para resolver o problema. Em conclusão, esses profissionais devem criar, buscando novos caminhos, novo percurso para achar a solução, e isto se dá por um processo de **reflexão na ação**. Essas buscas constantes do dia-a-dia de trabalho se repetem várias

vezes: são problemas e superações que exigem concentração, reflexão, busca, análise, enfim uma investigação. Este movimento é que Schön denominou de **reflexão sobre a reflexão na ação**.

Dessa forma, abrem-se perspectivas para que se valorize, por igual, a pesquisa na ação do profissional que se denomina professor pesquisador de sua prática.

Para tanto, encontramos em Schön um elevado valor à prática na formação dos profissionais. No entanto, aquela **prática reflexiva**, que possibilite a eles resolução de problemas diante do novo, do desconhecido, do instável, incerto e, portanto, de sua crítica aos currículos normativos na formação de profissionais, esta deve propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir constantemente.

2.4.3 Schön: solo fértil para a formação de professores

As idéias de Schön se replicaram muito rápido, apropriadas e ampliadas em diferentes países, além do seu. Frente ao contexto de reformulação curricular nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica, somada à necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza como prática social em contexto historicamente situados. A essa luz, couberam diversas indagações: *Quais papéis teriam os professores nas reformas curriculares? Estes seriam apenas executores de decisões tomadas verticalmente?* Para tanto, não poucas pesquisas apontaram a importância a eles devida, desde a elaboração até a execução da proposta. Logo, foi perceptível que os professores deveriam atuar como SUJEITO do movimento, para que este pudesse obter sucesso. O conceito de *professor reflexivo* caminhou nesta direção.

Ante este contexto, ampliou-se a reflexão e a análise das idéias de Schön, o que favoreceu amplo campo de pesquisa sobre variadas temáticas para a área de formação de professores, incluindo-se aí algumas sobre as quais o autor não manifestou preocupação. (PIMENTA, 2005)

O primeiro tema em apreço se referiu aos *currículos* necessários para a *formação de professores reflexivos e pesquisadores*. Isso, em contrapartida, capitaneou, outras discussões, trazendo-as à tona, entre elas as questões de gestão organizacional, o projeto pedagógico, a autonomia docente, a carreira, o salário, as condições de trabalho, a identidade epistemológica, as novas tecnologias, a violência, a indisciplina, temas que como professores, não lhes desconhecemos a realidade.

Nesta contextura, no que se referia aos *professores*, toma força a questão da *formação continuada*. Importa assegurar que esta não se reduz, em hipótese alguma, a treinamento e capacitação, adquiridos como se receitas de bolo fossem, sem planejamento, destituídas de análises próprias de cada contexto/realidade e assim, ultrapassa a compreensão que se tinha de educação permanente.

Voltemos, então, para o ensino como *prática reflexiva*. Este tem sido significativamente uma tendência nas pesquisas em educação, destacando que esta valoriza a produção docente a partir da prática, bem assim a pesquisa como um instrumento de formação de professores. Ao concordar com a fértil perspectiva, faz-se apropriada a mesma indagação suscitada por Pimenta (2005),

que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (PIMENTA, 2005, p.22)

Certamente, com estas preocupações, ao destacar o pivô do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, isso tenta a supervalorização do professor como indivíduo.

Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível *praticismo* daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível *individualismo*, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível *modismo*, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão. Esses riscos são apontados por diversos autores. (PIMENTA, 2005. p.22)

Nessa enseada Pimenta (2005) recorre a Liston e Zeichner (1993)³⁷ para explicar suas críticas na concepção do conceito estabelecido por Schön. A primeira questão alude à sua limitação às salas de aulas, pois verificaram que o autor não discute as questões exteriores a ela, como os quatro elementos considerados fundamentais para que se mude a produção no ensino para Liston e Zeichner. Reporto-me às reflexões sobre linguagem, sistemas de valores, processos de compreensão e forma com que se definem o conhecimento. Mais ainda. Afirmam que somente a reflexão não dá conta de reduzir esses problemas, pois não conseguiriam visualizar e tomar posições concretas para reduzir tais problemas, tendo em vista este, estarem condicionado ao contexto em que atuam.

Outrossim, acolhem o foco reducionista e limitador de Schön, por ignorar o contexto e por pressupor a prática reflexiva de modo individual. Com esta visão, argumentam que este autor *pecou* por concentrar-se apenas nas práticas individuais, não se balizando em um processo de mudança institucional e social.

Zeichner (1992)³⁸, é o que nos testemunha Pimenta (2005), acrescenta que Schön, ao conceber a intervenção reflexiva, a partir de Dewey, fomenta a incoerência na identificação do conceito de professor reflexivo com as receitas prontas, empacotadas. São elas compradas e aplicadas tecnicamente, como se o conceito de professor reflexivo pudesse ser absorvido essencialmente, desde sua gênese até seus propósitos, em um treinamento, com vista a que o professor se torne reflexivo.

É nesse sentido que Pimenta (2005) refere-se ao *mercado do conceito*, pelo equívoco de entender a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente. É esta também minha preocupação com a massificação do conceito, sem sua plena compreensão. Essa é uma

³⁷ Ver LISTON, Daniel P.; ZEICHNER, Kenneth. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata, 1993.

³⁸ ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, nº20, pp.44-49, 1992.

das razões que não tem conduzido os professores a práticas mais críticas, reduzindo a um mero fazer técnico.

Ao tratar a temática, Pimenta (2005) relembra que o saber docente³⁹ não é formado apenas pela prática, mas sim, nutrido pelas teorias da educação. Importa-nos considerar que a teoria tem fundamental papel na formação docente, tendo em vista que é ela quem orienta/forma o sujeito para os diversos olhares da educação, de modo contextualizado e globalizado, possibilitando a ele a compreensão do contexto histórico, social, cultural, organizacional e de si mesmo, como profissional que é.

Pimenta (2005) recorre a Pérez-Gómez (1992)⁴⁰, referindo-se a Habermas ao pontuar a reflexão não apenas como processo psicológico individual, a considerar que o homem é formado por princípios e valores, voltados para um interesse social e para determinado cenário político. Logo, devemos salientar a necessidade de estabelecer alguns limites, em decorrência dos quais o professor não se individualize demasiadamente. Tal estado, fora do contexto em que está o professor inserido, leva-me a considerar o ensino como prática social concreta.

Em Contreras (1997)⁴¹, a autora destaca sua análise crítica da *epistemologia da prática*, decorrente da perspectiva de reflexão que apontou possibilidades no realizar uma sistemática crítica, não sem recorrer a muitos autores.

A análise empreendida por Pimenta (2005) sobressai a indiscutibilidade contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão professor, dos seus saberes, do trabalho coletivo desses e das escolas enquanto espaços de formação contínua. Enfatiza que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática desde que, possa refletir intencionalmente sobre ela,

³⁹ Ver mais em PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4.ed. São Paulo:Cortez, 2005.

⁴⁰ PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Lãs funciones sociales de la escuela: de la reproducción a reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMEZ, A. *Compreender y transformar la escuela*. Madrid:Morata, 1992.

⁴¹ CONTRERAS, Domingos José. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

problematizando resultados com apoio da teoria. Logo, pesquisador de sua própria prática.

As críticas que Pimenta (2005) aponta, indicaram problemas na perspectiva: o individualismo da reflexão, a ausência de indicadores que possibilite uma reflexão crítica, a excessiva (exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação em espaços escolares e a restrição desta nesse contexto. Essas críticas emergem de análises de diversos autores e também de suas pesquisas empíricas. A partir de então sugere apontamentos para a superação desses limites como:

- a) da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo;
- b) da epistemologia da prática à práxis ou, construção de conhecimentos dos professores partindo de análise crítica;
- c) do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade;
- d) da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional;
- e) da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA, 2005. p.44)

Esses apontamentos de Pimenta (2005), evidenciam uma política de formação e exercício docente qual valoriza não só professores e escolas como aptos a pensar, a articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, compromissados com ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e jovens.

Concluindo, Pimenta (2005) defende que a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais transforma o *conceito professor reflexivo* em um mero *termo*, expressão de uma moda na medida que o despreza seu potencial.

Nessa caminhada, a perspectiva da reflexão é amplamente difundida e apropriada por pesquisadores brasileiros, muitas vezes

descontextualizados, por não ter um estudo mais consistente sobre suas origens e sem uma análise crítica.

Nessa empreitada de pesquisa teórica e empírica de Pimenta (2005) verifica-se a necessidade de superar a identidade necessária dos professores *reflexivos*, para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

2.5 Síntese do segundo capítulo

Neste capítulo foram apresentados quatro autores chave tendente a despertar o desenvolvimento e a (re)construção do conceito de **professor reflexivo** no País. Ei-los: Donald Schön, Kenethy Zeichner , Isabel Alarcão e Selma Garrido Pimenta. Destaque-se que tais autores assumem por princípio o pensamento e a teoria de John Dewey, apresentados no capítulo anterior.

Em Donald Schön, é de todo indispensável ressaltar o conceito de **reflexão-na-ação** e o de **practicum reflexivo**.

Com vista a que os compreendamos, inicio pela noção do que seja a expressão **conhecer-na-ação**, exemplificando os tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações inteligentes. Seja exemplo o andar de *patins* ou a fazer uma análise de folha de pagamento. Em ambos os casos, o ato de conhecer está **na ação**. Logo, nós a revelamos quando executamos uma ação capaz e espontânea. Não conseguir explicitá-la verbalmente é uma característica nossa.

Ainda que assim, é possível, às vezes, por força de nossas observações e reflexões, fazer a descrição do saber tácito⁴² que está implícito nelas.

Dessa forma, qualquer linguagem de que nos socorrermos para

⁴² Este é o saber silencioso, calado. É aquele que não pode ser expressado por palavras, ele é subentendido.

utilizar nossas descrições do ato de **conhecer-na-ação**, serão sempre *construções*, pois estarão na tentativa de colocar explicitamente e simbolicamente um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea.

Logo, este processo de **conhecer-na-ação** é dinâmico, ao passo que os “fatos”, os procedimentos e as “teorias” são estáticos. (SCHÖN, 2000)

Segundo essa linha, **conhecer** sugere uma qualidade dinâmica de **conhecer-na-ação**, a qual, a partir do momento que a descrevemos, passa a ser **conhecimento-na-ação**.

Em adendo, podemos refletir sobre a ação quando pensarmos, retrospectivamente, sobre aquilo que fizemos, de maneira tal a descobrir como nosso ato de **conhecer-na-ação** pode ter contribuído para um resultado inesperado.

Para Schön (2000), podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade ou, ainda, podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) denomina de “parar e pensar”.

O processo de **reflexão-na-ação** tem uma seqüência de cinco “momentos”, a saber:

1. Deve haver uma **situação de ação** que possa trazer respostas espontâneas e de rotina. Este é o **conhecer-na-ação**.

2. As respostas de rotina produzem uma **surpresa** – resultado inesperado, agradável ou não, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação.

3. A surpresa favorece a **reflexão** dentro do presente-da-ação. A reflexão é de alguma forma consciente, ainda que não ocorra por meio de palavras. A surpresa é tanta, que os questionamentos feitos se voltam tanto para o fenômeno/objeto como para si próprio, a tal ponto que chegamos a perguntar: *o que é isso?* ou ainda: *“como tenho pensado sobre isso?”*.

4. A **reflexão-na-ação** tem função crítica, questionando a estrutura

de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. E o pensar criticamente sobre o pensamento é o que levou a este fenômeno/objeto e, de conseqüência, a oportunidade de podermos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, compreender os fenômenos ou as formas de conceber os problemas.

5. A **reflexão** gera o **experimento imediato**, ao pensarmos e experimentarmos novas ações com o objetivo de explorar, ainda mais, os *novos* fenômenos, sensações, experimentos.

Portanto, o que distingue a **reflexão-na-ação** de outras formas de reflexão é **significar imediatamente a ação**. Dessa forma, o **conhecer-na-ação** e a **reflexão-na-ação** são processos que podemos desenvolver sem que precisemos dizer o que estamos fazendo.

Por fim, vale considerar que sermos capazes de **refletir-na-ação** é diferente de sermos capazes de refletir nossa **reflexão-na-ação**, de modo que produza uma boa descrição verbal dela e, ainda, é diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. (SCHÖN, 2000)

Em Zeichner, construímos o conceito de **professor como prático reflexivo**. Para tanto, buscamos no próprio autor as razões que o levaram a esse conceito. Inicialmente, busca as razões de seu aparecimento, questionando-se por que, nas últimas décadas, as expressões *prático reflexivo* e *ensino reflexivo* se tornaram *slogans* para a reforma do ensino e da formação de professores em todo o mundo, em especial na América do Norte. A questão *reflexiva* passava a ser componente central da reforma educativa.

No decorrer de sua pesquisa, percebeu que havia uma confusão sobre o significado do termo **reflexão** com outros, a exemplo de *investigação* e *emancipação*. De pronto, foi incorporado no discurso, sobre a *prática reflexiva*, tudo aquilo que estaria associando com ensino, aprendizagem, escolaridade e ordem social. Assim, o conceito de *reflexão* perde seu real significado, dado que para o autor, este conceito aflora com J. Dewey.

Neste caso, a **reflexão** passa a assumir necessariamente as características da **sinceridade**, ou seja, da **abertura do espírito** e da **responsabilidade** que devem ser os elementos centrais da **vida diária** do

professor reflexivo, responsável por sua própria aprendizagem. (ZEICHNER, 1993)

Com o caminhar de sua pesquisa, ele se questiona em que medida o professor aceita as coisas: se é por um modismo, se é porque corresponde a algo bonito dizer, se porque os outros dizem ser melhor, ou, se, de fato, está fazendo algo por estar consciente de que este é o verdadeiro caminho.

Dessa forma, chega-se à conclusão de que a **reflexão** é como um **processo** que ocorre **antes e depois** da ação e, em certa medida, **durante** a ação. Esta situação, analisada em Schön, foi denominada **reflexão na ação**. Portanto, os professores reflexivos examinam sua prática tanto **na** ação como **sobre** ela.

Para Zeichner (1993), o **ensino reflexivo** é a necessidade de os professores criticarem e desenvolverem suas teorias práticas, à medida que refletem sozinhos e no coletivo, *na* ação e *sobre* ela, acerca de seu ensino e de suas condições sociais que moldam suas experiências de ensino.

No fim da década de setenta, Zeichner buscou articular sua opinião quanto à *prática reflexiva* como as tradições da *prática reflexiva*. Assim, seu pensar se distinguiu de muitos outros trabalhos a propósito desse tema, frisando estes tópicos: *acadêmica, eficiência social, desenvolvimentista e reconstrução social*.

Por fim, evidenciou que o *ensino reflexivo* acoberta três principais características, articuladas às tradições. Ei-las: 1. atenção do professor; 2. tendência democrática e emancipatória; 3. reflexão como prática social.

De Isabel Alarcão, pincei suas reflexões críticas para o conceito de professor reflexivo e para a formação deste, bem assim seu pensamento inovador sobre a **escola reflexiva**.

A autora faz uma retrospectiva do pensamento de Schön, de como este conceito surge, e identifica a proposta por uma *epistemologia da prática* em face da crítica ao racionalismo técnico.

Sintetizou o pensamento pedagógico defendendo que o futuro profissional deverá incluir a *reflexão* que parte de situações práticas reais,

pois, assim, este profissional se sentiria apto a enfrentar as turbulências diárias tomando a decisão necessária.

Nesta perspectiva, Schön, ao vislumbrar a formação de profissionais, compreendeu-a como *artistry*, a junção de ciência, técnica e arte. Para se formar um profissional com este perfil, deverá o formador ter meios de proporcionar ao formando situações que, ao mesmo tempo, o formador será o treinador, o companheiro e o conselheiro.

Quanto à formação, Alarcão inicia a crítica dizendo que não fomos capazes de preparar os profissionais recém-formados para atuar em situações novas, ambíguas, confusas, a que as teorias da ciência aplicada, não poucas vezes, não conseguem responder.

Dessa forma, foi necessário buscar compreender o papel do formador que, muito mais do que ensinar conteúdo e ensinar a fazer fazendo, deve **ensinar a refletir**, a ver além. Torna-se necessário ressaltar que não se ensina tão somente a prática, como muitos erroneamente compreendem. **É necessário, sim na educação profissional, ensinar regras, fatos e conceitos fundamentais, sendo, no caso, mais adequado um ensino expositivo.**

Logo, criaram-se estratégias para esta formação: a **experimentação em conjunto** (*joint experimentation*), a **demonstração acompanhada de reflexão** (*follow me*) e a **experiência e análise de situações homológicas** (*play in hall of mirrors*).

Nesse sentido, a autora segue sua reflexão com a esperança de nova educação que venha a se preocupar com os valores humanos, culturais, axiológicos. Trata-se da proposta de *reflexão* necessária, em cujo núcleo está a possibilidade de acreditar novamente que o mundo possa melhorar.

Conclui que o conceito de *professor reflexivo* deve levar à autonomia do aluno e do professor quando ambos em formação, pois eles têm voz própria e, assim, poderão trazer de volta as responsabilidades

perdas de cada um. E neste processo, já é sabido, faz-se necessário paciência.

Com esta perspectiva, Alarcão nos enseja uma nova proposta de escola para esse profissional reflexivo: a **escola reflexiva**. Esta é compreendida como um **local**, um **tempo** e um **contexto educativo**. Mais que isso: como *organização e vida*.

A crítica já é sabida. A atual escola precisará urgentemente mudar e mudar radicalmente desde seus métodos e processos, até seus conteúdos. Não mudar apenas os currículos a ser cumpridos, a práxis pedagógica e sua organização, mas também, seus valores, as relações interpessoais e todo seu *contexto*.

Uma escola reflexiva é aquela que pensa em seu presente para, então, projetar seu futuro. Ela se conhece, se auto-questiona, se transforma em uma instituição autônoma e responsável. Logo, é educadora.

Disso tudo, é possível defluir que, somente se desenvolvermos um pensamento estratégico, ético e sistêmico, poderemos mudar a escola. Antes, contudo, assumi-la como organismo vivo e dinâmico, capaz de atuar em ambientes turbulentos.

Selma Garrido Pimenta elaborou, de forma estruturada, uma crítica ao conceito de *professor reflexivo*, percorrendo todos os autores já listados e analisado em meu trabalho. Nesse sentido, a autora propõe a necessidade de se superar a identidade necessária dos professores de reflexivos para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

CAPÍTULO III

RE-CONSTRUINDO O CENÁRIO DA RECEPÇÃO DO CONCEITO DE *PROFESSOR REFLEXIVO* NO BRASIL

Selma Garrido Pimenta (2005), em seu primeiro capítulo, narra sobre sua pesquisa no respeitante à recepção do conceito de *professor reflexivo* no Brasil no início dos anos 1990. De acordo com esta, a recepção ocorre especialmente por três vias. A **primeira via** seria a difusão do livro coordenado pelo professor português Antônio Nóvoa – *Os professores e sua formação* -, que nos trouxe artigos de nomes que ganharam relevância na área: *Thomas Popkewitz, Carlos Marcelo Garcia, Donald Schön, Pérez Gómez, Zeichner, Chantraine Demailly*, secundados pelo *próprio* Nóvoa. Estes autores nos proporcionaram a visão e também a expansão deste conceito em seus respectivos países.

A **segunda via** percorrida seria dada pela participação de grupos de pesquisadores brasileiros no *I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, ocorrido em Aveiro – Portugal, no ano de 1993. Releve-se que foi ele coordenado pela professora doutora Isabel Alarcão. A partir de então, o conceito de *professor reflexivo* e outros se difundiram rapidamente país afora.

Por fim, a **terceira via** seria o contato freqüente feito por pesquisadores, universidades, escolas particulares, governos e associações científicas com os dois professores portugueses, trazendo-os ao País, com

vista a que pudessem contribuir/colaborar com suas experiências e pesquisas para o desenvolvimento da formação de professores brasileiros.

Após tanta admiração, quando paramos para pensar ou, melhor, refletir sobre a situação exposta, vem-nos diversas interrogações a exemplo desta: por que o conceito de professor reflexivo foi difundido tão rapidamente? A resposta mais plausível é porque “algo” estaria errado e “este” poderia significar a *luz no fim do túnel*. Para que possamos compreender essa questão, devemos percorrer brevemente a história da educação, perscrutando como se configurava o contexto da formação de professores do País.

3.1 Tecendo os primeiros fios da pesquisa

O presente trabalho intitulado ***Análise filosófico-conceitual sobre o conceito de professor reflexivo*** trata de pesquisa bibliográfica, de cunho filosófico-educacional, sobre o conceito de *professor reflexivo*.

Optei pela **pesquisa bibliográfica** por acreditar ser fundamental em qualquer área de estudo, uma vez que é ela quem levanta os dados de uma questão e oferece fundamentação teórica para um problema.

Compreendo que qualquer trabalho acadêmico feito com rigor exige que levemos em conta os passos da pesquisa, de acordo com Severino (2002),

(...) constitui um acervo de informações sobre livros, artigos e demais trabalhos que existem sobre determinados assuntos, dentro de uma área do saber.

Ressaltamos ainda que, de acordo com Marconi (1996), a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, Carvalho (1994) complementa,

Pesquisar no campo bibliográfico é procurar, no âmbito dos livros e documentos escritos, as informações necessárias para progredir no estudo de um tema de interesse. (CARVALHO, 1994)

Dessa forma, meu objetivo de pesquisa foi perceber como o conceito de professor reflexivo se fundamenta, como se organiza e estabelece o diálogo entre filosofia e educação tornando-se vanguardista na educação brasileira a partir dos anos de noventas?

A idéia em realizar a presente pesquisa foi a de verificar o crescente uso do conceito no País, pois percebemos que este conceito tem se constituído no decorrer da década de noventa, e após ela, *slogan* da educação.

Nesse sentido, minha preocupação. Com a popularização do conceito, seu uso desmedido e descaracterizado poderá, com o tempo, se tornar discurso vazio, traduzindo muito mais *numa característica* para o professor do que, propriamente, num conceito, como saliento nos capítulos 1 e 2 deste trabalho.

Acredito que ser *professor reflexivo* é muito mais do que apenas descrever o que foi realizado em sala. Foi essa, mais que as outras, a razão que me levou a investigar a origem desse conceito. Por tais considerações, tenho por objetivo geral ***compreender o conceito de professor reflexivo em sua origem, assinando e suas contribuições para a educação brasileira a partir dos anos de noventas.***

O método de pesquisa utilizado foi quali-quantitativo. Teve como objeto de pesquisa os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, do período de 1995 a 2005, digitalizados com o intuito de compreender a acolhida deste conceito no Brasil, diagnosticando as perspectivas abraçadas e/ou palmilhadas por educadores do País.

Esta pesquisa ocorreu em três momentos, quais sejam:

1. planejamento - levantamento bibliográfico quanto à temática proposta, bem assim localização, leitura e síntese dos trabalhos da ANPEd que se circunscrevem ao conceito de *professor reflexivo*;
2. Análise e estruturação – leitura dos textos, organização e sistematização e;
3. Considerações finais.

Nosso interesse em ter como objeto de pesquisa os Trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd se assenta no importante papel que esta associação vem desempenhando no andar de seus 31 anos de consolidação.

A ANPEd é um evento anual que agrupa, praticamente, todos os programas de Pós-Graduação em Educação do País. Albergando relevância e prioridade no meio acadêmico e científico, convence-nos isso de que os grandes pesquisadores da área nela participam e, conseqüentemente estampam seus trabalhos. Portanto, este será nosso objeto de pesquisa para que, assim, possamos compreender como é que o Brasil e, por acréscimo os programas de pós-graduação em educação e pesquisadores da área receberam o conceito de ***professor reflexivo***.

Acredito ser este importante recurso para aferir o acolhimento deste conceito, pois é neste evento que pesquisadores brasileiros e também estrangeiros vêm publicando e divulgando conceitos, propostas e paradigmas para a educação. Mais que isso até. Na marcha desses anos, a ANPEd tem se projetado no País e fora dele como significativo fórum de debates das questões científicas e políticas da área. Por ser assim, tem se tornado referência da produção brasileira no campo educacional.

Quanto à delimitação do tempo da pesquisa, cinge-se ao ano de entrada do conceito no País, conforme demonstrou Pimenta (2005) em suas pesquisas. Entretanto, de antemão informamos que não foi possível encontrar, de forma digitalizada, os arquivos dos anais da ANPED desde o ano de 1995. Por tal razão, a análise dos dados se inicia no ano de 1999, retratando a recepção do conceito de ***professor reflexivo***.

Nosso percurso metodológico foi organizado da seguinte forma:

1. Seleção do tempo da pesquisa, para então ingressar nos anais que estivessem **digitalizados**, no período de **1995- 2005**;
2. Os trabalhos encontrados, já assinalamos , têm como marco inicial o ano de 1999;

3. Elaborou-se um quadro quantitativo do número de trabalhos publicados por GTs e GEs, de 1999 a 2005 pinçados nos arquivos digitalizados, para que pudéssemos registrar um panorama do evento, esmiuçando ano a ano;

4. Foram selecionados artigos de todos os Grupos de Trabalhos, Grupos de Estudos e Mesas, trabalhos estes encomendados ou não, incluindo os pôsteres;

5. Estes trabalhos foram todos organizados em pastas separadas, abarcando o ano específico de realização do evento;

6. Após essa organização, valemo-nos da ferramenta de busca do programa *Adobe Reader 8*, para facilitar a seleção dos trabalhos publicados. Como critério de busca limitamo-nos à expressão literal: *professor reflexivo*;

7. A partir deste momento, a ferramenta de busca do referido programa detectou, por ano, todos os trabalhos que revelassem algum tratamento, limitado que fosse, dessas palavras;

8. Mais uma vez, foram os artigos selecionados em pastas individuais, respeitando o ano de publicação;

9. Elaborou-se novo quadro com o título do trabalho, autor (es), local de origem e/ou programa, situação de apresentação do trabalho e a identificação do grupo, quando foi submetido à apresentação.

10. Por fim, foram impressos, lidos em seu todo e, outra vez mais, selecionados para análise final, somados àqueles que, de fato, trabalhavam com o desenvolvimento do **conceito** de ***professor reflexivo*** .

É importante ressaltar que, quando me reporto a **exames conceituais**, pretensão minha não é prender-me tão-só à etimologia da palavra ou, ainda, apreender-lhe o sentido mais usual. Neste caso, a pergunta será: *como trabalhar com conceitos?* Bem por isso, faz-se necessário estabelecer breve distinção entre **conceito e definição**.

De pronto, principio com a intelecção do segundo termo. Por certo, isso facultará, em muito a compreensão do primeiro. Assim como fez

Monteiro (2005), – pinçei no Dicionário Houaiss, **definição:** *1.delimitação exata, estabelecimento de limites; 2. significação precisa de; 3. capacidade de descrever;* **conceito:** *produto da faculdade de descrever. 1. faculdade intelectual e cognoscitiva do ser humano; 2. compreensão que alguém tem de uma palavra; 2.opinião, ponto de vista, convicção; 3.dito original e engenhoso, ditado, máxima, sentença.*

Do cotejo dos dois, inferimos que, de fato, são termos semelhantes, embora acobertem traços diferentes.

Segundo Monteiro (2005),

Definir está mais próximo de estabelecer limites de algo, alguém ou si mesmo. Cada uma de nós, ao definir-se, procura mostrar características peculiares que o distinguem de outras pessoas. Por isso, ajuda a dizer algo sobre altura ou cor de pele e cabelo. Mas, é melhor quando são dito sobre maneiras de vestir, cores prediletas, penteados etc.: são expressões que mostram a singularidade de alguém. Conceito, vai para além da definição. (MONTEIRO, 2005)

Monteiro (2005) ainda se desdobra, intentando franquear-nos outra compreensão no que respeita ao pensamento conceitual:

- Um conceito não é imaginário ou simbólico, mas, sim, uma explicação da natureza predicativa de determinado fenômeno, referindo-se a esse ser e somente a ele;
- O conceito não substitui as coisas; é sim a compreensão intelectual delas;
- Um conceito ou uma idéia não são formas de participação ou de relação de nosso espírito em outra realidade, mas é resultado de uma análise ou de uma síntese dos dados da realidade ou do próprio pensamento. (MONTEIRO, 2005)

É nesta perspectiva que estaremos analisando os textos selecionados nos trabalhos da ANPEd, do período de 1995 a 2005.

3.2 A teia está se formando – a ANPEd

A ANPEd — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação⁴³ — é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976,

⁴³ As informações sobre a ANPEd estão disponíveis no site institucional oficial da Associação <<http://www.anped.org.br>>

graças ao esforço de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação.

Em 1979, a Associação se consolidou como sociedade civil e independente, admitindo **sócios institucionais** que correspondem aos Programas de Pós-Graduação em Educação e, por igual, aos **sócios individuais**, isto é, aos professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em educação.

A finalidade desta Associação, em seus 31 anos de existência, é buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no País. No andar dos anos, ela tem se projetado no país e fora dele, como importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo portanto se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.

As atividades da ANPEd se estruturam em dois campos: **1.** Os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, que são representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação — EDUFORUM; **2.** Os Grupos de Trabalho — GTs⁴⁴ — que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento especializado da educação.

As atividades da Associação se estruturam em dois campos: **1.** o Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação, sócios institucionais da ANPEd; e **2.** os Grupos de Trabalho - GTs temáticos, os quais congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializado da educação.

Lembramos que o Fórum também tem atuação por meio de Fóruns Regionais nas Regiões Nordeste, Sudeste I, Sudeste II, Centro-Oeste e Sul.

⁴⁴ Ressaltamos que, para se consolidar um Grupo de Trabalho – GT dentro da ANPEd, é necessário que, antes, este funcione por um período de dois anos como Grupo de Estudos – GE e, então, seja aprovado pela Assembléia Geral.

A ANPEd conta hoje com uma Diretoria composta por sete membros eleitos por voto secreto de seus associados, além de um Conselho Fiscal, composto por três membros e três suplentes.

Cabe ressaltar que não há remuneração alguma por essas atividades.

A ANPEd tem por objetivos:

1. buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no País;
2. fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio;
3. estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão;
4. promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação; e
5. promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres.

Agências financiadoras da ANPEd são: CAPES, CNPq, FINEP, FAPEMIG, FAPESP, INEP, Fundação Ford, associações científicas (SBPC e demais associações de áreas), entidades da sociedade civil (CEDES, CONEd) e órgãos de representação da comunidade científica (Comitês Assessores) no CNPq e na CAPES.

A ANPEd é também uma das entidades que indica listas tríplexes para compor as Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

3.2.1 Áreas temáticas

1. Filosofia da Educação;

2. História da Educação;
3. Sociologia da Educação;
4. Movimentos Sociais e Educação;
5. Didática; Estado e Política Educacional;
6. Educação Popular;
7. Educação da Criança até seis anos;
8. Formação de Professores;
9. Trabalho e Educação;
10. Alfabetização, Leitura e Escrita;
11. Política de Educação Superior; Currículo;
12. Educação Fundamental;
13. Educação Especial;
14. Educação e Comunicação;
15. Psicologia da Educação;
16. Educação de Jovens e Adultos;
17. Educação Matemática.

3.2.2 O Sistema de Disseminação de Informação

A ANPEd realiza importante trabalho de disseminação, por meio de publicações impressas e registradas em disquetes e o CD-ROM ANPEd. Estes são vendidos e distribuídos amplamente a cursos de pós-graduação, faculdades de educação e outras instituições.

Os GTs⁴⁵ temáticos constituem núcleos disseminadores de informação sobre suas temáticas específicas, atuando durante todo o ano e

⁴⁵ Grupos de Trabalhos

nas reuniões anuais da ANPEd. O Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação é o canal de comunicação entre os programas associados e está presente nos principais debates sobre política científica no País, ao lado de outras associações científicas.

De modo geral, apresentaremos um resumo quantitativo do número total de trabalhos apresentados ao longo do nosso percurso de trabalho, disponíveis em versão eletrônica, que correspondem aos anos de 1999 a 2005.

Para melhor visualização, colocamos o quadro na horizontal conforme mostra a página seguinte.

Grupos de Trabalho e Estudos	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Total
GT 2 História da Educação	28	29	17	17	16	20	27	154
GT 3 Movimentos Sociais e Educação	17	09	12	12	11	18	27	106
GT 4 Didática	18	20	24	13	14	16	18	123
GT 5 Estado e Política Educacional	23	25	23	16	24	27	19	157
GT 6 Educação Popular	13	17	14	14	17	14	20	109
GT 7 Educação da Criança até seis anos	15	20	20	16	09	15	28	123
GT 8 Formação de Professores	107	18	29	16	16	28	55	269
GT 9 Trabalho e Educação	20	14	20	11	18	21	26	130
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	26	15	15	15	12	15	24	122
GT 11 Política de Educação Superior	17	17	16	15	20	16	18	119
GT 12 Currículo	16	19	25	14	16	15	27	132
GT 13 Educação Fundamental	19	16	25	16	19	20	24	139
GT 14 Sociologia da Educação	17	13	12	10	10	14	11	87
GT 15 Educação Especial	17	16	19	08	20	13	23	116
GT 16 Educação e Comunicação	18	21	19	15	23	19	29	144
GT 17 Filosofia da Educação	19	08	17	09	18	10	23	104
GE 18 Alfabetização de Pessoas jovens e Adultas	15	-	-	-	-	-	-	15
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	-	21	16	14	10	13	29	103
GE 19 Educação Matemática	14	-	-	-	-	-	-	14
GT 19 Educação Matemática	-	22	15	13	12	16	25	103
GE 20 Psicologia da Educação	22	-	-	-	-	-	-	22
GT 20 Psicologia da Educação		16	09	11	19	16	30	101

GT 21 Relações Raciais/ Ética e Educação	-	-	-	10	-	-	-	10
GE 21 Grupo de Estudo Afro-Brasileira de Educação	-	-	-	-	11	-	-	11
GT 21 Afro-Brasileiro e Educação	-	-	-	-	-	15	33	48
GE 22 Grupo de Estudos em Educação Ambiental	-	-	-	-	14	-	-	14
GT 22 Educação Ambiental	-	-	-	-	-	14	14	28
GE 23 Grupo de Estudo Gênero, Sexualidade e Educação	-	-	-	-	-	18	21	39
Total	441	336	347	265	329	373	551	2642

Quadro 2 Resumo Geral do Número de Textos apresentados por GTs e GEs de 1999 – 2005

Nos itens a seguir, descrevo as reuniões da ANPEd por ano, demonstrando e contextualizando-a. Faço ainda a análise dos textos selecionados, os quais desenvolvem o conceito de *professor reflexivo*, para que possam visualizar a reunião. Sempre estabeleço, por meio de quadro demonstrativo, todos os trabalhos apresentados. Posteriormente, um quadro que registra o título do trabalho selecionado, autor(es) dos trabalhos, local onde o trabalho fora escrito, situação do trabalho e Grupo de Estudos ou Trabalho encarregado de apresentá-lo.

Na análise dos textos, preocupei-me em demonstrar fielmente o que o(s) autor(es) do trabalho escreve, descortinando suas idéias, e como compreende e desenvolve o conceito.

3.2.3 A 22ª Reunião da ANPED - 1999

Em 1999, a ANPEd, em sua 22ª Reunião Anual, teve como tema ***Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século***. Ocorreu em Caxambu – MG, nos dias 26 a 30 de setembro de 1999.

Nesse evento, ocorreram três conferências, seis sessões especiais, cinco mesas-redondas, seis debates, um colóquio e vinte e dois minicursos em dezessete GTs e três GEs.

Este evento foi patrocinado por cinco órgãos de pesquisa: FINEP, CAPES, FAPESP, CNPq e INEP.

No quadro abaixo, poderemos observar o resumo quantitativo de trabalhos apresentados, encomendados e excedentes em cada Grupo de Trabalho e Grupo de Estudo no ano de 1999.

ANPED 1999					
GT e GE	Nº de TA	Nº de TEN	Nº de TE	Nº de PA	Nº de PE
GT2 História da Educação	10	00	08	06	04
GT3 Movimentos Sociais e Educação	09	02	02	04	00
GT4 Didática	12	00	01	05	00
GT5 Estado e Política Educacional	10	01	05	06	01
GT6 – Educação Popular	08	01	00	04	00
GT7 Educação da Criança até seis anos	08	02	01	04	00
GT8 Formação de Professores	12	00	00	87	08
GT9 Trabalho e Educação	09	01	04	05	01
GT10 Alfabetização, Leitura e Escrita	10	02	09	04	01
GT11 Política de Educação Superior	08	01	02	06	00
GT12 Currículo	11	00	00	05	00
GT13 Educação Fundamental	10	02	01	05	01
GT14 Sociologia da Educação	10	00	03	04	00
GT15 Educação Especial	10	01	02	04	00
GT16 Educação e Comunicação	11	00	03	04	00
GT17 Filosofia da Educação	10	01	03	05	00

GE18 Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas	10	00	00	05	00
GE19 Educação Matemática	12	02	00	00	00
GE20 Psicologia da Educação	10	00	04	05	03
Total de Trabalhos	190	15	48	87	11

Quadro 3 Total de Trabalhos da ANPED 1999

GT – Grupo de Trabalho

TEN – Trabalho Encomendado

GE – Grupo de Estudo

TE – Trabalhos excedentes

TA – Trabalhos apresentados

PA – Pôster apresentado

PE – Pôster excedente

Podemos verificar que, no ano de 1999, foram apresentados 351 trabalhos. Desses, 190 foram trabalhos apresentados, 15 encomendados, 48 excedentes e, ainda, 87 pôsteres apresentados e 11 pôsteres excedentes. De toda esta gama de trabalhos, oito trouxeram à tona a expressão *professor reflexivo*, destes, sete foram selecionados e impressos para análise que se configuraram conforme o quadro da página seguinte.

ANPEd 1999 – Textos Selecionados				
Texto	Autor (a) (es)	Local	Situação	Grupo
1. A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade	Anne-Marie Milton Oliveira	Não identificado	Trabalho Apresentado	GE 18 – Alfabetização de pessoas jovens e adultas
2. Considerações sobre o trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores	Silmara de Campos	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo	Trabalho apresentado	GE 18 – Alfabetização de pessoas jovens e adultas
3. Formação do educador – uma discussão dos saberes que integram o processo	Marília Claret Geraes Duran e Dalva Rachel Coelho do Nascimento	UMESP/SP	Trabalho Apresentado	GT 8 – Formação de Professores
4. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada de professores	Janete Magalhães Carvalho e Regina Helena Silva Simões	UFES / ES	Trabalho Apresentado	GT 8 – Formação de Professores
5. Propostas para a formação continuada de professores nos programas da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro, no período de 1990 a 1998.	Flávia Monteiro de Barros Araújo e Edil Vasconcellos de Paiva	Rio de Janeiro	Trabalho Apresentado	GT 8 – Formação de Professores
6. Contribuições à reflexão do estatuto de cientificidade da pedagogia: buscando concepções emancipatórias	José Vieira de Sousa	UNB	Trabalho excedente	GT 4 – Didática
7. Algumas considerações sobre as origens do ensino reflexivo	José Carlos Abrão	UFMS; UNIP/Riberão Preto	Pôster Apresentado	GT 4 – Didática

Quadro 4 Textos selecionados dos Anais ANPEd 1999

No quadro 4, listei a relação de trabalhos selecionados e impressos para análise do ano de 1999, priorizando o título dos trabalhos, autor (es), local, a situação do trabalho e o grupo onde fora encontrado.

Com esta demonstração, verificamos que três trabalhos foram apresentados no **GT8** – Formação de Professores, dois trabalhos no **GTs 4** – Didática, e dois trabalhos no **GE18** – Alfabetização de pessoas jovens e adultas.

3.2.3.1 Alinhavando os fios

Para que possamos compreender a recepção do conceito de professor reflexivo no ano de 1999, empreendo uma síntese a esse respeito, sendo fiel à posição do(s) autor(es) do trabalho, apresentando suas idéias no tocante à compreensão e ao desenvolvimento do conceito.

No **texto de número 1** de Oliveira (1999), intitulado *A formação do adulto educador: uma abordagem na perspectiva da complexidade*, trabalho apresentado no GE 18 – Alfabetização de pessoas jovens e adultas, teve ele por objetivo a formação do adulto educador. Estabelece breve resumo crítico dos supostos nomes para esta, como capacitação – para quem é suposto incapaz; reciclagem – para quem não fez corretamente o “ciclo” de estudos e, por essa razão, deve “repetir”; treinamento – para quem precisa ser adestrado em habilidades e comportamentos julgados mais apropriados. Em todos os casos, à luz do pensar da autora, o educador é tratado como mero monitor, aplicador de diretrizes formuladas por outros. Entretanto, em sua prática, deparou com situação contrária, dado que os educadores revelam “artes de fazer” ante a realidade degradada do cotidiano escolar. Utiliza-se como referencial o paradigma da complexidade. Ao longo do texto disserta sobre os conceitos de formação, utiliza-se de entrevistas e conclui que não abandonará a perspectiva pesquisa-ação-formação. Mais: que daria um lugar de destaque aos trabalhos de Donald Schön em torno da formação do

prático reflexivo, mas não discorre, tampouco desenvolve este conceito, nem mesmo como o compreende.

No **texto de número 2**, Campos, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com *Considerações sobre o trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores*, trabalho apresentado no GE 18 – Alfabetização de pessoas jovens e adultas, preocupou-se com o trabalho docente na educação de jovens e adultos trabalhadores. Este foi um projeto desenvolvido com base no projeto político-pedagógico realizado no município de São Paulo no momento em que Paulo Freire fora Secretário de Educação, que tinha por objetivo construir uma escola voltada para a formação social crítica e para uma sociedade democrática.

O trabalho retratou a criação e o desenvolvimento do MOVA/SP⁴⁶ e seus desafios. A autora vinca a pesquisa-ação como um projeto de resistência no enfrentamento às políticas públicas de inspiração neoliberal. Na verdade, a autora se arriscou a dizer que a pesquisa-ação, como prática no trabalho docente, tinha revelado pistas para a viabilização de projetos de resistência que buscaram formas alternativas de desenvolvimento profissional de professores. Mais que isso: ao abalizar sua própria prática, tinha sido isso fundamental para fazer uma releitura das conexões econômicas, políticas, sociais e culturais que dão sustentação ao cenário para o desenvolvimento de práticas docentes em determinado momento histórico-político e social.

Nesse sentido, a autora desenvolveu sua tese na perspectiva de **Zeichner**, que considera o professor como sujeito do processo de produção do conhecimento, ou seja, são pesquisadores, têm voz e seus saberes são respeitados. Nesta perspectiva, Zeichner (1998) afirma que o *professor reflexivo* faz pesquisa-ação para seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, desenvolveu o conceito numa perspectiva reflexiva, dado sentido de que compreendeu a *pesquisa-ação* como instrumento

⁴⁶ Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo.

fundamental para a implantação de reformas educacionais. Assim, será a atitude reflexiva, exigida nesse processo, que irá atribuir aos educadores a condição de quem produz um conhecimento, porque será capaz de reelaborar sua prática alicerçada nela mesma e, em acréscimo, irá reelaborando as teorias que estão sempre presentes em sua prática.

Portanto, podemos perceber que, neste texto, a autora vinculou o conceito de **professor reflexivo** ao conceito de **pesquisa-ação**, citando **K. Zeichner** no sentido de que, para produzir conhecimento, isso levaria de implicar atitudes reflexivas dos educadores. Logo, o professor reflexivo faz pesquisa-ação.

O **texto de número 3** de Duran e Nascimento da UMESP/SP, apresentado no GT 8 – Formação de Professores, acolher este título: *Formação do educador – uma discussão dos saberes que integram o processo*. Intentou aprofundar a discussão sobre os saberes que estão implicados na formação inicial do educador, em especial sobre a questão da articulação entre esses saberes e sua expressão de coerência entre uma determinada concepção de educação, uma concepção epistemológica do objeto de reflexão e uma concepção de atitude dos alunos, na qualidade de “futuros” professores, orientadores ou administradores.

As autoras demonstraram, em sua explanação, que, no fim das décadas de 80 e 90, a formação de professores foi marcada por uma literatura crítica que se contrapõe aos pressupostos *da racionalidade técnica* (Schön, 1992) e da *tradição acadêmica* de formação docente (Zeichner, 1993). Era imperiosa a necessidade no superar o modelo imposto pela *racionalidade técnica*, que ganhou força nos programas de formação de professores, pelo menos no campo teórico.

Ressaltaram, ainda, que os trabalhos de **Schön, Zeichner e outros autores espanhóis e portugueses** não poderiam ser entendidos como *uma negação aparentemente simplista do papel da teoria, especialmente do pensamento teórico e epistemológico relativo (...) à apropriação e à construção dos saberes docentes* (Fiorentini et al., 1998:308).

Nesse contexto, tais análises se inscreveram num movimento que, de um lado, denunciaram os processos de exclusão dos professores quanto ao próprio processo educativo, à medida que os discursos teóricos que foram sendo construídos continham *certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores*, bem ainda *certa desvalorização dos saberes dos professores; e uma deslegitimação dos professores como produtores do saber* (Nóvoa, 1995:08-10). De outro lado, por reconhecerem e valorizarem os professores como *processadores ativos de informação, agentes que tomam decisões que têm que ser fundamentadas, investigadores na aula* (Stenhouse), *desenhadores reflexivos de situações* (Schön), essas análises representam um movimento de reação. São *imagens libertadoras contra o tecnologismo pretensioso, mas não se assemelham ao espontaneísmo*. (SACRISTÁN, 1992. IN: NÓVOA, 1995:85).

As autoras tomaram como eixo de estudo o quadro desenhado por Saviani (1996) sobre os saberes que estão implicados na formação do educador, seja: o *saber atitudinal*, o *crítico contextual*, os *saberes específicos*, seja o *pedagógico*, o *didático-curricular* –, saberes esses que, segundo o autor, apresentam variações de acordo com as diferentes teorias educacionais.

Nesse viés, para melhor aprofundar o quadro teórico e, também, estabelecer a importância relativa desses saberes no processo de formação inicial do educador, Duran e Nascimento buscaram em Fiorentini (1998) os três marcos históricos para a formação docente. Com esse estudo, pretenderam contribuir para o entendimento e o exame crítico do processo de formação inicial do profissional da educação – reconhecendo a complexidade da prática pedagógica. Isso especialmente na perspectiva de uma formação que forneça aos alunos os meios de pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação “autoparticipada”, na linha das novas tendências investigativas sobre formação de professores que valorizam o que denominam o “professor reflexivo” e a “pessoa-professor”. Desloca-se o debate sobre formação de professores de uma perspectiva excessivamente

centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no terreno profissional, e mais diretamente associada aos aspectos contextuais da formação social, política, econômica e cultural.

A metodologia de pesquisa foi a análise de conteúdo, socorrendo-se de dados predominantemente qualitativos, o que não descarta a conjugação de aspectos quantitativos, sempre que os números ajudem a explicitar a dimensão qualitativa.

Os dados foram colhidos num processo interativo – professor/pesquisador/alunos e alunos entre si. Para a coleta de dados, organizou-se um *incidente crítico*. Essa estratégia dá o modelo de uma situação da realidade, e na qual o aluno deve trabalhar essa situação analisando variáveis da questão. Este instrumento foi aplicado com alunos do último ano de cursos noturnos de Pedagogia, em três universidades particulares.

Pretendeu-se investigar os saberes mobilizados pelos futuros educadores que, de certa forma, têm norteado seu processo formativo, analisando-os a partir da discussão do *incidente crítico*.

Quanto aos resultados da pesquisa, as autoras perceberam a análise de conteúdo dos discursos desta pesquisa foi, de certa forma o retrato daquilo que o aluno aprendeu no curso de formação. Ou seja, a sua concepção, a sua teoria de educação, a forma como ele encara o saber – os saberes que integram a profissão docente. E essa é uma questão que interessava às autoras aprofundar: pela análise de conteúdo dos discursos dos “alunos formandos”, puderam questioná-se sobre o tipo de aluno que estavam formando.

As autoras ainda sobrelevam que estavam, pondo em xeque suas próprias práticas de formação, não apenas do ponto de vista teórico, mas questionando, também, os referenciais práticos dessa formação e dessa ação de atuação.

Nessa perspectiva, concluíram que os incidentes críticos se referem a modelos de situação da realidade em que o aluno deve trabalhar analisando variáveis da questão, procurando justificativas mais amplas para opções que, num primeiro momento (talvez como ocorreu na pesquisa), possam se basear *em primeiras visões ou intuições* ou, ao contrário, *em opções axiológicas guiadas por determinada filosofia*, determinada postura pedagógica. Por essa toada, com o desenvolvimento do pensamento profissional dilemático, estarão se evidenciando *as opções implícitas das ideologias e práticas dominantes*. Ainda que com enfoques diferentes, as contribuições de STENHAUSE, SCHÖN, ZEICHNER, ELLIOT, NÓVOA, SHULMAN, CARR e KEMMIS... vêm se constituindo em referências concretas para propostas de formação inicial ou contínua dos educadores, no sentido de que estes dominem as práticas profissionais de modo consciente e com conhecimento operativo de sua atividade. Mais uma vez, concordamos com Sacristán – esta pode ser a função da investigação e da teoria a serviço da prática.

O **texto de número 4**, de Carvalho e Simões da UFES/ ES, resulta de trabalho apresentado ao GT 8 – Formação de professor, cujo título assumiu esta configuração: *O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professores*. Trata-se de pesquisa realizada em periódicos especializados na década de 90 sobre o processo de formação continuada do professor. A pesquisa, feita em 10 periódicos levantados, totaliza 115 artigos publicados no lapso período de 1990 a 1997.

De acordo com as autoras, foram arrolados os autores que defendem o ponto de vista de que a formação do professor deve passar pela reflexão: Schön (1992), Perrenoud (1993), Zeichner (1992, 1993), Nóvoa (1992), Garcia (1998, 1992, 1995), Perez Gómez (1992). Em meio a outros, privilegiam a *reflexão* sobre e na prática, em programas de formação de professores. De modo geral, esses são os autores que fornecem a base para o conceito de formação continuada como **prática reflexiva**, não sem

notabilizar a obra de Schön. Esta distingue três conceitos que integram o pensamento prático reflexivo: 1. o conhecimento-na-ação, 2. a reflexão-na-ação (pensar sobre a ação), 3. a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Por sinal, o último conceito pressupõe um conhecimento de terceira instância, pois analisa os anteriores numa situação problemática. Nessa perspectiva, é que desenvolvem o conceito, citando ainda Alarcão (1996), que se posiciona apontando a tendência pragmatista e não diretivista da proposta de Schön. No entender daquela autora, não contempla a análise dos pressupostos ético-políticos que envolvem o próprio conceito de educação.

No segundo item da pesquisa, encontramos as propostas para a formação continuada, secundada pela proposta de formação continuada como prática reflexiva que se encontra no segundo grupo e no terceiro grupo: são aquelas para além da prática reflexiva. Estas, apresentam pontos básicos de convergência e se distinguem em razão de suas perspectivas e o/ou necessidades de um olhar ampliado para além do docente, da sala de aula e da escola. Mesmo assim, ambos partem da necessidade de uma formação continuada mais crítica e reflexiva apontando algumas palavras – chaves, como: 1. Saberes docentes; 2. Conhecimento-na-ação; 3. Reflexão-na-ação; 4. Reflexão sobre a reflexão-na-ação; 5. Reflexão dialogante, entre o observado, o vivido e o sabido; 6. Construção ativa do conhecimento segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e/ou da pesquisa da própria prática.

As autoras ainda relatam que a grande maioria das propostas nos artigos analisados se situa, na definição de formação continuada para além da prática reflexiva, o que significa dizer que nosso grande desafio diante da formação continuada reside em REFAZER a profissão docente, e não apenas em melhorá-la.

Nessa perspectiva, Pimenta (1996)⁴⁷ propõe a busca da superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência, quais sejam: saberes da experiência, saberes científicos e saberes pedagógicos. Ela o faz mediante a consideração da prática social como ponto de partida e de chegada, e da re-significação dos saberes na formação de professores.

Conclui que a ação reflexiva dos professores pesquisadores sobre a prática e a colaboração entre professores e pesquisadores, ainda que fundamentais para a transformação consciente e deliberada da realidade escolar, oferece grandes desafios.

O **texto de número 5**, de Araújo e Paiva, Rio de Janeiro, apresentado no GT 8 – Formação de Professores, acolhe este título: *Propostas para a formação continuada de professores nos programas da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998*. Foi uma proposta para a formação continuada de professores nos programas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro no período de 1990 a 1998.

Os estudos dos pesquisadores se iniciaram com as contribuições de Durkheim (1995)⁴⁸ quanto à importância da formação pedagógica, dotados que eram conhecimentos capazes de auxiliar a transformação do sistema de ensino. A leitura deste autor, propicia um papel motivador para a realização desta investigação que teve por foco identificar as propostas de formação contínua desenvolvidas para os professores das séries iniciais da rede pública estadual do Rio de Janeiro no período de 1990-1998.

O texto fez uma retrospectiva das ações encontradas no período, merecendo priorizar alguns pontos. Seja exemplo a ênfase dada ao conceito de **educador** e não **professor**, pois a idéia de educador está relacionada com uma visão mais ampla, com profissionais que possuam perspectiva maior e mesmo política do processo educativo.

⁴⁷ PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v.22. n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

⁴⁸ DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995.

Outra questão é de que, a partir da década de 90, a formação do docente passa a ser vista como processo contínuo. Mais que isso. Passa a ser analisada como processo pessoal e singular, único, ou seja, formar-se confunde com formar-se, numa interação entre identidade pessoal e profissional.

Outro eixo importante para a década é a valorização do **saber da experiência** e das **práticas docentes**. Nesse diapasão, a fundamentação esta ancorada em Schön, Zeichner, Nóvoa e Perrenoud. Isso significa dizer que a questão da reflexão na e sobre a prática entra em cena outra vez.

Este enfoque apresenta contribuições e críticas à concepção do professor como mero técnico do ensino, como simples cumpridor de planos e determinações impostos verticalmente no exterior à sala de aula, ao contrário da visão do professor como um **profissional reflexivo** que traz implícito o reconhecimento da necessidade de que o ensino deve voltar às mãos do professor. Esta abordagem nos abre novas perspectivas para os programas de formação de professores, pois recoloca o papel da prática e da experiência.

Citaram ainda o exemplo dado por Perrenoud (1993)⁴⁹. Diz que este tipo de formação dá idéia à formação do clínico, que privilegia a análise da prática, de modo que os professores possam avaliar suas experiências e refletir sobre suas práticas. Ao refletir sobre suas práticas, o professor mobiliza saberes de diferentes fontes, conforme vimos em Pimenta e Tardif.

Por fim, os autores realinham o conceito, não sem citar Marcelo Garcia (1995) e Gómez (1995), observando que o ponto de partida é colocar o professor na qualidade de sujeito de sua formação e a reflexão em torno da experiência e da prática.

O **texto de número 6**, de Sousa, da Universidade de Brasília, apresentado como trabalho excedente no GT 4 – Didática, emerge este título

⁴⁹ PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Contribuições à reflexão do estatuto de cientificidade da pedagogia: buscando concepções emancipatórias. Teve por objetivo contribuir para a reflexão já instalada a esse respeito, acrescentando outros elementos de debate e crítica às idéias que podem concorrer para a definição da Pedagogia como ciência da prática educativa. Nessa linha, o autor irá primeiro fazer um levantamento às indagações preliminares. Depois, irá mapear as contribuições do estatuto de cientificidade da Pedagogia. Por fim, discorrerá sobre a necessidade de novas construções paradigmáticas à cientificidade da Pedagogia, tendo por aspecto mais fundamental a *formação do professor reflexivo*.

A crítica generalizada à racionalidade técnica tem feito com que educadores busquem alternativas que não se restrinjam a essa visão, batendo às portas de autores como Zeichner, Schön, Nóvoa e Perrenoud.

Entre esses autores, há concordância de que, quando o professor reflete **na** e **sobre** a ação, ou seja, sobre sua prática, ele se transforma em investigador em sala de aula. Assim, não se vê mais como ser passivo, que apenas recebe conhecimentos produzidos por especialistas. Em contrário, passa a ser, ser ativo, sujeito responsável por sua própria interpretação de mundo.

Portanto, o autor concluiu que é esta perspectiva da formação docente que ele, na qualidade de pesquisador acredita poder contribuir para que o pedagogo reflita melhor sobre as possibilidades de construção da *episteme* da pedagogia.

Por fim, o **texto de número 7**, de Abrão, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e UNIP de Ribeirão Preto. Caracterizado como pôster, apresentado no GT 4 – Didática, assumiu este título: *Algumas considerações sobre as origens do ensino reflexivo*. Proposta sua foi fazer algumas considerações sobre as **origens** do **ensino reflexivo**.

Acreditei ser este o melhor texto para compreendermos como o conceito é recebido no ano de 1999, pois foi o único que, de fato, teceu

considerações especificamente do conceito que buscamos. Entretanto, este texto apresentou apenas alguns dados iniciais, dado que foi planejado para apresentação de um pôster, o que não entreabriu possibilidades para verificar os resultados finais da pesquisa.

Todavia, o autor conseguiu demonstrar um pouco de seus estudos sobre o conceito, perpassando por Schön (1997) que afirma as origens do *ensino reflexivo*. Remonta a Dewey, Montessori, Tolstói, Froebel, Pestalozzi e mesmo ao *Emílio* de Rosseau. Dessa forma, discorre pleno de indagações, as quais nós, na condição de pesquisadores, continuamos a fazê-los pelos caminhos por ele sinalizados.

O próximo item do texto embrenhou nas sendas franqueadas por Montaigne: os filtros da crise e o *ensino reflexivo*. Tece um comparativo com a teoria, não sem desfilhar pesada crítica. Esta a principal: *o ensino reflexivo usa o passado sem pensar na história*. Conclui que toda essa leitura se dá por força de seu exercício de reflexão em torno da leitura de um clássico, deixando-nos com mais interrogações a respeito da linha de pensamento que buscou justificar.

Podemos verificar que, no ano de 1999, os principais autores citados literalmente para a compreensão do conceito de *professor reflexivo*, *profissional reflexivo* e *professor pesquisador* se circunscrevem a estes: Stenhouse, Schön, Zeichner, Elliot, Nóvoa, Shulman, Carr e Kemmis, Perrenoud, Nóvoa, Garcia, Perez Gómez e Alarcão.

Outro dado importante é o constante convite centrado na necessidade de compreender os **Saberes da Docência**, tendo por principais autores Pimenta, Saviani e Fiorentini, sem dúvida, agregam valor à formação docente continuada.

3.2.4 A 23ª Reunião da ANPED - 2000

A **23ª Reunião da ANPEd** ocorreu de 24 a 28 de setembro do ano de **2000** em Caxambu – MG . Sua temática traduz uma homenagem ao centenário de nascimento de um dos nossos maiores educadores: Anísio Teixeira.

A Educação Não é Privilégio, título de seu mais conhecido ensaio foi à temática da Reunião. Nesta, a organização do evento tomou partido, posicionando-se na defesa da escola pública de qualidade para todos os brasileiros.

Participaram do evento cerca de três mil pessoas, tendo havido mais de 1.500 pesquisadores inscritos.

Mesmo diante das inúmeras sugestões no sentido de que essa reunião fosse realizada em outra cidade, a Diretoria entendeu - após analisar as muitas variáveis implicadas em tal decisão -, que, pelo menos naquele ano, a reunião ainda seria realizada em Caxambu, Minas Gerais.

Os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalhos e os pôsteres foram selecionados pelo comitê científico de cada GT, com pareceristas *ad hoc*, indicados, a bem saber, para cada Grupo de Trabalho.

Os textos integrais dos trabalhos e os pôsteres estão disponíveis a partir desta reunião no site institucional oficial da ANPEd, no endereço www.anped.org.br em formato *.pdf*. Vale ressaltar que esses textos respeitaram a digitação, editoração e informações constantes nos originais. As eventuais modificações, caso venham a ocorrer, se devem à conversão de formato de arquivo *.doc* para *.pdf*, principalmente nos textos que apresentam gráficos e imagens. Portanto, para leitura desse material é necessário o programa *Acrobat Reader*, que pode ser copiado da página da Adobe www.adobe.com.br, gratuitamente.

A organização do evento contou com a mesma diretoria, tendo em vista o biênio de 1999 – 2001.

Neste evento, avulta um diferencial em decorrência do concurso “*Negro e Educação*”. Contou com recursos da Fundação FORD e com a ajuda da Ação Educativa.

No quadro a seguir, podemos observar o resumo quantitativo de trabalhos apresentados, encomendados e excedentes em cada Grupo de Trabalho e Grupo de Estudo, no ano de 2000.

Ocorreram 9 trabalhos encomendados, 2 sessões especiais e 1 minicurso no GT 16. Em adendo, totalizamos 19 GTs e 1 GE, com 336⁵⁰ trabalhos publicados.

2000			
Grupo de Trabalho e Estudos	Trabalhos	Pôsteres	Total
GT 2 História da Educação	23	06	29
GT 3 Movimentos Sociais e Educação	07	02	09
GT 4 Didática	14	06	20
GT 5 Estado e Política Educacional	19	06	25
GT 6 Educação Popular	15	02	17
GT 7 Educação da Criança até seis anos	11	09	20
GT 8 Formação de Professores	11	07	18
GT 9 Trabalho e Educação	10	04	14
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	14	01	15
GT 11 Política de Educação Superior	14	03	17
GT 12 Currículo	16	03	19
GT 13 Educação Fundamental	12	06	16
GT 14 Sociologia da Educação	12	01	13
GT 15 Educação Especial	13	03	16
GT 16 Educação e Comunicação	15	06	21
GT 17 Filosofia da Educação	08	00	08
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	16	05	21
GT 19 Educação Matemática	18	03	22
GE 20 Psicologia da Educação	14	02	16
TOTAL			336

Quadro 5 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2000

⁵⁰ Número total de trabalhos em todos os GTs e GE do ano 2000.

ANPEd 2000- Textos Selecionados				
Texto	Autor (a) (es)	Local	Situação	Grupo
1. Formação de Professores e TV escola	Mirza Seabra Toschi	UFG	Trabalho apresentado	GT16 – Educação e comunicação
2. A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para sua efetivação – o caso da informática na educação	Sérgio Paulino Abranches	UFPE	Trabalho apresentado	GT8 – Formação de professores
3. Um estudo sobre o processo de reflexão na formação inicial de professores no ensino médio	Adriana Maria Corsi; Fabíola Maria Mônaco e Tatiana Aparecida de Mattos	UFSCar	Pôster apresentado	GT 8 – Formação de professores
4. Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades	Miriam Darlete Seade Guerra	UFMS	Trabalho apresentado	GT 8 – Formação de professores
5. Considerações críticas sobre a concepção de pesquisa-ação em Joe Kincheloe	Silas Borges Monteiro; Maria Isabel Batista Serrão; Cristiane Akemi Ishihara; Marcelo dos Santos Silvério; Maria Inez Oliviera Araújo e Marineide de Oliveira Gomes	USP	Pôster apresentado	GT4 – Didática

Quadro 6 Textos selecionados dos Anais da ANPEd em 2000

As análises dos cinco textos selecionados no ano de 2000 seguiram as mesmas considerações de 1999.

O **texto de número 1**, de Toschi, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, representou trabalho apresentado no GT 16 -Educação e Comunicação. Intitulado *Formação de Professores e TV-Escola*, teve por objetivo de pesquisa a formação de professores e a TV – Escola, tentando conhecer e analisar quais aportes teóricos sobre formação de professores, reflexão, relação teoria e prática existem nos vídeos da TV-Escola. Pretendeu-se ainda, conhecer como os professores receberam os programas da TV-Escola e se esses programas atendiam às suas necessidades formativas.

Esta investigação foi realizada em três dimensões: *macro*, *meso* e *micro*. Interesse de dimensão *macro*, se identifica com estudar a política de formação de professores e sua relação com as orientações dos organismos internacionais, nas quais se prioriza a EAD⁵¹.

A dimensão *meso* se referiu à análise da gestão e organização da escola e sua interferência na concepção como local de formação e recepção de vídeos pedagógicos.

Por fim, na dimensão *micro*, discutiu-se a recepção dos Vídeos da Série Educação do Programa TV-Escola. Vale enfatizar que, nesta dimensão, a pesquisadora assistiu aos vídeos em companhia dos professores.

A análise da professora sobre os dados, pretendeu buscar relacionar os diferentes elementos das dimensões, bem como suas inter-relações com o caráter coletivo da formação docente, especialmente numa perspectiva de tentativa de formação continuada de um *professor reflexivo* por meio da Educação a Distância.

A autora discutiu sua compreensão sobre o conceito de *professor reflexivo*, defluído da perspectiva Zeicheriana, a qual entende a formação docente dentro de uma concepção coletiva e dialógica. Ainda cabe ressaltar a

⁵¹ EAD leia-se Educação à Distância

proposta de *professor reflexivo* contrapondo-se à racionalidade técnica de formação docente. A luz do pensar dessa autora, trata-se da concepção hegemônica nos cursos iniciais, que dicotomiza teoria e prática e concebe os professores como reprodutores de saberes ensejados pelos especialistas.

Nesse viés, o *professor reflexivo* é reconhecido como profissional capaz de refletir sobre sua prática e, baseado nela, produzir saberes docentes.

Dessa forma, verifiquei que a prática não é entendida apenas como estratégia de ação pedagógica, mas, sim, como processo de investigação.

Como referencial teórico, a autora privilegiou o estudo sobre as políticas educacionais, a educação a distância e, ainda, o conceito de formação de professores reflexivos.

Concluiu seu texto estabelecendo o professor como um *profissional reflexivo, investigador*, no centro da problemática, articulando-se como todos os vértices de análise. Em acréscimo, demonstrou que as mudanças, para se tornarem de fato efetivas, dever-se-iam iniciar com os professores, que é quem trabalha efetivamente nas escolas.

Quanto ao resultado de sua pesquisa, percebeu que, em verdade, os vídeos da TV-Escola favoreceram a reflexão em situação coletiva, desde que mediatizados por um professor individual, cujo objetivo será de promover e incentivar o debate de idéias e ações pedagógicas importantes, tanto para professores quanto para alunos. Será de fundamental relevância que este professor individual conduza os demais professores à indagação reflexiva, pois acredita que a formação de um profissional reflexivo, investigador por meio da TV-Escola, está condicionada às condições adequadas de grupos de discussão coletiva sobre as condições que incomodam os professores no seu fazer cotidiano.

Por fim, acredita-se ser necessária a formação de uma equipe escolar, mais do que professores individuais.

O **texto de número 2**, de Abranches, da Universidade Federal de Pernambuco, foi um trabalho apresentado ao GT 8 Formação de professores.

Absorveu este título: *A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para sua efetivação – o caso da informática na educação*. O objetivo seu foi o estudo da reflexão como elemento da prática docente. Percebeu a imperiosa necessidade de repensar e de buscar alternativas viáveis à sua continuidade, com outra forma de entender e também de praticar/organizar.

Nessa esteira, o autor compreendeu o surgimento da tendência denominada genericamente de *formação de professores reflexivos*, a qual tem novo entendimento da prática docente, segundo a qual a experiência ganha relevância como parte do saber-fazer próprio da profissão.

Nesse sentido, o autor abordou, no segundo item, a perspectiva do *professor reflexivo*, compreendendo o conceito a partir de Schön e Alarcão.

Abranches fez breve histórico do conceito, com vista a compreender o que vem a ser esta tendência: *professor reflexivo*, dado que havia detectado esta tendência como uma das mais recentes na pesquisa educacional. Lembra, também, como Schön iniciou seus estudos, pois, mesmo não tendo atentado para a formação de professores, seus estudos estão na base da formulação a propósito do professor reflexivo.

Cabe considerar que Schön percebe o processo de formação, principalmente nas universidades, como um esquema de distanciamento entre a teoria e a prática, uma vez que chega a conclusão de que, por primeiro, é fornecido ao aluno a teoria, e só ao final de seu curso, este vivencia a prática por meio do que denominamos de estágio supervisionado. É o que, segundo Gómez, privilegia o saber acadêmico, em detrimento do saber prático.

Dessa forma, Schön observa que a formação do artista aporta elemento novo: a retomada da idéia do *praticum*. Seja exemplo o que ocorre nos ateliês, onde a formação se dá por forte presença da prática: o aprendiz, na convivência com seu mestre, não só aprende observando como também fazendo, construindo sua obra.

É com essa perspectiva que emerge a proposta de outra *epistemologia da prática*. Esta reconhece a riqueza da docência, dada pela prática dos bons profissionais. Neste caso, o foco é transferido da teoria para a valorização do conhecimento que aflui a partir da prática e da reflexão sobre a prática. Associados a educação, são esses os saberes da docência apontados por Pimenta (1999).

A relevância que Schön dá para o papel da reflexão na questão da formação e da prática profissional, revela que o autor pode dizer que assume posição central em sua proposta de epistemologia.

Mais que isso: lembra que outros autores também se apóiam nesta perspectiva, entre eles Zeichner e Shulmann, cada qual com enfoque distinto, buscando elaborar seu pensamento visando à valorização da prática, entendida aqui como o *lócus* de produção de conhecimento.

Citou ainda Alarcão (1996), ao dizer que o pensamento de Schön já vem se tornando “coqueluche contagiante” nos meios educacionais.

Assim, em seu terceiro item, busca o significado de refletir a prática. Para que possamos melhor compreender, o autor propõe devemos superar a onisciência da racionalidade técnica instrumental, em que conhecimento é algo distinto da prática, tendo com ela uma relação linear e definida.

Mencionou, por igual Gómez (1992)⁵², ao dizer que a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência: esta se daria de forma relacional, entre o pensamento e a ação, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-las.

Logo, *refletir a prática* significa: **1.** necessidade de mudança da prática e **2.** praticar a reflexividade com vista a dinamizar a vivência de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de novo saber.

⁵² GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor- A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1.992.

A prática, neste caso, não é só o objeto da reflexão, como também objeto de outra significação ou, como Pimenta (1999) elucida, a possibilidade de uma ressignificação.

Para Perrenoud, se a prática reflexiva for adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor.

A proposta de análise do autor se dá em uma situação concreta: a introdução da informática da educação no Brasil e a relação com a perspectiva do professor reflexivo.

O autor propicia breve histórico da introdução da informática na educação, que remonta à década de 80. Aqui, o importante a ressaltar foi sua compreensão, pois, com as mudanças provocadas pela sociedade da informação, não mais é possível pensar em mera reprodução do conhecimento. Com as novas relações de trabalho, de acordo com Ripper (1996)⁵³, faz-se necessário um trabalhador capaz de trabalho cooperativo e de análise, detentor de síntese de conhecimento.

É, nesse andar, que a prática da reflexão tem sido vista como possibilidade de redirecionamento da educação. Segundo esta perspectiva, o professor tem o computador como ferramenta de *pensar – com e pensar-sobre-o-pensar*, correspondentes aos momentos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*, ou seja, é a tomada de consciência sobre o processo de ensino-aprendizagem requerido pelo próprio processo pedagógico.

Nessa esteira, concluiu seu texto citando Zeichner, para quem a reflexão, tal como pautada na perspectiva do professor reflexivo, é atividade coletiva, ainda que apresente momentos individuais. Logo, refletir é também incorporar os dados dos outros, aquilo que está formulado por alguém que não a própria pessoa. Sendo assim, caso não ocorra a possibilidade concreta de trabalho coletivo, a reflexão também ficará afetada.

O **texto de número 3**, de Corsi, Monasco e Mattos, da Universidade Federal de São Carlos, apresentou o pôster no GT 8 -Formação

⁵³ RIPPER, A.V. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: BARROS, V.B. (org) *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: SENAC, 1996.

de Professores. Acoberta este intitulado: *Um estudo sobre o processo de reflexão na formação inicial de professores no ensino médio*. O objetivo seu é contribuir para uma análise sobre o processo de reflexão na formação de professores, tendo como referências teóricas autores como Candau, Darsie, Marcelo, Mello, Nóvoa, Zabalza e Zeichner. Este trabalho foi resultado parcial de um projeto de pesquisa intitulado: *Um estudo sobre o processo de reflexão na formação inicial de professores no Ensino Médio*, realizado na disciplina de Prática do Ensino e Estágio Supervisionado no Ensino Médio, em duas escolas de formação inicial de professores, na cidade de São Carlos – SP.

Para tanto, realizou-se um trabalho de coleta de dados por meio de entrevistas com roteiro semi-estruturado e questionários, albergando 43 alunas. Igualmente, foram observadas aulas da disciplina de Didática, uma vez que – esta é a crença – se trata da disciplina a que, bem mais que as outras, tem em seu escopo o favorecimento da reflexão das professoras sobre suas experiências com o magistério.

As autoras compreendem a reflexão de acordo com Darsie (1998)⁵⁴, cujo entendimento é de a reflexão contribuir para uma evolução consciente dos conhecimentos do professor.

Decorrencia disso, entende que a reflexão põe em evidência os conhecimentos prévios, os conflitos cognitivos e os conhecimentos gerados pela nova aprendizagem, reorganizando-os. (Darsie, 1998)

No discorrer do texto, foram apresentados alguns dados de observação da aula de didática, dados estes que auxiliam na compreensão do papel e da importância da experiência como um dos espaços de aprendizagem do professor.

Nessa perspectiva, lembra Nóvoa (1992), ao comentar com muita propriedade que o professor é uma pessoa. Logo, o professor é parte importante, avocando para si a capacidade de análise e de cotejo.

⁵⁴ DARSIE, M.M.P. *A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 1998.

Concluem, então, que conseguem perceber quão comum é a ansiedade desses futuros profissionais com relação aos imperativos do ambiente que os espera daí por que se preocupam com o *fazer, o que fazer e como fazer*.

Darsie (1998) parece ter apreendido a essência da questão:

É na reflexão sobre a aprendizagem do conteúdo a ensinar e sobre a aprendizagem do como ensinar que cursos acadêmicos podem contribuir para a formação do professor reflexivo. (DARSIE, 1998)

Em contrapartida, as autoras acreditam ser relevante o aprofundamento *a posteriori* das análises sobre a dimensão técnica no processo de formação de professores.

O **texto de número 4**, de Guerra, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi um trabalho apresentado no GT 8 - Formação de Professores, assim intitulado: *Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades*. Teve por objetivo entreabrir parte da dissertação de mestrado defendida pela autora na Faculdade de Educação da UNICAMP, em fevereiro de 1999 seu intuito outro não foi senão fazer uma reflexão sobre seu próprio processo de vida no trabalho da escola pública em estágio supervisionado, entendendo que pensar o estágio supervisionado implicava pensar no Curso de Pedagogia como processo de formação de profissionais da educação.

Em seu texto, lançou algumas de suas indagações pessoais, bem como reflexões pessoais no respeitante ao estágio supervisionado.

A autora acredita não ter encontrado a forma dita “ideal” de realizar estágio, mas o compreende como uma *via de mão dupla* em que o estagiário precisa da escola e, ao mesmo tempo, deve ele se perguntar qual é sua contribuição, na qualidade de universitário, para a escola de ensino fundamental. Acredita que, conforme Kulcsar, o estágio não pode ser encarado como tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, mas, sim, que assuma sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, propiciadora de troca de serviços e de possibilidades de mudança.

Nesse contexto, assumiu o estágio supervisionado como eixo articulador: **1.** da relação teoria-prática na formação do educador; **2.** da unidade ensino e pesquisa na universidade; **3.** da compreensão da complexidade do cotidiano escolar e, para o que mais atentaremos, **4.** de um espaço para a **reflexão** das práticas pedagógicas.

No eixo 4, a proposta de formação de professores foi vinculada à reflexão das práticas pedagógicas, baseando-se fundamentalmente em **Zeichner** que a denominou de teorias práticas. De acordo com a autora, estas surgem quando o professor pensa sobre a prática que está desenvolvendo, reflete sobre ela, e faz a teorização ou cria saberes. Isto porque a reflexão, como produto de um processo de trabalho árduo, pode levar à teorização. Esta, de fato, é uma opção metodológica que foi optada para que o professor se perceba como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, não apenas como um ser passivo que apenas põe em prática idéias de outrem.

A autora, ao colocar a Prática de Ensino como um dos eixos articuladores da prática reflexiva no curso de Pedagogia, fez com que os estudantes pudessem complementar sua formação mediante a prática da *reflexão-sobre-a-prática*, o que favoreceu as discussões sobre o processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias.

Por fim, Guerra compreendeu que o estágio não é só o momento de buscar a melhoria de formação dos estudantes mas também de franquear condições para construir uma visão mais crítica da realidade, o que poderá levar a uma prática transformadora.

O **texto de número 5**, Monteiro, Serrão, Ishihara, Silvério, Araújo e Gomes, todos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, apresentaram-no em forma de pôster, no GT 4 – Didática. Intitulado *Considerações críticas sobre a concepção de pesquisa-ação em Joe Kincheloe*, teve por intento, fazer algumas considerações críticas sobre a concepção de *pesquisa-ação* à luz do pensamento de **Joe Kincheloe**.

Trata-se de texto criterioso. Inicia com a preocupação - se é que posso identificá-lo assim - do número de profissionais da educação que, tão

logo depararam com novas teorias e práticas, cortejam-nas como se fossem respostas definitivas para o que precisavam no momento. O que se percebe é que esta convicção dura exatamente até quando nova teoria ou sugestão de prática surge. O nascimento de uma teoria decreta, de imediato, o sepultamento da outra.

No momento focalizado, a teoria que tende aos impulsos da moda é o da *pesquisa-ação*. Apesar de ser considerada um tipo de pesquisa que fornece grandes possibilidades para a ação educativa, encerra, por igual, certos limites. Como os autores afirmam, é necessário ter um olhar crítico a esse propósito, não se deixando levar pelas *bolhas de sabão* do modismo.

Os autores buscaram a resposta em Kincheloe. Este se assume como integrante da linha de reflexão neomarxista, proposta pelos teóricos da denominada Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt.

Nesse sentido, Kincheloe, na ânsia de compreender o “mundo da prática” para além da aparência e, de acordo com os autores, principalmente assumindo o compromisso de mudá-lo, defende essa necessidade e, decorrente daí o imperativo da *pesquisa-ação* crítica.

Verificamos que, neste texto, os autores não desenvolveram o conceito de *professor reflexivo*. Fizeram apenas uma consideração de que a compreensão que Kincheloe dá em seus argumentos de *professor reflexivo* parece ser frágil. Mais: utilizam-se de Pimenta (2000) e de Zeichner (1998) para ressaltar que uma atitude isolada de professores contribui muito pouco para os avanços de transformação da realidade escolar, pois os professores terão dificuldades em avançar reflexivamente sobre a ação se ela não for compartilhada, verbalizada, debatida.

Portanto, verificamos que os autores, com este texto, pretenderam apenas tecer alguns comentários para um início de conversa, sabedores de que a continuidade de análise acurada, embutida de rigor e honestidade intelectual, é imperiosa.

3.2.5 A 24ª Reunião da ANPED - 2001

A reunião desse ano se deu em comemoração aos 25 anos de funcionamento da Associação. Bem por isso, a diretoria fez um chamamento geral para que, juntos, pudessem fazer um balanço de desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil e do papel dos intelectuais da área quanto às contribuições organizadas pela ANPEd.

O tema escolhido propõe iniciar a discussão: ***Intelectuais, conhecimento e espaço público***. Com ele, se pretendeu encetar a discussão dos compromissos e ações, bem como o espaço/tempo das pesquisas educacionais nos possíveis rumos de busca de alternativas às propostas exclusivas, preocupação que predomina hoje, no país e no mundo.

A direção percebeu, em verdade, que a Associação vem contribuindo nessa busca, mas entendeu que seria preciso apresentar de modo mais organizado/estruturado o que se vem pesquisando.

Vale afirmar que esse movimento vem sendo feito de modo isolada nos inúmeros GTs, mas precisaria, nessa reunião, estabelecer as maneiras pelas quais poderão ser mostradas todas essas realizações e outras mais, em conjunto. Nesse sentido, os pesquisadores, especialmente aqueles responsáveis pela avaliação dos GTs e em uma das sessões do Fórum, deverão buscar organizar como poderão se dar as contribuições particulares, com vista a que sejam relacionadas com as múltiplas atividades durante todo o período que permeia esta e a próxima reunião.

A bem dizer, foi um ano eleitoral para a Associação. A reunião ocorreu de 7 a 11 de outubro de 2001 em Caxambu – MG. Para sua realização, contou com o apoio destes órgãos: CNPq, CAPES, CLACSO, INEP e FAPERJ.

No quadro a seguir, apresentamos o resumo do número de trabalhos apresentados por GTs e GEs no ano de 2001, totalizam 347 entre trabalhos e pôsteres. Foram encomendados 9 trabalhos e ocorreram 5

sessões especiais, além das 3 conversas e 6 colóquios, divididos estes em 3 temáticas e 2 sessões apresentadas durante o evento.

2001			
Grupo de Trabalho	Trabalhos	Pôster	Total
GT 2 História da Educação	12	05	17
GT 3 Movimentos Sociais e Educação	11	01	12
GT 4 Didática	16	08	24
GT 5 Estado e Política Educacional	19	04	23
GT 6 Educação Popular	11	03	14
GT 7 Educação da Criança até seis anos	14	06	20
GT 8 Formação de Professores	17	12	29
GT 9 Trabalho e Educação	16	04	20
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	11	04	15
GT 11 Política de Educação Superior	13	03	16
GT 12 Currículo	17	08	25
GT 13 Educação Fundamental	19	06	25
GT 14 Sociologia da Educação	11	01	12
GT 15 Educação Especial	17	02	19
GT 16 Educação e Comunicação	12	07	19
GT 17 Filosofia da Educação	17	00	17
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	11	05	16
GT 19 Educação Matemática	13	02	15
GT 20 Psicologia da Educação	05	04	09
Total			347

Quadro 7 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2001

No quadro seguinte, temos os textos selecionados, que foram analisados individualmente.

ANPEd 2001 – Textos Selecionados				
Texto	Autor (a) (es)	Local	Situação	Grupo
1. Estrutura disciplinar, estratégias didáticas e estilo docente: categoria para interpretar a sala de aula	Alberto Villani; Denise de Freitas	IFUSP	Trabalho apresentado	GT 4 — Didática
2. Pesquisa colaborativa: a escola facilitando o desenvolvimento profissional de professores	Selma Garrido Pimenta; Elsa Garrido; Manoel O. Moura	FE/USP	Sessões especiais	–
3. Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa: educadores em travessia	Sueli Teresinha De Abreu; Ana Maria Faccioli de Carmargo; Martha Prata Linhares; Glauro Morais Paroneto; Margarita Morais Rodriguez; Domingo Goulart de Faria	UNIUBE	Pôster apresentado	GT 8 — Formação de Professores
4. Os discursos dos livros de avaliação: inventado o fazer e o ser do docente como avaliador	Susana Beatriz Fernandes	SMED-POA	Trabalho apresentado	GT 13 — Educação Fundamental
5. Em busca de conceitualização de epistemologia da prática	Silas Borges Monteiro	UFMT	Pôster apresentado	GT 4 — Didática
6. A recepção e a atualidade da Filosofia da educação produzida por Anísio Teixeira	Pedro Angelo Pagni	UNESP	Trabalho apresentado	GT 17 — Filosofia da Educação
7. A compreensão que os professores têm da profissão docente: iniciando algumas discussões	Marilda Gonçalves Dias Facci	UEM	Trabalho apresentado	GT 20 — Psicologia da Educação
8. A busca de uma prática pedagógica que supere a racionalidade técnica: sonho de uma noite de verão	Maria Isabel Batista Serrão	UFSC	Pôster apresentado	GT 4 — Didática
9. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica	Evandro Luiz Ghedin	USP	Pôster apresentado	GT 8 — Formação de Professores

Quadro 8 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2001

O **texto de número 1**, de Villani e Freitas, do Instituto de Física da Universidade de São Paulo, foi um trabalho apresentado ao GT 4 – Didática. Intitulado *Estrutura disciplinar, estratégias didáticas e estilo docente: categoria para interpretar a sala de aula*, teve por objetivo a contribuição para aperfeiçoamento e avanço no referencial teórico em Didática, intentando auxiliar os próprios professores a aprimorar sua competência na abordagem de sala de aula.

Para isso, foram considerados como referência dois elementos hipotéticos inconscientes, postulados pela psicanálise na vertente lacaniana: o Outro e o Gozo. O *outro* se refere ao tipo de discurso que captura, inconscientemente, os indivíduos, constituindo mola de seus desejos e ações. O *gozo* corresponde ao investimento libidinal inconsciente que mobiliza as representações, provocando a satisfação que amarra os aprendizes às situações que se repetem.

Sendo assim, os aprendizes são influenciados pelo estilo de docência em que o professor se relaciona com seus saberes profissionais. Seguindo o conceito de Arruda (2001)⁵⁵, na estruturação de disciplinas, afirma que ela é constituída de ensino-aprendizagem, cuja realização visa levar, implícita e explicitamente, ao objetivo pretendido, ou seja, promove a captura dos aprendizes por meio do discurso do conhecimento científico.

O texto abordou especificamente as disciplinas de Prática de Ensino de Estágio Supervisionado, em Ciências e Biologia, tendo por objeto de análise, de um lado, a elaboração do planejamento didático de um minicurso ou de uma regência, que construíram o Estágio Supervisionado, e, do outro, a participação da classe inteira numa seqüência com discussões teóricas e dinâmicas de grupo, na elaboração de planos de aula construtivista.

⁵⁵ ARRUDA, S.M. – 2001 – Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo

A perspectiva dos autores era a formação de um **professor reflexivo**, de acordo com Zeichner (1993)⁵⁶ e Schön (1992)⁵⁷. O discurso construtivista se daria fundamentalmente mediante a *reflexão sobre a prática* didática, segundo a perspectiva do conceito de *professor reflexivo*. Isso permitia que determinadas questões significantes fossem geradas, como *reflexão*, construção do conhecimento, aprendizagem significativa, interesse do aluno, etc.

Por fim, ainda que os autores tenham considerado a formação do professor na perspectiva da *formação do professor reflexivo*, não discorreram, em seu trabalho, a compreensão desse conceito. Apenas citaram que a fundamentação estava assentada em Zeichner e Schön.

O **texto de número 2**, de Pimenta, Garrido e Moura, professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, foi um trabalho apresentado em Sessão Especial. Intitulado de *Pesquisa colaborativa à escola, facilitando o desenvolvimento profissional de professores*. Teve por objetivo discorrer sobre a **pesquisa colaborativa** na escola, como facilitadora do desenvolvimento profissional de professores.

A partir de resultados parciais, analisaram as questões epistemológicas decorrentes da metodologia empregada: *pesquisa colaborativa*, segundo Zeichner (1993), ou de *pesquisa-ação*, segundo Thiollent (1994).

Vale ressaltar que, de acordo com os autores, a pesquisa colaborativa tem por objetivo criar, nas escolas, uma cultura de análise das práticas que realiza, a fim de possibilitar que seus professores, auxiliados pelos professores da universidade, transformem suas práticas.

Os autores fizeram breve histórico da literatura sobre a formação do *professor reflexivo*, considerando ter se deslocado de uma perspectiva

⁵⁶ ZEICHNER, K. M. *A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

⁵⁷ SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa. Don Quixote, 1992.

excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em conta os contextos escolares.

Perceberam o deslocamento de foco dos debates na formação de professores de uma perspectiva excessivamente centrada na sala de aula, em seus aspectos disciplinares, metodológicos e curriculares, para uma perspectiva mais complexa, conferindo-lhe novas dimensões.

Assim, os autores buscaram em Perrenoud (1993) e Zeichner (1993) a explicação de que a formação de professores passa pela mobilização de saberes, quais sejam: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (Pimenta, 1997). Dessa forma, Nóvoa (1992) pondera que o processo de formação *crítico-reflexivo* implica *produzir a vida do professor* (desenvolvimento pessoal), *produzir a profissão docente* (desenvolvimento profissional) e *produzir a escola* (desenvolvimento organizacional).

Nessa esteira, argumentam que a formação constitui não só um processo de aperfeiçoamento profissional como também um processo de transformação da cultura escolar, em que novas práticas participativas e de gestão democrática vão sendo implementadas e consolidadas. É nesse sentido que a *formação de professores reflexivos* se constitui em um projeto pedagógico *emancipatório* (Kincheloe, 1997, e Pimenta, 1998 e 1999).

Para que a reflexão pudesse enraizar-se, contribuindo para a compreensão dos fenômenos educativos é preciso garantir algumas condições no ambiente de trabalho, notadamente estas: aceitar que o professor tenha mais controle sobre suas condições de trabalho, valorizar ações conjuntas ou projetos coletivos, os quais são capazes de modificar o contexto escolar, passando a gerar uma *comunidade crítica de professores*.

As contribuições preliminares da pesquisa para o campo teórico da formação de professores tiveram como preocupação central verificar os processos de produção do saber-fazer docente e pedagógico de uma equipe de professores, diretores e coordenadores, considerando um coletivo atuando num dado contexto institucional.

Os autores têm por concepção de professor o conceito de *profissional reflexivo*, baseado no conceito desenvolvido por Schön, ampliado por vários autores. Estes compreendem que os professores, diante de situações complexas, conflitivas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar. Em adendo, no confronto com as experiências anteriores, com sua formação base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, são hábeis no encontrar soluções para as demandas que a prática lhes descortina e, a partir daí, no produzir conhecimento.

Logo, para o desenvolvimento desse método não ocorre espontaneamente, antes requer colaboração. Em acréscimo, a pesquisa se baseia na metodologia qualitativa da pesquisa ação.

Dessa forma, a pesquisa da prática contribuiu para configurar o *professor como pesquisador*.

De acordo com os autores, o presente texto estampa, ainda em caráter introdutório, as colaborações que emergiram da pesquisa realizada no que toca ao desenvolvimento teórico no campo da formação de professores, condizente com estas seguintes categorias: *professor reflexivo*; *pesquisa-ação colaborativa*; *professor pesquisador*; *epistemologia da prática*; *trabalho coletivo*; *formação contínua na escola*; *políticas de formação de professores*.

Por fim, após quatro anos de pesquisa, os pesquisadores consideraram que a tarefa mais importante foi a de ajudar os professores a desenvolver habilidades de investigar e de interpretar. Nessa senda, os resultados apontaram para duas conclusões provisórias no campo conceitual considerado:

- a) quanto à *epistemologia da prática*: supera o discurso ideológico, colocando importância no sujeito.
- b) quanto ao conceito de *professor reflexivo*: as pesquisas que invadem o contexto escolar e as salas de aulas, examinando seus

nexo e mútua determinação no contexto das políticas mais amplas, apontam para a fertilidade do conceito ao acentuar a possibilidade de produção do conhecimento dos saberes da docência, ao apontando para a importância da escola na produção da docência e no desenvolvimento profissional dos professores, ou pondo em relevo essa produção no coletivo do projeto pedagógico.

O **texto de número 3**, de Abreu, Carmargo, Linhares, Paroneto, Rodriguez e Faria, do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba, contou com a apresentação de pôster no GT 8 – Formação de Professores. Intitulado de *Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa: educadores em travessia*, teve por objetivo inicial, prestar apoio pedagógico aos docentes e assistentes pedagógicos da instituição.

Esse movimento resulta do olhar sobre a sala de aula. Aí foram observadas algumas tendências no reivindicarem aulas mais prazerosas e significativas, bem como diretores de curso exigindo melhor resultado no desempenho. Por outro lado, analisaram tentativas anteriores de formação pedagógica docente, dos treinamentos e intervenções anteriores. Daí, aflorou o Grupo de Apoio Pedagógico-GAP, com a finalidade de fomentar *reflexões*, explicitar descobertas de prática pedagógicas significativas e realimentar o fazer educativo. Porém, não se pretendia “ensinar” o professor a dar aula, mas, partindo da experiência do professor, de sua metodologia, de seu conhecimento, de toda riqueza que ele já traz, estimular a *reflexão* sobre sua prática, tendente inovar as ações educativas.

O GAP, na condição de apoio pedagógico, organizou-se em três subprojetos: Os Significantes e os Significados de uma Proposta Curricular; O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula; Aprender a Aprender Pesquisando. Para dar suporte aos subprojetos, estendeu-se a comunicação por meio de um fórum de discussão virtual e de um plantão de atendimento presencial, com leituras dos autores como Nóvoa, Schön, Dewey e outros

mais que abraçaram a mesma linha de pensamento de Isabel Alarcão, notadamente aquelas consideradas relevantes para o pessoal do GAP.

O GAP seguiu a teoria do “*professor reflexivo e pesquisador*” como fundamentos, à luz dos quais propõem, analisam, interpretam e *refletem* sobre as ações desenvolvidas no apoio pedagógico.

Acreditam que o professor necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais, experimentando novas respostas alternativas.

Uma abordagem sobre Grillo (2000,p. 75)⁵⁸ afirma: “o pensamento de um professor pesquisador e sua prática age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta”. Ainda nessa linha de pensamento, lembra-se Schön, postulando que “as zonas indeterminadas da prática – incerteza, singularidade, conflito de valores – (...) são exatamente essas que os *profissionais reflexivos* estão entendendo como centrais, predominantemente na prática profissional, e que por isso mesmo requerem mais atenção”.

O professor que se constitui pesquisador de sua prática é o que aprende, de maneira contínua e continuada, a atuar segundo as necessidades educacionais hoje identificadas, situação em que observamos que refletir e pesquisar parece ser uma expressão-chave no contexto educativo deste século em que a prática reflexiva é importante e necessária. No entanto, não pode ser banalizada, transformada num modismo, sob o risco de ficar restrita a aspectos abstratos ou teóricos. A obsessão pela reflexão pode ser tão prejudicial quanto a obsessão pelo conteúdo, pela técnica ou pelo aluno.

Entre os propósitos da GAP, está a análise da produção teórica, a partir da década de noventa, sobre a formação do *professor reflexivo* e

⁵⁸ GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: *Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, 2000.p. 75-80.

pesquisador no Brasil, identificando a problemática daí suscitado. À análise das principais fontes sobre o tema de formação continuada do *professor reflexivo* e pesquisador, somada à preocupação por identificar a bibliografia atual, desde o início do trabalho de apoio pedagógico, intensificou-se quando nos propusemos pesquisar nossa prática.

Portanto, os autores compreenderam que, como parte do produto final da pesquisa, deverá ser realizado um balanço crítico na respectiva dos “estados da arte”, isto é, um levantamento sistemático, analítico e crítico da produção brasileira, na área de educação, sobre a formação continuada do *professor reflexivo* e pesquisador.

Por fim, acreditaram que seria necessário estender o questionamento sobre atuação docente em sala de aula à própria atividade de estimular o professor a ser reflexivo e pesquisador.

O **texto de número 4**, de Fernandes, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, foi trabalho apresentado no GT 13 - Educação Fundamental. Intitulado de *Os discursos dos livros de avaliação: inventado o fazer e o ser do docente como avaliador*, buscou descrever e problematizar os discursos sobre avaliação escolar que prescrevem aos professores comportamentos, regras e valores, bem como produzem, controlam e regulam sua identidade como avaliadores.

Os discursos educacionais modernos tentam produzir um tipo específico de docente com o objetivo do conhecimento, resultado do produto de saberes. O poder da razão humana moderna que satura os discursos pode ser caracterizado como uma série de grades interconectadas de relações de saber e poder, nos interstícios das quais são constituídos sujeitos que são, simultaneamente, ambas as coisas: tanto de discursos quanto os veículos de discursos.

Alguns textos sobre avaliação escolar, analisados pelos autores, demonstram que seu alvo parece ser afetar a forma de pensar e o modo como os docentes se vêem, suas concepções e suas crenças. O professor por meio de uma manipulação de si, deve observar que os discursos sobre avaliação pretendem fazer surgir outro docente, desta vez comprometido,

libertador e dialógico. Esta tecnologia pretende, num ato só, transformar a avaliação pela transformação dos professores.

Nesse sentido, segundo Foucault, constitui-se a governamentalidade, ou seja, *reflita, conscientize-se, transforme-se, aprofunde-se, compreenda, busque, supere, invista, comprometa-se*. Essa estratégia visa fazer com que o sujeito mantenha uma relação reflexiva consigo mesmo, é uma forma de governo do sujeito sobre si. Esta é a ação fulcral a ser seguida para que os professores se tornem avaliadores libertadores: refletir, refletir, refletir...

A reflexão é a operação básica nesta tecnologia de poder. Reflexão é o trabalho do pensamento sobre ele mesmo. Professores são estimulados e/ou induzidos a estabelecer algum tipo de reflexão crítica sobre sua prática para que modifiquem a si mesmos e, em acréscimo, suas relações com os alunos, com a educação e com a sociedade.

Como diz Larrosa (1995, p.49)⁵⁹: “de formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional”. O que se busca, por meio desta estratégia de auto-reflexão, não é somente modificar os saberes e os fazeres dos professores, “mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho”. (LARROSA, 1995)

A partir da reflexão sobre suas práticas, os docentes se autocoscientizariam. Conscientizar-se significa, aqui, assumir-se como sujeito moral, agente da história, transformador. Para **Larrosa**, isso “significa pensar de uma maneira moral”.

A avaliação deve ser estar relacionada com a dimensão política, socioeconômica e cultural, incluindo nelas as noções e emancipações, desenvolvimento máximo, diálogo, autonomia, entre outros. Larrosa diria que pensar sobre a avaliação, na perspectiva dos discursos analisados,

⁵⁹ LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) O sujeito da Educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995.

implica construir determinada autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para prática, de critério para a crítica e para a transformação da prática, e de base para a auto-identificação do professor. Este deve ser o parâmetro para a formação, ou seja, para a construção do “professor libertador”.

O **professor libertador** produzido/criado pelos enunciados analisados, é produção de autoformação, é um ser transformável, disciplinado, dócil e útil. Para que o docente possa se ocupar de si mesmo, deve seguir algumas operações que consistem na extensa rede de obrigações-serviços: refletir sobre a prática para transformá-la, analisar suas próprias posturas, tomar consciência do significado da prática da avaliação, mudar sua postura em relação à avaliação, à educação e à sociedade, aprofundar seus conhecimentos em teorias de conhecimento, buscar alternativas para os problemas da avaliação, compreender efetivamente o problema da avaliação, dar passos pequenos na direção certa, buscar procedimentos metodológicos em direção à autonomia, superar a lógica do “detetive” em relação aos erros dos alunos, investigar sua energia e potencialidade não no controle, mas na aprendizagem dos alunos, estar a serviço da transformação, abrir mão do uso autoritário da avaliação, comprometer-se com o processo de transformação da realidade, alimentar novo projeto comum de escola e de sociedade.

Por fim, a formação através da reflexão, ou seja, formação necessária, desejável, é da ação do professor sobre si mesmo, é autoformação. Mas este processo de reflexão é minuciosamente regulado por uma grade de prescrições, de temas e ações, de normas e formas e julgamento que os professores devem estabelecer em relação a si mesmo e aos outros. O sentido da avaliação a ser construído pelo processo reflexivo já esta dado de antemão, é o sentido “verdadeiro” estabelecido pelos discursos avaliativos que foram examinados.

O **texto de número 5**, de Monteiro, da Universidade Federal de Mato Grosso, apresentou pôster pelo GT 4 – Didática. Este seu título: *Em busca de conceitualização de epistemologia da prática*. Teve por objetivo a

abordagem relativo ao conceito de *epistemologia da prática*. Um dos pontos abordados é a relação entre universidade e escola e suas implicações na formação docente, o autor procurou investigar também o desdobramento dessa formação na prática dos professores. Conceitos como *professor reflexivo* e *pesquisa colaborativa* têm auxiliado nas investigações do autor.

Na prática docente, o professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. (Libâneo e Pimenta, 1999:267)⁶⁰. Isso significa que a prática em apreço é um elemento teórico-prático; de acordo com Zeichner (1992; 1996), é uma *prática reflexiva*, e o *ensino reflexivo* não é um tipo de operação mecânica que pode ser contida em um modelo fabricado, consumido por professores.

De acordo com Dewey, a reflexão não retrata uma série de passos ou procedimentos para serem usados pelos professores. Mais do que isso, é um caminho holístico de encontros e respostas aos problemas, uma forma de ser professor. Ação reflexiva é um processo que envolve mais que processos logísticos e racionais de solução de problemas. Reflexão abarca intuição e paixão, não é algo que possa ser empacotado num embrulho de técnicas usadas pelos professores. (1996:9).

Dewey é um dos filósofos que dão sustentação teórica para o sentido de ensino *reflexivo*. Em seu livro *Como pensamos* (1909), ele define o ato e o pensar *reflexivos*: O pensamento *reflexivo* faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas conclusões a que chegam. Qualquer das três primeiras categorias de pensamento pode produzir a simular este tipo; mas para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário. (1909:8).

⁶⁰ LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Elizabeth Silveiras P. Camargo et al. Formação e profissionais de educação: políticas e tendências. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/CEDES. Campinas: CEDES, n. 69, 1999.

O que Dewey afirma que Zeichner dá destaque, é que a reflexão não pode ser reduzida a qualquer operação mental; requer “esforço consciente e voluntário”, ou seja, tem método e intenção.

Portanto, compreende que a epistemologia não resulta de especulações bibliográficas, mas, sim, do entendimento que se faz com a coisa; é na escola, com os professores, que encontramos espaço privilegiado para a produção de uma epistemologia da prática.

O **texto de número 6**, de Pagni da Universidade Estadual de São Paulo foi um trabalho apresentado no GT 17 - Filosofia da Educação. Assim foi intitulado: *A recepção e a atualidade da filosofia da educação produzida por Anísio Teixeira*. Teve a preocupação de focar a dimensão filosófica e filosófica educacional do pensamento e da atividade intelectual produzida por Anísio Teixeira, educador baiano e discípulo de Dewey.

Nesse sentido, sua preocupação central neste trabalho será de apresentar a concepção de filosofia da educação defendida por esse autor brasileiro durante os anos de 1950 a 1960, assinalando os indícios de sua recepção nesse contexto, não sem indicar alguns aspectos que seriam ainda atuais para o cenário pedagógico e filosófico-educacional do País.

Este autor baiano se contrapôs à concepção de filosofia como simples sistema puro de pensamento, retomando-lhe o sentido educativo. Para ele, este seria um dos primeiros motivos pelos quais os primeiros filósofos terem sido os primeiros mestres, pois se detinham sobre os problemas culturais e educacionais de sua época para reformar a cultura e a educação.

De acordo com o autor, Anísio Teixeira acreditava que ao *pragmatismo* coube superar o sistema dual e foi particularmente Dewey, quem formulou um método mais adequado para a aproximação entre filosofia e ciência.

Dewey desenvolveu um método do conhecimento para o campo da política, da moral e da organização social, que seria um desafio das próximas décadas no campo da filosofia, mas, isso não ocorreria sem a transformação

educacional, pois teria postulado uma filosofia da educação com o intuito de promover a unidade básica da personalidade em desenvolvimento.

De acordo com o autor, Teixeira acreditava que todos os problemas contemporâneos continuavam sendo o da organização da sociedade democrática com uma filosofia adequada diante dos novos conhecimentos científicos, das novas teorias do conhecimento, da natureza, do homem e da própria sociedade democrática. Para ele, esta seria a própria filosofia de Dewey, e sua implementação só seria possível na e pela educação.

Durante os anos trintas, mesmo dentro do movimento intelectual pela *Escola Nova* no Brasil, o que mais prevalecia naquele momento era a visão de Fernando Azevedo em relação ao papel da filosofia e da sociologia.

Teixeira chama a atenção para as incorreções acerca da apropriação do pragmatismo no Brasil. De acordo com ele, a identificação do pragmatismo se dá com a frase “*saber é o que é útil*”. Teria gerado algumas incompreensões, deformações e críticas das mais lamentáveis, deformando a principal iniciativa de Dewey que foi a de *integrar os estudos filosóficos da época aos estudos de natureza científica*.

Anísio Teixeira escreveu vários ensaios e artigos que denunciavam estas distorções da filosofia deweyana no Brasil. Foi ele o intelectual brasileiro que mais se destacou pela difusão do pensamento de Dewey no país, ainda que houvesse outros intelectuais ou educadores profissionais que chamaram a atenção para as nuances e incorreções da recepção do pragmatismo no país.

De acordo com o autor, Teixeira representa tentativa de conceber a filosofia da educação como inseparável dos problemas práticos do trabalho pedagógico, atribuindo a ela papel importante, conjuntamente com as ciências da educação, para a formação de professores, dado que possibilitaria formar um professor minimamente capaz de *refletir sobre sua prática*, hábil para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Para o autor, Anísio Teixeira procurou concentrar sua atividade na formação dos futuros professores, insistindo que estes aprendessem a

filosofia expressa em suas obras. Sobretudo que aprendessem a fazer filosofia da educação, convidando à *formação de um professor reflexivo*, capaz de propor saídas práticas para essa arte que, afinal, corresponde à atividade desse profissional.

Nesse sentido, não bastaria apenas aos professores um bom conhecimento teórico, mas também que fossem aptos a *refletir* sobre as singularidades de sua própria atividade profissional, sobre as questões decorrentes do insucesso constante do empreendimento da técnica das vicissitudes que constituem a própria natureza da atividade de ensino.

Por fim, acredita-se que esta perspectiva filosófico-educacional e este perfil profissional de professor possam ser considerados uma alternativa ao debate pedagógico atual quanto à formação de professores.

Dessa forma, o autor concluiu que retomar a produção da teoria de Anísio Teixeira como atual é o mesmo que privilegiar-lhe o pensamento e a atividade intelectual, consagrando não só aquele que tratou dos problemas singulares da cultura e da educação brasileira como também aquele que produziu uma filosofia da educação. Lembrar de tudo isso foi a forma que o autor encontrou de destacar a importância deste filósofo educador para o país, na constituição da filosofia educacional do Brasil.

O **texto de número 7**, de Facci, da Universidade Estadual de Maringá foi um trabalho apresentado no GT 20 – Psicologia da Educação. Reveste-se deste título: *A compreensão que os professores têm da profissão docente: iniciando algumas discussões*. Teve por objetivo buscar uma maior compreensão sobre a profissão professor, por meio do projeto de pesquisa *Os caminhos e descaminhos de ser professor no final do milênio*, desenvolvido no período de abril de 1999 a novembro de 2000 na UEM.

Este projeto abrigou estas metas: verificar a compreensão do professor no que tange à sua profissão, relacionando-a com a prática pedagógica; refletir sobre a contribuição da psicologia histórico-cultural – escola de Vygotsky e outros autores – no estudo do trabalho docente; e realizar uma leitura crítica da profissão docente.

Quanto à profissão professor, a autora desenvolveu sua pesquisa mediante aporte teórico em Nóvoa (1995), que escreve as dimensões pessoais e profissionais dos professores. Este autor trouxe nova perspectiva nos estudos dos professores, resgatando a influência da individualidade do professor no desempenho de sua profissão.

Quanto à profissionalização docente, destacou as formações reflexivas dos professores na perspectiva de Alarcão (1996), que desenvolve o conceito com base em Schön. Conseqüentemente, Schön se fundamenta em Dewey, que influenciou o pensamento pedagógico contemporâneo e o movimento da Escola Nova propagado especialmente por Anísio Teixeira.

A autora também lembra das contribuições feitas por Zeichener e Liston que trabalharam na perspectiva do *professor reflexivo*. No entanto, a autora destaca que seus estudos se distinguem dos de Schön e, até mesmo, de sua fonte básica, Dewey, pois para esses autores (Zeichner e Liston), a reflexão não é um ato solitário, mas um ato coletivo.

Dessa forma, a proposta de formação de professores na perspectiva do professor reflexivo salienta os aspectos da prática como fonte de conhecimento através da reflexão e experimentação. Nesse sentido, o *ensino reflexivo* dá ênfase às preocupações com a experiência pessoal e com o desenvolvimento profissional dos professores.

Em adendo passo, retoma o pensamento de Nova, ao salientar a importância do investimento na pessoa do professor e em sua profissão na perspectiva de sua formação constituir política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores.

A autora destaca o avanço na compreensão da profissão professor. Se bem que assim, ao utilizar-se das palavras de Matos (1998)⁶¹, que compreende a profissão professor como termo de significação coletiva, “indagamos se realmente é possível formar professor reflexivo”. E mais: “se é a reflexão uma possibilidade individual, e como tal inerente à natureza do

⁶¹ MATOS, J.C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

ser humano, então falar em professor reflexivo não seria apenas uma abstração formal, visto que a reflexão se encerra no interior do próprio ser?”.

Assim, a autora se apodera do referencial da psicologia histórico – cultural e da pedagogia histórico – crítica como possibilidade de refletir sobre o próprio significado do processo educativo na humanização do indivíduo e sobre a contribuição do professor nesse processo.

Por fim, a autora acreditou ser necessário apresentar algumas indagações que pinçou em seu estudo sobre o *professor reflexivo*, tendo a convicção de que estaria apenas iniciando esta discussão, pois ainda precisaria estar respaldada por um aprofundamento dos pressupostos filosóficos-ideológicos que norteiam a compreensão deste conceito.

Assim, o que acredito ser significativo de minha pesquisa, decorre da bibliografia pesquisada. Observei que, embora no início do projeto a autora considerasse que a produção teórica sobre a profissão professor e professor reflexivo fizesse parte de uma abordagem crítica da educação, ela intuiu, em momento mais avançado, que os que no decorrer do trabalho os pressupostos filosófico-metodológicos na compreensão da educação, do professor, da prática pedagógica e da formação de professores não enfatizavam o historicismo, isto é a contextualização histórica dos fenômenos. Muitas vezes, abstraiu-se de considerar processos políticos, sociais, econômicos e ideológicos. Neste sentido, com o estudo sobre o *professor reflexivo* foi possível apreender que as idéias expostas conduzem a uma visão numa linha construtivista.

Finalmente conclui que, nesse projeto de pesquisa, a autora procurou desenvolver um trabalho que reforçasse a valorização do professor, o que buscou na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural.

O **texto de número 8**, de Serrão, da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentou pôster pelo GT 4 – Didática. Alberga este título: *A busca de uma prática pedagógica que supere a racionalidade técnica: sonho de uma noite de verão*. Teve por objetivo tecer considerações acerca de

algumas das contribuições teóricas referentes às características do *professor reflexivo*.

Stenhouse (1984 e 1987) e Elliott (1990) consideram a *prática docente como locus de produção de conhecimento*, pois atribuem à *investigação* caráter inerente ao exercício profissional. O professor depara com problemas oriundos de sua prática e, na tentativa de resolvê-los, produz necessariamente conhecimentos. O conhecimento, portanto, é produto de sua experiência. Nesse sentido, a teoria assume papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes, tornando-se o professor um pesquisador.

O professor é capaz de produzir teoria na própria prática, recorre à metáfora do artista em oposição à do artesão. Em uma prática regida pela racionalidade técnica, o que sobressai são as características do professor como artesão. No que se refere a uma prática na qual a racionalidade técnica foi superada e a reflexão é concebida como o principal meio de produzir aquela prática, o professor é comparado a um artista. Se for professor há muitos anos e aparentemente, realizar práticas repetitivas e, com a competência técnica exigida, respeitando princípios éticos e estéticos estipulados pela instituição que o contratou, nem assim será um artesão. Será, talvez, um bom profissional aos olhos institucionais, mas continuará sob a égide do trabalho assalariado.

Se, no entanto, tomarmos outro professor que se propõe ser, como define Schön (1992a e 1992b), um *practicum reflexivo* ou, ainda, como defendem Stenhouse (1984 e 1987) e Elliott (1990), um *professor pesquisador*, por mais criativa tenha sido sua aula, por mais reflexiva tenha sido sua prática pedagógica, por mais competente tecnicamente, no sentido de garantir determinados conhecimentos previamente estabelecidos a este fim, por melhores que sejam as condições de trabalho para o estudo, pesquisa e reflexão, a autonomia de seu trabalho estará configurada, fundamentalmente, por esses aspectos da relação de produção que estabeleceu.

Portanto, a apropriação a formulação dos conceitos “*professor-reflexivo*” e “*professor-investigador*”, especialmente pensando na necessidade de apreender concretamente a parcela da realidade educacional brasileira, o que parece manifestar-se é algo semelhante ao que Willian Shakespeare escreveu em *Sonho de uma noite de verão*. Ao contrário, se fossem recuperados os “velhos” instrumentos teórico-metodológicos e utilizá-los na pesquisa educacional como ferramentas para compreensão da realidade, desenvolvendo, como propunha GRAMSCI (1985 e 1986)⁶², uma análise concreta de situação concreta, ou mesmo concebendo a realidade como síntese de múltiplas determinações, conforme defendia MARX (1983)⁶³, poder-se-ia, talvez, transformar um sonho de uma noite de verão em um exercício teórico, político e profissional de sujeitos pertencentes a determinada classe social.

O **texto de número 9**, de Ghedin, da Universidade São Paulo, apresentou pôster no GT 8 – Formação de professor. Ganhou este título: *Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. O objetivo foi abordar a alienação e a prática à autonomia da crítica do *professor reflexivo*.

O caminho aberto pela necessidade da reflexão propôs uma série de intervenções que tornou possível, no nível teórico e prático, novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores. Quanto a proposta feita por Schön, é inegável sua contribuição para nova visão da formação, comportando grande crítica a seu trabalho não tanto a realização, em si, mas seus fundamentos pragmáticos. Esta crítica não é exclusiva ao Schön. Também o é à razão técnica, pois a racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação universitária contemporânea (Schön, 1992).

⁶² GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

⁶³ MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

O problema foi ter ele reduzido a reflexão, como proposta alternativa para a formação, ao espaço da própria técnica. O que Schön está criticando é que o conhecimento não se aplica à ação, antes está tacitamente encarnado nela e, por isso, que é um conhecimento na ação. Isto não quer dizer que seja exclusivamente prático. Se assim o for, estaremos reduzindo todo saber à sua dimensão prática, excluindo sua dimensão teórica. O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e nossas interpretações a respeito dela. É a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.

A formação de professores há de operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, em seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação. Teoria e prática são processos indissociáveis. Separá-los é arriscar demasiadamente a perda da própria possibilidade de reflexão e compreensão. A separação de teoria e prática constitui a negação da identidade humana. A alienação se encontra justamente na separação e dissociação entre teoria e prática.

Em relação à prática profissional desenvolvida sob uma perspectiva reflexiva, Schön afirma que não é uma prática que se realiza, abstraindo-se do contexto social no qual ocorre. Este é um contexto que representa também diferentes interesses e valores. A deliberação prática e o juízo profissional autônomo se realizam no contexto dos elementos que intervêm na reflexão, e ela participa do conflito ideológico ou da contradição de interesses que se desenvolvem publicamente.

Quando se defende a idéia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão. Não se está propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites. Pressupõe-se que o potencial da reflexão ajudará a reconstruir tradições emancipadoras implícitas nos valores de nossa sociedade. O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se

dirigem à consciência e à realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar ao serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social. Cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola. Mais: analise como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino, o modo em que se assimila a própria função e como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa.

O trabalho docente é tarefa eminentemente intelectual e implica um saber-fazer (Santos, 1998)⁶⁴. Desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo em que se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 1997)⁶⁵.

Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Significa explorar a natureza social e histórica, tanto de nossa relação como de atores nas práticas institucionalizadas da educação, bem assim a relação entre nosso pensamento e nossa ação educativa.

Portanto, supõe-se um processo de oposição ou de resistência a grande parte dos discursos, a uma resistência a aceitar, como missão profissional, aquela que já aparece inscrita na definição institucional do papel docente. A emancipação se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se.

⁶⁴ SANTOS, Milton. "O professor como intelectual na sociedade contemporânea" In: *Anais do IX ENDIPE, volume III*, Águas de Lindóia-SP, 1998.

⁶⁵ CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madri: Ed. Morata, 1997: 76-141.

3.2.6 A 25ª Reunião da ANPED - 2002

No ano de 2002, a 25ª Reunião anual da ANPED foi organizada para comemorar seus 25 anos de funcionamento da Associação. Para isso, foi necessário reconstruir e criar um arquivo histórico dos GTs e Fóruns realizados nesse período, além de documentos e fotografias que registram o desenvolvimento da Associação

Em comemoração a *Bodas de Prata* da ANPED, o tema escolhido este ano foi - **Educação: manifestos, lutas e utopias**. A coordenação do evento propôs esta temática no intuito de fazer balanço dos compromissos e ações, bem como do espaço/tempo das pesquisas educacionais rumo às possíveis buscas de alternativa às propostas exclusivas dominantes, no país e no mundo.

A reunião foi realizada, de 29 de setembro a 2 de outubro de 2002, em Caxambu - MG.

Este ano, apoiaram o evento os seguintes órgãos: CNPq, CAPES, CLACSO, INEP, FAPESP, FAPERJ e Fundação Ford.

Foi a diretoria composta pelo grupo que exerceu mandato no biênio de 2001 a 2003, cuja presidente foi Nilda Alves (UERJ), sendo vice-presidentes: Alfredo Veiga Neto (UFRGS), Elsa Garrido (USP) e Betânia Leite Ramalho (UFRN). A secretária-geral foi Iria Brzezinski (PUC-GO) e seus adjuntos: Osmar Fávero (UFF) e Bertha do Valle (UERJ).

No quadro a seguir apresento o panorama do número de trabalhos apresentados por GTs e GEs no ano de 2001, totalizando-se em 265 trabalhos e pôsteres.

2002			
Grupo de Trabalho	Trabalhos	Pôster	Total
GT 2 História da Educação	11	06	17
GT 3 Movimentos Sociais e Educação	11	01	12
GT 4 Didática	09	04	13
GT 5 Estado e Política Educacional	10	06	16
GT 6 Educação Popular	12	02	14
GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 Anos	10	06	16
GT 8 Formação de Professores	10	06	16
GT 9 Trabalho e Educação	10	01	11
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	10	05	15
GT 11 Política de Educação Superior	11	04	15
GT 12 Currículo	10	04	14
GT 13 Educação Fundamental	11	05	16
GT 14 Sociologia da Educação	09	01	10
GT 15 Educação Especial	08	00	08
GT 16 Educação e Comunicação	10	05	15
GT 17 Filosofia da Educação	09	00	09
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	10	04	14
GT 19 Educação Matemática	10	03	13
GT 20 Psicologia da Educação	06	05	11
GT 21 Relações Raciais/ Ética e	08	02	10
Total			265

Quadro 9 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2002

A seguir, apresento o quadro que contém: título, autor (es), local, situação de apresentação e Grupo onde foram apresentados, os sete textos selecionados e analisados.

ANPEd 2002 – Textos Selecionados				
Texto	Autor (a) (es)	Local	Situação	Grupo
1. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000	Betânia Leite Ramalho; Isauro Beltrán Núñez; Eduardo Terrazzan; Luís Eduardo Alvarado Prada	UFRN; UFSM; UNIUBE	Trabalho Encomendado	GT 8 — Formação de Professores
2. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente	João Batista Carvalho Nunes	UECE	Trabalho Apresentado	GT 8 — Formação de Professores
3. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia	Luciôla Inês Pessoa Cavalcante	UFAM	Trabalho Apresentado	GT 8 — Formação de Professores
4. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação	Ludmila Thomé de Andrade	UFRJ	Trabalho Apresentado	GT 10 — Alfabetização, Leitura e Escrita
5. Qual a natureza dos saberes que os licenciandos têm sobre ser um bom professor?	Marisa Franzoni	FE/USP	Pôster Apresentado	GT 8 — Formação de Professores
6. A pesquisa na formação de professores	Adilson Florentino; Elisete Tavares dos Santos; Jorge Waldeck Carneiro da Silva; Yrlla Ribeiro de O. Carneiro da Silva	UNIRIO; UFF; Estácio de Sá	Minicurso	-
7. Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de campo Grande, MS.	Leny Rodrigues Martins Teixeira; Josefa Aparecida Gonçalves Grigoli; Claudia Maria de Lima	UCDB	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores

Quadro 10 Textos selecionados para análise no ano de 2002

Neste momento, expando minhas considerações e análises dos sete textos selecionados.

O **texto de número 1**, de RAMALHO et al., das Universidades Federais do Rio Grande do Norte, Federal de Santa Maria e Universidade de Uberaba, foi um trabalho encomendado pelo GT 8 – Formação de Professores. Ganhou este título: “*A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000*”. Teve por objetivo envolver vários pesquisadores do GT Formação de Professores das regiões do País em que se procura investigar a própria pesquisa sobre o tema Formação, e quem as realiza. Ressaltamos, entretanto, que seus autores, deste em sua primeira nota de rodapé, frisaram que, nesse primeiro momento, em virtude da limitação do tempo e da dificuldade de estruturar este estudo junto com um grupo de pesquisadores das demais regiões, foram obrigados a restringir a elaboração, recorrente tão só a pesquisadores da UFRN, UFMS⁶⁶ e UNIUBE.

Esta pesquisa tomou como referência a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, a qual analisou especificamente o GT 8 – Formação de Professores, por sinal objeto de diversas pesquisas. Este GT procura sistematizar os trabalhos ali apresentados tendentes a identificar quais as preocupações fundamentais do GT no plano teórico e metodológico.

Este grupo, de constante, se interessa em analisar periodicamente sua produção, questionando como é que contribui para a compreensão de sua própria essência, a saber: *o que é formar professores no Brasil e como se conformam esses processos formativos nos contextos de uma realidade complexa e mutante?* (Ramalho et al., 2002)

O procedimento apresentado ganha importância no momento em que o País por meio de suas políticas educacionais, vai incorporando novos conceitos, referenciais que desafiam os processos formativos de professores

⁶⁶ Fiquei em dúvida com relação às Universidades tendo em vista que, no título, ao identificarem os autores e instituições, se posicionaram com UFSM. No entanto, no rodapé, foi grafado UFMS. Fiz a indicação conforme o trabalho digitalizado.

em todos os cursos de Licenciatura. As mudanças propostas por esta política são de tamanha ordem que chegam a admitir que ambiciosa reforma é postada como desafio, ao serem assumidas pelos cursos de Formação de Professores.

Serão essas as preocupações, será este o foco desta pesquisa que, naquele momento, estava em andamento nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o Professor e sua Formação, no ano 2000.

Nesse sentido, esta pesquisa procurou pôr às claras o que vinha sendo pesquisado nos Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o Professor e sua Formação, que peso esta pesquisa tinha no conjunto dos Programas em seu todo e nas diferentes regiões, além de ter procurado identificar as temáticas priorizadas. Para isso, tomou-se como base o ano de 2000, utilizando-se como fonte o CD-ROM Coleta CAPES/2000 dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Os Programas que fizeram parte do estudo, foram divididos por regiões: Norte/Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Totalizaram 41 Programas de Pós-Graduação, entre eles o da UFMT.

No levantamento de dados, foram registrados um total de 246 linhas de Pesquisa dos Programas que estejam vinculados ao professor e sua formação, distribuindo-se da seguinte forma: 53% estão localizadas na Região Sudeste, 17% na Região Norte/Nordeste, 19% no Sul e 11% na Região Centro-Oeste.

Do total das linhas, 41% incluem projetos sobre o Professor e/ou sua Formação, e apenas 11% são linhas específicas sobre a Formação de Professores.

Em suas reflexões finais – é a forma como os autores a denominaram -, estes indicam que a pesquisa de natureza exploratória os orientou para novos questionamentos e problemas. Os resultados evidenciaram as preocupações em que foi focalizada a atenção dos pesquisadores sobre o Professor e sua Formação, com indicações das contribuições das Regiões nos resultados gerais.

Os dados coletados patentearam centros de interesse nas pesquisas, o que privilegiam umas mais que outras. A dispersão dos temas pesquisados revelam a pluralidade das temáticas sobre a Formação de Professores, como consequência da própria complexidade da atividade docente quando tomada como objeto de estudo. (Ramalho *et al.*, 2002)

Por fim, um último questionamento que os autores consideram ser importante destacar. Ei-la: em que medida as tendências das pesquisas observadas no presente trabalho ganharam correspondência nas temáticas selecionadas para serem discutidas no GT 8 no ano 2000? Essa e outras questões certamente ganharão atenção dos pesquisadores do GT em outros estudos e desdobramentos.

Digno de nota saliento que, neste texto, a expressão *professor-reflexivo* aparece apenas como um item que emergiu no decorrer da pesquisa, relacionada com a Formação de Professores.

No **texto de número 2**, de NUNES, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), temos um trabalho apresentado no GT 8 – Formação de Professores. Intitula-se: “*Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente*”. A preocupação foi investigar o processo de “aprender a ensinar” dos professores no intuito de entender como o indivíduo vai se tornando professor ao longo de sua trajetória de vida.

Perscrutou, em Zeichner (1985), argumentos para justificar que os fatores sociais que interacionam durante a vida profissional e pessoal do professor, provocando uma relação dialética de influências mútuas, geram consequências para a sua atividade profissional.

Os estudos sobre a socialização docente se entrelaçam com outros campos da pesquisa sobre o professor, tais como a formação docente, as políticas de formação, o conhecimento/saberes do professor, o desenvolvimento profissional e a profissionalização docente.

Nesse sentido, Marcelo (1998)⁶⁷ argumenta que os primeiros anos na carreira docente têm sido considerados um período significativo, pela sua repercussão na marcha da vida profissional do professor. Logo, este seria um momento oportuno para se investigar o processo de socialização docente. Todavia, no Brasil, segundo Lüdke (1996)⁶⁸, os trabalhos nesta área ainda se fazem recentes e incipientes.

Por conseguinte, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, no afã de responder os seguintes interrogantes:

quais são e como incidem as influências no processo de aprender a ensinar dos professores principiantes das quatro primeiras séries do ensino fundamental da rede pública estadual desde a perspectiva da socialização do professor? Quais estratégias utilizaram estes professores diante destas influências no seu processo de aprender a ensinar? (NUNES, 2002)

Neste texto, foi apresentada uma síntese desta investigação, requisito para a obtenção do título de doutor do autor. Iniciou seu texto com breve abordagem da socialização docente. Em seguida, explicitou sua metodologia e discorreu sobre os principais resultados encontrados. Finalizou seu trabalho delineando algumas propostas para a formação de professores.

Assim, partindo dos resultados encontrados pelo autor, pode-se assumir que a socialização do professor é processo dialético e contraditório da aquisição da cultura profissional do professorado, redefinida por meio de cada docente.

Dessa forma, Staton e Hunt (1992)⁶⁹ afirmam que, quando o indivíduo ingressa em um programa de formação docente inicial, começa formalmente seu processo de socialização na profissão de professor.

⁶⁷ MARCELO, C. *Aprender a enseñar e inserción profesional*. *Aprender*. Portalegre, n.21, p.53-78, 1998 a.

⁶⁸ LUDKE, M. A socialização profissional de professores, em meio a interdependência e interdeterminações. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C.A. (Orgs.) *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade*. São Paulo: UNESP, 1996; p.81-89.

⁶⁹ STATON, A.Q.; HUNT, S.L. Teacher socialization: review and conceptualization. *Communication Education*. Annandale/VA, v.41, n.2, p.109-137, 1992.

A socialização do professor durante a formação inicial e exercício da docência irá se constituir num processo interativo, dialético e contraditório.

Outrossim, evidenciou-se que, nos primeiros anos da docência, este professor irá vivenciar intensa aprendizagem, dado que ele irá buscar sobreviver nesta nova realidade em que se encontra colocando em xeque os conhecimentos, imagens, normas, valores e crenças até então adquiridos sobre a profissão docente. Logo, irão ocorrer grandes mudanças que poderão até se tornar determinantes em sua forma de atuar profissionalmente.

Quanto à metodologia, se inseriu numa abordagem qualitativa, por reconhecer sua adequação para estudar a socialização do professor e de sua capacidade para buscar os significados atribuídos pelos atores particulares em situações concretas.

A definição do problema de investigação e a delimitação dos objetivos alimentaram, e foram alimentados continuamente, ao longo do processo pela eleição do paradigma crítico, pelos dados e pela análise. Ressalta-se que o paradigma crítico foi o que fundamentou e ajudou o autor a se aproximar do problema em estudo.

As considerações finais se tornaram propostas para a formação de professores, tendo em vista que toda esta investigação foi construída não apenas para compreender melhor o processo de socialização docente, mas principalmente para que este conhecimento possibilitasse uma contribuição aos programas de formação de professores desenvolvidos na realidade cearense e em outros contextos, seja nacional seja internacional.

Portanto, baseado em resultados encontrados, propôs algumas diretrizes para a formação de professores, notadamente para as séries iniciais do ensino fundamental, ainda que algumas das propostas pudessem, por igual, ser utilizadas em outros níveis de ensino com as devidas adaptações. São elas:

1. Compreender a Formação docente como um processo contínuo, abarcando três etapas: inicial, indutiva e continuada.

2. A prática de ensino passaria a assumir um papel de destaque ante as demais disciplinas do programa de formação inicial. Ao mesmo tempo, esta deveria iluminar e ser iluminada por suas congêneres do currículo.
3. Os cursos acadêmicos de formação inicial, alimentados pela prática de ensino, necessitariam estimular a reflexão sobre a realidade concreta das escolas públicas e privadas, e estar articulados com esta mesma realidade.
4. Desde o início, no programa de formação inicial se deveria incentivar o trabalho integrado entre os colegas do programa.
5. Como não é possível precisar que, quando da conclusão do curso de formação inicial, os futuros docentes imediatamente conseguirão trabalho, caberá às escolas o cargo de formação na iniciação à docência.
6. Quanto à formação continuada, deveria ser pensada em dois níveis, um dos quais centrado na escola e também de responsabilidade da administração: desenvolver programas de formação continuada específicas para cada grupo, até atentando para as diferentes fases da carreira docente.

Todas estas propostas convergem para a visão de um professor reflexivo e crítico, na necessidade de realizar grandes esforços pela melhoria da qualidade na educação do País.

O **texto de número 3**, de CAVALCANTE, da Universidade Federal do Amazonas, foi trabalho apresentado no GT 8 – Formação de Professores, assim intitulado: *“Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia”*.

Este é um depoimento que expressa a necessidade da ênfase na valorização de professores indígenas, desde que esta seja feita na ótica, nos interesses e nas necessidades do próprio movimento indígena, tendo como referencial a autonomia indígena, no marco das discussões realizadas pelo **Movimento dos Professores Indígenas da Amanzônia** e seus esforços de construir uma política indígena para a educação escolar. (CAVALCANTE, 2002)

A autora considera uma temática nova, com vista a se consolidarem propostas de Educação Escolar entre os povos indígenas como parte de um projeto futuro. Todavia, historicamente, os programas escolares nas áreas indígenas foram fundados na idéia de que era preciso fazer a educação do índio.

Após leitura e análise dos Relatórios do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia, quão grande é a vontade destes em fazer de suas escolas um ato educacional, hábil para expressar a afirmação da sua cultura.

Um exemplo dessa tentativa é a força do **Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia**, o atual Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia–COPIAM, que se bate por construção e reafirmação da identidade cultural indígena.

De acordo com a autora, o COPIAM e a escola indígena representam a passagem entre a aldeia e o mundo, constituída de riscos, sacrifícios e desafios. Quando diz *riscos*, o que se pretende é que não caiam em “armadilhas” de tão criticada escola formal; *sacrifícios e desafios* para que a escola indígena se torne grande espaço de formação e reflexão para a sociedade em seu conjunto. (CAVALCANTE, 2002)

Ao dialogar sobre formação de professores, a autora trouxe como interlocutores Pérez Gómez, Alarcão, Saul, Pimenta, Moreira e Candau.

Pérez Gómez com a apresentação das quatro diferentes perspectivas com relação ao processo de formação docente: acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social.

O enfoque *reflexivo* trouxe os autores Stenhouse, Eisner, Yinger, Holmes Group, Schön, em meio outros. Em todas as abordagens, a reflexão sobre a ação é componente essencial, e nela está o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na aula.

A última perspectiva apresentada e denominada de *perspectiva de reflexão na prática para a reconstrução social* a qual concebe o ensino como atividade crítica eminentemente ética, pela qual se persegue a coerência entre valores, princípios e ações educativas.

A autora acredita que, quanto a prática profissional docente, o professor deve refletir sobre a intervenção que ele exerce e desenvolve para compreensão dela.

No que respeita à reflexão, Cavalcante (2002) recorreu aos mesmos questionamentos feitos por Alarcão (1996) em seu texto “Ser professor reflexivo” e vai discorrendo sobre o assunto. Ainda, aponta as tradições de Zeichener⁷⁰ não sem acrescentar uma quinta, respaldada nas considerações de Nóvoa sobre os saberes da docência. São elas: 1. tradição acadêmica, 2. tradição de eficiência social, 3. tradição desenvolvimentista, 4. tradição da reconstrução social e a 5. tradição genérica.

Pimenta (1990), por sua vez, destaca que a formação comporta a mobilização de vários saberes: *saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica*. Vale considerar que esses saberes não constituem estrutura rígida, tendo em vista os problemas da docência não serem instrumentais, ao contrário, caracterizam-se pela complexidade, incerteza, singularidade e valores em conflito.

Considerando o objetivo proposto e as questões norteadoras desta pesquisa, a autora afirmou que o COPIAM, em seus treze anos de luta, se firmou como espaço eminentemente formador e autoformador.

A autora, nessa senda, descreveu sucintamente os conteúdos dos relatórios, analisados em ordem cronológica, resultados do I Encontro, em 1988 indo até a I Assembléia Geral do COPIAM, em 2000.

Por fim, verificou-se que nesse processo é imprescindível que a educadora indígena tenha clareza de seu papel como agente político-cultural, alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre. Para isso, esse educadora necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática. (CAVALCANTE, 2002)

Dessa forma, a formação do professor indígena constitui processo inesgotável que se constrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores –, num diálogo que deve ter, como marca, o

⁷⁰ Já apresentada por mim quando falo sobre o autor em questão.

compromisso rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de uma mundo melhor. (Cavalcante, 2002)

O **texto de número 4**, de ANDRADE, da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi um trabalho apresentado no GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita intitulado: “*A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação*”.

O texto de Andrade (2002) principia apresentando algumas considerações sobre os últimos dez anos da pesquisa em Educação no Brasil. Considerou que esta se revela objeto de pesquisa por várias subáreas internas. Nesse sentido, a autora enfatiza que passamos a trabalhar com categorias de análises como identidade docente, profissionalização e saber docente, tão só para mencionarmos as mais gerais.

Neste caso, quando adotamos a ter como objeto de estudo a EDUCAÇÃO, os pesquisadores aumentam nossa proximidade com esta instituição. Assim, começamos a “dar voz” ao professor. Dito doutra maneira, somos conduzidos a interrogar: *dar voz ao professor significa, assim, ouvir sua voz? Ou uma voz? Damos-lhes que tipo de voz?*

Caminhando nesse sentido, surge o mote *professor-pesquisador*. Ao pensar a formação do professor, a pesquisa adquire frequentemente uma postura de verificação. Logo, a meta para formação perpassa por visar a professores críticos, e mais, que reflitam sobre suas ações, que produzam saberes necessários em suas práticas pedagógicas.

Nessa perspectiva é que a idéia do *profissional reflexivo* (Schön, 1997 e Zeichner, 1998), produtor de um saber próprio, se contrapõe à antiga idéia de um professor como um mero transmissor de saberes produzidos por outros. Logo, passamos a conceber a necessidade premente de que o professor seja um pesquisador.

Em acréscimo, o objetivo desta pesquisa é o de responder: *professor reflexivo* equivale a professor pesquisador? Mas que tipo de pesquisador, produtor de um tipo de pesquisa? Esperamos que sejam nossos pares? Almejamos que atinjam nossa própria posição?

Esta pesquisa foi desenvolvida durante o semestre letivo de um Curso de Extensão em Alfabetização em um Universidade Pública (semestre 2000/2), em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, quando duas equipes trabalharam integradas, à frente do curso em seus bastidores.

O intuito de pesquisa foi analisar os discursos de professores em formação.

O **texto de número 5**, de FRANZONI, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq, foi um pôster apresentado no GT 8 – Formação de professores. Revestiu-se deste título: “*Qual a natureza dos saberes que os licenciandos têm sobre ser um bom professor?*” A proposta deste estudo é a de investigar a “construção” dos saberes sobre o ensino, por parte de um grupo de licenciandos inseridos num curso de Metodologia de Ensino de Física.

A preocupação da autora é com os saberes profissionais sobre o ensino, que, aliás, considerou não ser nova. Buscou respaldo científico em Schön (1992), Tardif (2000), Contreras (1997), Marcelo (1998), Gauthier (1998)⁷¹, Pacc e Villani (2000), Villani (1996) e Perrenoud (2000).

Numa disciplina de Metodologia de Ensino de Física I, a autora pôde assistir parte do que tem concebido como avanços na direção do *professor reflexivo* de Schön (1992), Nóvoa (1992), Zeichener (1992), Elliot (1998) e Perrenoud (1999). Uma atividade proposta pela professora da disciplina, verificou-se que não somente criou condições para um efetivo diálogo como também entreabriu possibilidades para que os acadêmicos esboçassem um perfil de bom professor.

É nesse viés de compreender o bom perfil de professor que a autora tentou traçar um perfil este perfil, a partir de um estudo sobre os saberes docentes considerados por um grupo de licenciandos.

⁷¹ GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Injuí: Ijuí, 1998.b

Por fim, a autora conclui que ainda que os saberes levantados pelos licenciandos sejam fruto de suas crenças e representações anteriores, de suas experiências na qualidade de alunos e professores sobre o que é ser um bom professor, são saberes muito próximos daqueles que Tardif e Gauthier denominam de saberes profissionais.

Algumas intervenções feitas pelos licenciandos, chamam a atenção. Grande parte delas gera discussões profundas e foram feitas por aqueles que atuaram ou atuam como docentes.

Trata-se de ponto comum a todas as reivindicações apontadas, com relação a um ensino mais próximo do cotidiano dos alunos. Se bem que assim, percebeu-se também que os licenciandos sentem dificuldades para exemplificarem tal situação.

Enfim, a contribuição principal desse estudo foi mostrar que o repertório dos futuros professores tem algo de profissional, que não está em nenhum referencial teórico, mas na prática e nas lembranças de alunos e professores. É nesse sentido que o estágio tem papel fundamental: quanto mais próximo da realidade da sala de aula, mais relevante será a experiência com vista a construção dos saberes sobre o ensino, pois como mostrou o estudo, eles estão fortemente ligados à prática do professor.

O **texto de número 6**, de FLORENTINO *et al.*, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense e Universidade Estácio de Sá, foi um minicurso ministrado e intitulado “*A pesquisa na formação de professores*”. Este é um artigo fruto de reflexões e discussões tecidas no Grupo de Pesquisa coordenado pelo professor Waldeck Carneiro da Silva, na Faculdade de Educação da UFF, em torno no projeto de pesquisa intitulado “*O lugar da pesquisa na formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental desenvolvida em nível universitário*”, percorrida com apoio do CNPq, desde 1998.

Esta pesquisa é desenvolvida por três principais ângulos de análise. **1. Político** o qual tentou-se compreender as concepções e as práticas de pesquisa desveladas na investigação, relacionando-as com as tensões e contradições que se manifestam no campo das políticas

educacionais mais amplas, notadamente das políticas de formação de professores. **2. Epistemológico.** Buscou-se analisar as concepções e práticas de pesquisa levantadas na investigação à luz de algumas principais correntes da teoria do conhecimento e da forma como tais definem a ciência e a noção de cientificidade. **3. Teórico-empírico.** Investigou-se porque as concepções e as práticas de pesquisa identificadas são confrontadas com determinadas categorias teóricas, diretamente ligadas ao objeto da pesquisa, tais como *professor reflexivo*, *professor pesquisador*, *redes de conhecimento*, *olhar investigativo*, *pesquisa do/no cotidiano*, *pesquisa da/na prática*, só para nos atermos às mais significativas. (FLORENTINO et al., 2002)

Os autores discorreram sobre os estruturantes epistemológicos da Ciência Moderna, para que pudéssemos compreender a postura investigativa, a rede de conhecimentos e as diversas concepções de pesquisa.

Ressalta-se que Florentino et al. (2002) compreendem por formação docente não somente o espaço/tempo vivido em cursos de licenciatura ou em cursos normais. Entende-se, sim, que esta formação é tecida com base nas mais diversas possibilidades de produção e recriação de conhecimentos e de construção de subjetividade, inerentes ao trabalho e à vida profissional.

Nesse sentido, essa formação se faz na prática cotidiana dos sujeitos, em que saberes docentes são apreendidos/vividos/transformados.

Dessa forma, o professor, no pesquisar, investiga suas atividades docentes. Assim fazendo, tem por objetivo repensar sua prática, sua ação docente e seus saberes, visando, portanto, concretizar um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para ele e para seus alunos. Logo, o professor-pesquisador precisa estar atento às condições do processo, a seus avanços e retrocessos. Precisa constantemente pensar e agir, refletir criticamente sobre o que faz e atuar baseado nessa reflexão. (Florentino et al., 2002)

Por fim, os autores acreditam para que o professor consiga criar em sua sala de aula uma ambiência de pesquisa. Melhor dizendo, ele necessita ser formado nesta ambiência.

O **texto de número 7**, de TEIXEIRA, GRIGOLI e LIMA, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, foi um trabalho apresentado no GT 8 – Formação de Professores intitulado *“Saberes dos professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande – MS.*

Com este trabalho, esperou-se que o professor preparasse um cidadão capaz de participar do progresso econômico nas nações e que considere, respeite e assegure a preservação do meio ambiente e a qualidade de vida; que seja capaz de formar pessoas para conviver democraticamente com as diferenças étnico-culturais. (TEIXEIRA, GRIGOLI e LIMA, 2002)

Verificou-se que, com a democratização e a estatização do ensino, processadas a partir de meados do século XVIII, cada vez mais a concepção de professor passa de um ofício para “algo” mais abrangente. Para Perrenoud (2000), por exemplo, a concepção de professor para a educação numa sociedade complexa agrega novas competências, ao preconizar não só qualidades para ação pedagógica em sala como também, em relação à família do aluno, à administração da escola e à própria profissão. Logo, quanto mais plural ele precisa ser, maior se torna sua responsabilidade de formação.

Para discorrer o assunto, deu enfoques atuais sobre formação de professores, respaldando-se principalmente em Nóvoa, Schön, Zeichener, Pérez Gómez. Discorreu ainda sobre os saberes docentes na prática em si mostrando-nos alguns dados da pesquisa.

Cabe lembrar que saber como o professor desenvolve sua aula significa mostrar as relações que estabelece entre os diferentes saberes e as possíveis ambigüidades presentes na prática pedagógica.

Por fim, ressalta-se que o estudo relatado tem como eixo a questão dos saberes docentes e a prática docente e, como pano de fundo, a formação de professores. É sabido que a prática profissional não é resultado da aplicação dos conhecimentos tratados nos cursos de formação, e que tomar como ponto de partida as concepções dos professores a respeito de seu ofício é essencial para repensar o processo da sua formação.

Nesta pesquisa foi revelado a marca da ambigüidade presente em vários aspectos levantados. Ao expressar sua concepção sobre ensinar e aprender, bem assim as dificuldades para exercer o magistério, os professores revelaram de diferentes maneiras pelas quais sua prática está assentada sobre muitos paradoxos. (TEIXEIRA, GIGOLI e LIMA, 2002)

Portanto, o desafio da formação, quer inicial quer continuada dos docentes, é o de promover a articulação entre os saberes produzidos nas diferentes dimensões.

3.2.7 A 26ª Reunião da ANPEd – 2003

A 26ª Reunião da ANPEd ocorreu em Poços de Caldas-MG no período de 5 a 8 de outubro de 2003. Como temática, privilegiou-se esta ***Novo Governo. Novas Políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de novas políticas.*** Este tema permitiu uma discussão de múltiplas atividades e significados da mudança de governo ocorrida no País no início deste ano. Ao mesmo tempo, foi possibilitado que os associados se debruçassem numa reflexão de mudança de governo que impõe nova compreensão, clareza e importância crítica de seu papel no campo da educação.

Não fora em vão terem ocorrido 26 reuniões anuais, nas quais foi possível apresentar resultados de importantes pesquisas, mas também, debater e criticar as políticas oficiais em andamento e, assim, contribuir significativamente no debate político.

Nesse momento, a ANPEd convidou seus associados a debater, a questionar e a se posicionar criticamente diante da situação política brasileira no que se refere à educação.

Este evento foi financiado pelo CNPq, CAPES, INEP, FAPERJ, FAPESP, CLACSO e pela Fundação FORD.

Na 26ª Reunião, ocorreram ainda 15 sessões especiais, 9 trabalhos encomendados e 6 minicursos.

No quadro a seguir, faço um panorama do evento o qual totalizou 329 trabalhos apresentados entre GTs e GEs.

2003			
Grupo de Trabalho	Trabalhos	Pôster	Total
GT 2 História da Educação	12	04	16
GT 3 Movimentos Sociais e Educação	11	00	11
GT 4 Didática	10	04	14
GT 5 Estado e Política Educacional	20	04	24
GT 6 Educação Popular	16	01	17
GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 anos	09	00	09
GT 8 Formação de Professores	12	06	16
GT 9 Trabalho e Educação	16	02	18
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	08	04	12
GT 11 Política de Educação Superior	16	04	20
GT 12 Currículo	13	03	16
GT 13 Educação Fundamental	12	07	19
GT 14 Sociologia da Educação	10	00	10
GT 15 Educação Especial	17	03	20
GT 16 Educação e Comunicação	20	03	23
GT 17 Filosofia da Educação	15	03	18
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	09	01	10
GT 19 Educação Matemática	11	01	12
GT 20 Psicologia da Educação	13	06	19
GE 21 Grupo de Estudo Afro-Brasileira de Educação	09	02	11
GE 22 Grupo de Estudos em Educação Ambiental	12	02	14
Total			329

Quadro 11 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2003

ANPEd 2003 – Textos Selecionados				
Texto	Autor (a) (es)	Local	Situação	Grupo
1. Ação docente e educação não excludente: o discurso de transformação e a prática docente de professores da escola pública municipal da cidade de São Paulo	José Rubens Lima Jardilino	UNINOVE	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de professores
2. A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da EAD na formação pedagógica de professores universitários	Claudia Maria de Lima; Josefa Aparecida Gonçalves; Helena Faria de Barros	UCDB	Trabalho Apresentado	GT 16 — Educação e Comunicação

Quadro 12 Textos selecionados para análise do ano de 2003

Neste momento ensaio minhas considerações e análises concernentes aos dois textos selecionados da 26^a. Reunião.

O **texto de número 1**, de JARDILINO, do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, foi um trabalho apresentado no GT 8 – Formação de Professores, assim denominado: *Ação docente e educação não excludente: o discurso de transformação e a prática docente de professores da Escola Pública Municipal da Cidade de São Paulo - Relatório de Pesquisa*. Este projeto se iniciou no segundo semestre de 1999 e fora concluído em dezembro de 2002. Fruto de discussões e debates sobre formação de professores no Núcleo de Pesquisa – Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação.

A pesquisa teve por objetivo analisar a ação docente de professores que vinham, ao longo dos tempos, passando pelo processo de formação continuada na Rede Municipal de Educação em São Paulo. Mais precisamente, buscava entrever quais mudanças desta prática docente, em relação ao discurso de transformação que portavam os professores desta rede pública.

O campo e os sujeitos da pesquisa estavam na E.M.E.F. General Paulo Carneiro Thomaz Alves, localizada no Parque Vila Maria. Esta abrigava 20 salas distribuídas entre a 1^a. e a 7^a. série do ensino fundamental, funcionando dois períodos e abrigando 720 alunos e 25 professores – todos com formação inicial de licenciatura completa.

O quadro teórico e metodológico da pesquisa foi baseado nos conceitos de formação do *professor reflexivo*, com citações diretas de Alarcão (1996) e Schön (2000). Discorreu sobre todo o conceito na perspectiva de ambos os autores. Ainda, citou Nóvoa (1995) e Kincheloe (1997), este reforçando a complexidade da formação do professor, associando o pensamento do professor a uma atividade social.

Foi citado, também, Kemmis (1987), ao defender a criação de comunidade crítica de investigadores.

Como resultado dessa pesquisa, destaca-se o *mito* da escola pública que, por ser desta categoria, acredita-se que todo professor atua como ser *transformador* e, após a pesquisa, verificou-se o irreal, tendo em vista que os encontros tidos como *sessões reflexivas* ou de formação continuada não levam o grupo a sair de seu confortável papel de *reprodutor*.

Outro aspecto é merecedor de enfoque. Com relação aos espaços formativos dentro da unidade escolar que não obedecem a uma metodologia reflexiva, logo durante sua prática cotidiana, não se privilegiam espaços para a reflexão.

Quanto ao *slogan* de *escola inclusiva*, eis aí outro mito. Na verdade percebeu-se que os professores não são preparados para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais educativas, o que, ao invés de incluí-los, acabam por excluírem maneiras as mais diversificadas.

Sobre a dita *transformação da escola pública*, verificou-se que está mais ligada ao imaginário do professor, apenas no processo político partidário a práticas docentes.

Por fim, o texto desmitifica a escola pública, comprovando com os dados da pesquisa a ilusão que se tem a esse propósito.

O **texto de número 2**, de LIMA, GRIGOLI e BARROS, todas da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/MS, foi um trabalho apresentado no GT 16- Educação e Comunicação com o título: *A educação a distância e o desafio da formação do professor reflexivo: um estudo sobre as possibilidades da EAD na formação pedagógica de professores universitários*.

No texto, inicia-se com breve histórico da educação a distância, que remonta a meados do século XIX, por iniciativa da Suécia, ao oferecer, em 1833, um curso de contabilidade por correspondência. Desde então, a EAD tem se voltado – com prioridade – para a formação de adultos em diferentes níveis, seja de formação inicial seja de continuada.

Os autores justificaram a EAD com Thompson (1996)⁷², ao nos descortinarem as pesquisas em educação a distância que têm enfatizado que este é um meio de ensino tão bom quanto a educação presencial. Em alguns casos, em razão da flexibilidade e da interatividade das novas tecnologias de educação, pode ser superior, considerando-se algumas situações e objetivos específicos, especialmente no campo da educação de adultos.

De modo centrado no Brasil, esta modalidade de ensino vem sendo utilizada desde a década de 50 como elemento de aperfeiçoamento docente.

Para as autoras, a educação a distancia não é um recurso para a transmissão de um saber. Ela é entendida como meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz, que, no entanto, pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, representações de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo do aprender.

A concepção de formação de professores que fundamenta o trabalho se apóia sobretudo na análise e reflexão sobre a prática do que em modelos que privilegiam a transmissão-aquisição de conhecimentos didático-pedagógicos na suposição de que eles possam, por si sós, levar o professor a mudar sua prática. Nessa perspectiva as autoras utilizam de referenciais como: Schön, Zeichner, Pérez Gómez, Grigoli e Teixeira.

À guisa de conclusão, as autoras ressaltaram que, em conformidade com o modelo da racionalidade prática, no presente curso pesquisado, a prática pedagógica foi tomada como ponto de partida e como instância de problematização, de exploração e de atribuição de significados aos conteúdos teóricos referentes à temática da avaliação.

Por fim, acreditaram que o conhecimento na ação, tomado como ponto de partida, deve avançar mediante a reflexão *na* e *sobre*, informada pelos conhecimentos derivados das ciências da educação. Assim, a nova prática que resulta desse processo aproximar-se-á do conceito de *práxis* por

⁷² THOMPSON, M.S. Distance delivery of graduate level teacher education: beyond parity claims. *Journal of continuing higher education*, v.44 (3), ppp.29-34,1996.

suas características de irracionalidade e consciência, como se espera do professor reflexivo, necessário à educação dos nossos dias.

3.2.8 A 27ª Reunião da ANPEd – 2004

A 27ª Reunião Anual da ANPEd foi realizada em Caxambu-MG, nos dias 21 a 24 de setembro de 2004, constituindo-se importante momento da Associação.

É discursado que, para alguns pesquisadores, professores, mestrandos e doutorandos, a Reunião Anual (RA) significa o alfa e o ômega de sua existência, como se reduzissem tão-só este espaço/tempo para a discussão e divulgação de pesquisas e idéias, mas conceber a RA dessa forma é apequená-la e descaracterizar a história da Associação, minimizando todo o seu significado durante esses 27 anos de existência.

As RAs da ANPEd não são apenas mais um Congresso como tantos outros. São momentos em que a comunidade acadêmica científica da área da Educação, constituída por seus associados, se reúnem para em sua Associação para, além de abrir espaços para a difusão do conhecimento produzido no âmbito dos GTs e GEs, tomar decisões, deliberar, discutir e posicionar-se sobre os assuntos da área. É nessas reuniões que os pesquisadores têm a oportunidade de apresentar e discutir seus estudos realizados e em processo de execução.

Este ano em que o governo ingressante lança nova política educacional brasileira com a *reforma universitária*, provocaram-se sérios e graves questionamentos no seio da comunidade acadêmica. Nesse sentido, buscando reflexões mais profundas sobre tal problemática, o tema escolhido foi: **Sociedade, democracia e educação: qual universidade?**

Se, no ano anterior, as discussões gravitaram em torno da mudança de governo no país, este ano trouxe outras marcas. A temática

deste ano remeteu-se aos encaminhamentos dados à políticas sociais, econômicas e educacionais.

Neste ano, tivemos 21 GTs e 2 GEs, totalizando 373 trabalhos. Destes, sete foram selecionados, lidos integralmente e analisados.

Abaixo, quadro panorâmico do número de trabalhos por GTs e GEs.

2004			
Grupo de Trabalho	Trabalhos	Pôster	Total
GT 2 História da Educação	14	06	20
GT 3 Movimentos Sociais e Educação	15	03	18
GT 4 Didática	14	02	16
GT 5 Estado e Política Educacional	22	05	27
GT 6 Educação Popular	12	02	14
GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 anos	09	06	15
GT 8 Formação de Professores	22	06	28
GT 9 Trabalho e Educação	19	02	21
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	13	02	15
GT 11 Política de Educação Superior	16	00	16
GT 12 Currículo	12	03	15
GT 13 Educação Fundamental	16	04	20
GT 14 Sociologia da Educação	09	04	14
GT 15 Educação Especial	12	01	13
GT 16 Educação e Comunicação	18	01	19
GT 17 Filosofia da Educação	09	01	10
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	10	03	13
GT 19 Educação Matemática	13	03	16
GT 20 Psicologia da Educação	13	03	16
GT 21 Afro-Brasileiro e Educação	09	06	15
GE 22 Grupo de Estudos em Educação Ambiental	13	01	14
GE 23 Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação	13	05	18
Total			373

Quadro 13 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2004

ANPEd 2004 – Textos Selecionados				
Texto	Autor (a) (es)	Local	Situação	Grupo
1. Novos espaços formativos de professores e prática docente	Iraíde Marques de Freitas	UNESP-Assis (FUNDUNESP)	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
2. A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional.	Sonia Regina Mendes dos Santos	UERJ	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
3. a pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão	Rosana dos Santos Jordão	FEUSP (FAPESP)	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
4. O despertar da consciência corporal do professor	Márcia Helena Ferreira Moyzês; Maria Veranilda Soares Mota	UFU	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
5. Professores do 3º ciclo do ensino fundamental: práticas docentes e processos de formação continuada no cotidiano do trabalho escolar	Suzana dos Santos Gomes	FAE/UFMG	Trabalho Apresentado	GT 04 - Didática
6. Formação de professores: entre idealizações e realidades – conflitos, tensões e sentimentos	Simone Grace de Paula	UNINCOR	Trabalho Apresentado	GT 04 - Didática
7. São deuses os professores? do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos	Patrícia Helena Santos Souza Patricio	UFMG	Trabalho Apresentado	GT 04 - Didática

Quadro 14 Textos selecionados para análise no ano de 2004

Faz-se apresentado desfilarem as contribuições de sete trabalhos apresentados nesta reunião, contemplando o conceito de *professor reflexivo*. Para tanto, foram lidos integralmente e analisados conforme segue.

O **texto de número 1**, de BARREIRO, da Universidade Estadual Paulista, câmpus Assis – UNESP-Assis, foi trabalho apresentado no GT 8 – Formação de Professores com o título: *Novos espaços formativos de professores e prática docente*.

Este trabalho teve por finalidade pensar a formação de professores em novos espaços, aqueles que ultrapassam os limites da Universidade. Dessa forma, analisou o desenvolvimento profissional de alunas-professoras que participavam do PEC-Formação Universitária⁷³, que investigavam os processos de reflexão que tinham por resultado a transformação da prática docente.

A pesquisa problematizou como as alunas viam e explicitavam a prática docente, percebida por elas como melhor, em decorrência do curso. Para isso, foram coletados dados por meio de questionários elaborados que pudessem investigar o processo dessas mudanças.

A autora partiu do pressuposto que mudança, na prática docente, decorria de uma análise crítica do trabalho realizado na sala de aula, que se dá a partir da aquisição de novos conhecimentos e da associação contínua entre o pensar e o agir, movimentos que ocasionam reflexões, levando mudanças na prática docente.

Foi necessário definir o perfil do educador a ser formado no PEC e, assim, ao ser definido, elegeu como fio condutor a *reflexão sobre a ação educativa*, no sentido de levar as alunas-professoras a analisar criticamente o trabalho que desenvolvem, para que a prática docente se constituísse em objeto de investigação.

⁷³ Foi um programa destinado aos professores efetivos da Rede Pública, instituído pela Deliberação CEE n. 12/2001 e alterado pela Deliberação CEE n.13/2001, estabelecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e desenvolvido pelas Universidades: USP, UNESP e PUC-SP.

O desenvolvimento da pesquisa foi fundamentado na abordagem qualitativa. Pelo fato de ter pesquisado apenas a classe de alunas que foram acompanhadas no decorrer do PEC, optou-se por realizar um estudo de caso dentro da abordagem qualitativa, com um olhar etnográfico, tendo em vista as explicações, interpretações e significados que a classe pesquisada atribui à sua trajetória pessoal e profissional.

Ao finalizar o texto, a autora acreditou que as reflexões apresentadas até aquele momento – pois sua pesquisa ainda estava em andamento – foram indicativos de que o PEC atingiu os objetivos propostos, ao tomar a prática docente como objeto de investigação. O conteúdo teórico e as atividades transversais como as Oficinas Culturais e Memórias, bem como a pesquisa e o estágio, levaram as alunas-professoras a refletir sobre diferentes temas e sobre a prática docente, implicando mudanças nesta última. Neste sentido, o PEC rompeu com as práticas tradicionais de formação de professores concebidas como capacitação docente, em que a transmissão de conhecimentos levaria a atuações eficazes na sala de aula.

Por fim, o PEC levou seus freqüentadores a investigar a prática ao enfatizar a busca e a produção de saberes docentes.

O **texto de número 2**, SANTOS, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, foi um trabalho apresentado ao GT 8 – Formação de Professores cujo título é: *A universidade e a formação continuada de professores: dialogando sobre a autonomia profissional*. Teve por foco identificar programas voltados para a formação continuada de professores, contribuir para a ampliação do debate sobre o tema, de forma a fazer com que o desenvolvimento da autonomia profissional pudesse emergir como possibilidade e orientasse a realização de ações desenvolvidas pela universidade.

O fato é que, do ponto de vista conceitual, a autora percebe que a concepção de professores moldados sob a égide da racionalidade técnica, característica dos anos setentas, e que resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho docente, tem sido superada pela discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na

valorização e no desenvolvimento de seus saberes, sendo capazes de produzir conhecimentos e de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas, o que confere perspectivas para a reinvenção da escola democrática.

A partir dos anos noventas, a formação continuada tem sido bastante investigada. Para Brzezinski e Garrido (2001), a partir de 1996 a tônica da formação continuada se centra na Reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Sob influência de autores como Schön (1995) e Sacristán (1995), a formação passa a ter como inspiração a abordagem do *professor reflexivo*.

A fundamentação teórica se deu em relação à autonomia profissional, tendo Contreras (2002)⁷⁴ o maior peso nas citações, incluindo Schön, Stenhouse e Elliot para abordar a questão do profissional reflexivo e pesquisador.

A autora, em suas considerações finais, acabou por conceber a formação continuada de professores como um desafio, no que se refere à autonomia profissional. Solicitou aos professores que sejam criativos, tenham iniciativas em relação à melhoria educativa, mas, ao mesmo tempo, fez e faz com que os professores participem de projetos de formação acabados, definidos por especialistas.

A autonomia defendida é sempre relativa. À universidade coube a disseminação das inovações pedagógicas, por meio de cursos, e aos professores, freqüentá-las. Mais uma vez, percebeu a pouca margem de professores com participação direta nos projetos das universidades. Assim, questionou a autora: *Que autonomia se pode defender em espaços de decisões unilaterais, não dialógicos?* Então respondeu: acredito que o avanço nessa questão pode vir do encontro entre os professores e a universidade – que não deve ser vista como “infalível” – um encontro em que se possa recuperar o debate público sobre posições educacionais, tenso e, ao mesmo

⁷⁴ CONTRERAS, J. *Autonomia do professor*. São Paulo:Cortez, 2002.

tempo, profícuo, à medida que as aspirações educacionais podem guiar a busca pela compreensão da complexidade do processo educativo.

O **texto de número 3**, de JORDÃO, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, apresentou trabalho no GT 8 – Formação de Professores e teve como agência financiadora a FAPESP.

O trabalho intitulado *A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão* tem por finalidade fazer breve retomada das diferentes visões de **pesquisa-ação**, procurando caracterizá-las. Para isso, a autora se baseou nos autores que fortemente influenciaram o movimento do professor-pesquisador, ou seja: Lewin, Stenhouse, Carr, Kemmis e Zeichner. Na seqüência, Jordão (2004) desfilou e analisou questões relacionadas com o uso dessa forma de pesquisa na Licenciatura.

A autora com este trabalho procurou mostrar a complexidade associada à expressão **pesquisa-ação**. Assim, verificou que sua utilização é compartilhada por diferentes campos do saber, seja pela Educação, pelas Ciências Sociais ou, ainda, pela Psicologia. Logo, não surpreende que seus métodos e propósitos variem amplamente.

Em educação, foram encontradas duas vertentes marcantes. A primeira, por Stenhouse (1998)⁷⁵ e Elliot (2000)⁷⁶, é mais voltada à prática educativa. A outra, defendida por Carr e Kemmis (1988) e Zeichner (1993), é mais ampla e abrange mudanças sociais, sejam elas institucionais ou ideológicas (Carr e Kemmis, 1988; Gore e Zeichner, 1991 e Kemmis, 1993).

Jordão (2004) advogou que, independentemente da vertente adotada, o uso da **pesquisa-ação** lança benefícios à formação inicial de professores, à medida que contribui para a aquisição de conhecimentos de diferentes naturezas, isto é, tanto no âmbito pessoal, profissional, como no político e social.

⁷⁵ STENHOUSE, L. *La investigación como base de la enseñanza*. Colección Pedagogía, La pedagogía hoy. 4.ed. Madrid: Morata, 1998.

⁷⁶ ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 2000.

Por fim, as contribuições esperadas na formação inicial: a condução da pesquisa-ação deve respeitar seus pressupostos básicos.

Portanto, apesar dos diferentes enfoques, todas as abordagens de pesquisa-ação pressupõem mudanças nas situações vigentes, com vista a melhorá-las. Acreditamos que refletir sobre o sentido dessa melhoria seja o primeiro passo para a implementação responsável da pesquisa-ação na formação inicial de professores. (Jordão, 2004)

O **texto de número 4**, de MOYZÉS e MOTA, da Universidade Federal de Uberlândia, apresentaram trabalho no GT 8 – Formação de Professores com o título: *O despertar da consciência corporal do professor*. Parte do pressuposto que o corpo registra a história vivida na trajetória dos indivíduos. O objetivo desta pesquisa foi analisar a influência dos trabalhos corporais na prática do professor e, ao mesmo tempo, questionar a necessidade de incluir o tema da corporalidade nos programas de formação do professor.

Na gênese desta discussão, as autoras buscam o trabalho de Wilhelm Reich, que dedicou toda sua trajetória a pensar a organização da vida humana na expectativa de compreendê-la e viabilizá-la prazerosamente. Uma de suas descobertas fundamentais foi perceber que as experiências emocionais dão origem a certos padrões musculares que bloqueiam o livre fluxo energético. Demonstrou, em sua prática clínica, corroborado nos livros que escreveu, a importância de observar o corpo, antes mesmo de ouvir a pessoa, já que, na maioria das vezes, o corpo diz mais, e sem dissimulação, o que a mente pensa. (Moyzés e Mota, 2004)

Neste texto, trouxeram as discussões da corporalidade do professor e sua influência na prática pedagógica, acreditando que ela possa contribuir para melhorar a relação professor-aluno, tendo em vista a percepção do professor a respeito de si próprio e do papel fundamental que exerce na formação das crianças sob seus cuidados.

As considerações finais apontam o papel crucial do corpo nas atividades humanas. Ao particularizar o que foi exposto na prática do professor, pôde-se afirmar a relevância de o professor estar sintonizado com

sua corporalidade, ou seja, desenvolver uma maior percepção do seu corpo é tarefa quase que urgente, pois assim o professor terá condições de modificar seu estado de tensão, ansiedade ou, mesmo, de desbloquear seus campos energéticos.

Nesse sentido, as autoras constataram que, ao mobilizarem o corpo, se mobilizam também os sentimentos e passamos a tomar consciência de nossa história. As professoras que participaram da pesquisa disseram estar mais conscientes de seus corpos e também mais sensíveis com seus alunos no sentido de dispensarem novo olhar para eles. Perceberam-se mais envolvidas com o quadro típico de quem se dispõe a fazer assertivas, discutindo e colocando suas idéias, sem medo de estarem erradas ou não.

Por fim, verificou-se que as atividades corporais realizadas neste trabalho serviram para despertar a consciência e a percepção corporal nas professoras participantes, além de colaborar para uma mudança de atitudes físicas e mentais, em suas práticas pedagógicas.

Ressalto que, neste texto, o conceito de *professor reflexivo* não fora desenvolvido, ainda que, em suas referências, este esteja presente.

O **texto de número 5**, de GOMES, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG, apresentou trabalho no GT 4 – Didática com o título: *Professores do 3º. Ciclo do ensino fundamental: práticas docentes e processos de formação continuada no cotidiano do trabalho escolar*. Este trabalho teve por objetivo identificar a prática docente e o projeto de formação continuada das escolas, processos esses que estruturaram as atividades pedagógicas de professores do 3º. ciclo de duas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte e lhes deram sentido.

Este trabalho resultou do estudo a respeito da prática docente, das experiências de trabalho coletivo, da construção do projeto de formação continuada dos professores vivenciado no cotidiano do trabalho escolar. Observou-se, então, a influência dessa formação na implementação de práticas pedagógicas alternativas em sala de aula, dirigidas às camadas populares.

Quanto à abordagem metodológica, adotou-se a análise qualitativa, caminhando para identificar, nos professores investigados, os aspectos de sua vida profissional, expressos no cotidiano do trabalho, suas concepções, suas atividades pedagógicas atuais e suas perspectivas de trabalho.

Para a autora, no cotidiano escolar é o professor desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem dele tempo, prática, experiência, etc.

A reflexão e o trabalho coletivo estimulam a visão crítico-reflexiva, fornecem aos professores os meios para desenvolver pensamento autônomo e facilitam as dinâmicas de autoformação participada.

Neste texto, a autora desenvolve o conceito de *professor reflexivo* na perspectiva de Zeichner. As considerações finais da autora dizem ser necessário investir em propostas de formação em serviços que mobilizem os professores na reconstrução de alternativas coerentes com os pressupostos teóricos da concepção formativa. Dessa forma, significa garantir uma formação mais ampla e de qualidade aos professores que inclua, como tópicos a serem desenvolvidos, os seguintes pontos: a criatividade, a solidariedade social, o reconhecimento da diversidade cultural. (Gomes, 2004)

A autora ressaltou também a urgência no repensar estratégias de promoção de cursos que polarizem alguns poucos professores em determinados locais, externos às escolas, substituindo-a por estratégias de formação no espaço-tempo escolar, de forma a ampliar as oportunidades de participação dos professores.

Quanto à dimensão coletiva, Gomes (2004) destacou que a escola é, por excelência, local de formação e que, portanto, seu espaço-tempo precisa ser organizado de maneira a garantir ações de formação no cotidiano pedagógico, ações essas que promovam integração efetiva do trabalho docente.

No que se refere a práticas de formação, devem tomar como referência as dimensões coletivas, pois estas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão, que é autônoma na produção de seus saberes e de seus valores.

Em assim ocorrendo, devem ser considerados três aspectos essenciais à formação do professor: 1. a importância do espaço da escola e da cultura escolar como instâncias mediadoras das relações entre a escola e a sociedade; 2. a importância dos saberes pedagógicos, gerados no cotidiano das práticas escolares, e suas relações com os vários campos de conhecimento que compõem as áreas de formação básica da educação de todo cidadão; 3. o entendimento de que o professor é também, e sobretudo, um profissional reflexivo, e cada vez mais é desafiado a transformar as práticas docentes de avaliação garantindo às crianças e adolescentes o direito à educação e ao sucesso escolar. (GOMES, 2004)

Finalmente, assinalou os resultados obtidos neste estudo que poderiam contribuir para compreensão das relações que ocorrem no cotidiano escolar entre professor-aluno e professor-professor, além de apontar as conseqüências dessas relações e dar pistas para a superação do fracasso escolar. A sugestão da autora foi de acelerar a profissionalização e melhorar o nível de formação de professores. Esperou-se que este estudo pudesse apontar elementos que ajudassem a repensar a formação continuada dos professores. Sinalizou os elaboradores e proponentes de políticas públicas, a urgência na formulação de políticas de formação permanente, capazes de promover adequada atualização dos princípios teórico-metodológicos, lembrando que os professores se encontram numa situação de aprendizes desses novos pressupostos inclusivos.

O **texto de número 6**, de PAULA, da Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações – UNICOR, apresentou trabalho no GT 4 – Didática, com o título: *Formação de professores: entre idealizações e realidades – conflitos, tensões e sentimentos*.

Este texto foi um estudo sobre formação superior de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental que revelou um sujeito

desconhecido, o professor universitário. Assim, teve por objetivo principal apreender e analisar as concepções dos professores universitários sobre o perfil de alunos que pretendiam formar, durante a realização do Curso Superior de Formação de Professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental (CSFP), realizado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no período de 1997 a 1999. Também, procurou abordar os conflitos provocados por essas concepções e os perfis reais de alunas-sujeitos sócio culturais, políticos, de experiência e cultura. Ainda procurou revelar os sentimentos gerados pelas tensões entre as idealizações e os fatores condicionantes da prática pedagógica dos professores universitários, pois, na construção do processo de formação, muitos foram os conflitos e pressões internas e externas ao próprio grupo de professores.

Como referencial teórico, a autora buscou os estudos de Hargreaves sobre os professores em tempo de mudança e as implicações na cultura escolar, realizando análise sobre o trabalho coletivo, as formas de colaboração, a dimensão temporal e os sentimentos dos professores; os trabalhos de Teixeira sobre os professores como sujeitos sócio culturais e a dimensão temporal no trabalho e na condição docente; e os trabalhos de Rockwell e Mercado sobre os fatores condicionantes da prática docente.

As alunas-professoras do CSFP foram selecionadas por concurso vestibular, abraçando os seguintes critérios: 1. ser professora efetiva e estável na escola da rede estadual de ensino; 2. estar em efetivo exercício na regência de turmas ou aulas do Ciclo Básico de Alfabetização à 4^a. série, durante pelo menos 6 meses, e não mais que 15 anos de experiência profissional; 3. não ter curso superior.

O perfil idealizado do formador do professor pesquisador permitiu dividir o grupo de formadoras em dois subgrupos: 1 o qual defendia a formação de um professor pesquisador e 2. a formação de um professor reflexivo, que não passava, necessariamente, pela pesquisa, mas pela incorporação de novas estratégias de formação.

Este trabalho apontou várias idealizações do professor pesquisador que no confronto com a realidade, gerou tensionamentos entre as formadoras e a defesa de um tipo de perfil profissional, de relação com as alunas-professoras, de relação entre as formadoras e de trabalho coletivo.

O conflito apontado no decorrer do texto surgiu do não-compartilhamento dos mesmos atributos e valores à formação do professor pesquisador ou reflexivo, o que provocou atitudes favoráveis ou desfavoráveis ante as várias práticas construídas durante o processo de formação. Partilhar os mesmos valores gerou associações em subgrupos e emoções, de pertença ou não, o que provocou emoções e sofrimentos. (Paula, 2004)

Por fim, de acordo com Paula (2004), o estudo possibilitou o reconhecimento de que as professoras universitárias, como os demais professores, estão num processo de desenvolvimento profissional, são atores sociais que fazem as escolas e os projetos de formação. Acredita-se que as crenças, os desejos, a cultura, a experiência pessoal dos professores interferiram na compreensão, interpretação dos conceitos, do processo de formação e de suas práticas.

Ressalto que, no texto e em suas referências, não há o desenvolvimento do conceito de *professor reflexivo*. Este aparece no corpo do texto, entretanto não é indicada a referência discriminando de qual autor defluiria essa perspectiva.

O **texto de número 7**, de PATRÍCIO, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, apresentou trabalho no GT 4 – Didática com o título: *São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos*.

A proposta de trabalho apresentado pretendeu alimentar a compreensão acerca dos recursos de que dispõem esses professores considerados bem-sucedidos, a fonte de aquisição desses recursos, articulando-os à nova concepção de escola e de aquisição de conhecimentos. Por entender que cada profissional se forma através de seu empenho e de seus recursos, a formação é única, tendo suas características peculiares.

Assim, não pretendeu aqui tratar de definir um roteiro de como fazer ou dever-ser, mas, sim, promover uma socialização de práticas que o têm acertado no contexto definido, percorrendo e observando-se o caminho de origem dessas práticas. (PATRÍCIO, 2004)

As indagações da autora que deram origem à argumentação foram: por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos e outros não? De quais naturezas são os recursos internos de que dispõem os professores e que desenham sua competência? Essas serviram para analisar a prática de Atena e Apolo que serviram como referencial de análise de saberes que pudessem contribuir para a compreensão e problematização dos fundamentos que sustentam a formação docente. Dessa forma, apresentou os fatores que geraram sucessos na perspectiva da atuação desses professores, tentando identificar a natureza de seus saberes.

O encontro entre professores e alunos em sala de aula, com o objetivo de construir o conhecimento, envolve uma série de fatores que vão determinar a qualidade da aprendizagem como também a qualidade da formação. O espaço sala de aula é privilegiado, de aprendizagem não apenas para os alunos mas também para o professor. Considerar as falas desses alunos em relação às práticas de seus professores é mais um recurso rico para análise. Os alunos desenvolvem ou incorporam um discurso que, de certa forma, disponibiliza dados para uma avaliação das aulas, contribuindo para o repensar do trabalho escolar. (PATRÍCIO, 2004)

Em síntese, Patrício (2004) define que o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem é patente. Exemplificando, muitos provêm de famílias de professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição; outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de aperfeiçoamento, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes, dos outros atores educacionais, da universidade, etc.

Neste texto, a autora, apenas cita Schön e alguns conceitos de *professor reflexivo*, mas não há o desenvolvimento explícito.

3.2.9 A 28ª Reunião da ANPED – 2005

Neste 28º ano de existência da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação será focalizado este tema: ***40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas***. Ainda que esta não tenha um formato questionador aponta uma temática extremamente instigante e desafiadora relacionada com a necessidade de avaliar o conhecimento que foi e vem sendo produzido na história da pós-graduação brasileira em educação, num período relativamente curto, mas ao mesmo tempo bastante significativo no âmbito de números e de abrangência.

Esta Reunião foi realizada em Caxambu-MG, no período de 16 a 19 de outubro de 2005, e foi financiada pela CAPES, CNPq, INEP, FAPERJ, FAPEMIG, FAPESP, CLACSO.

Então assinalou um fato positivo, e que foi comemorado, ao registrar, com satisfação, um significativo percentual de acréscimo de trabalhos e pôsteres inscritos e aceitos para avaliação no ano de 2005, ainda que este fenômeno não tenha registrado o número de trabalho aprovados e conseqüentemente apresentados. O que houve de novo é que, a partir deste ano, todos os trabalhos aprovados no mérito serão publicados no CD-ROM, o que significa ampliar consideravelmente a possibilidade de socialização do conhecimento produzido.

A direção da ANPEd ressaltou que relativo à natureza e ao funcionamento da Associação procurou avançar no sentido de que todos pudessem compreender e assumir que a Associação não se resume em Reunião Anual. Esta perspectiva redutora foi estrategicamente tratada, mediante a valorização das Reuniões das ANPEds Regionais, que ganharam reconhecimento e elevação à condição de Evento Nacional, nos critérios de avaliação da vida acadêmica dos pesquisadores e dos Programas de Pós-Graduação.

Outro aspecto marcante e motivo de satisfação, para o conjunto dos associados, foi o ingresso da Revista da ANPEd - Revista Brasileira e Educação (RBE) - no restrito grupo de periódicos que fazem parte do SciELO - *Scientific Electronic Library Online*. Sabe-se que para ingressar nesse espaço, que amplia a visibilidade da RBE, foi feito rigoroso trabalho de atendimento às exigências relacionadas com a pontualidade das edições, e com a adequação às normas, entre outros aspectos.

Por fim, a diretoria solicita a todos que façam um aprofundamento na reflexão iniciada por Anísio Teixeira, quando identificou a Universidade como o lócus, por excelência, do desenvolvimento da pesquisa científica e nela a escola pós-graduada como não apenas “transmissora de um conhecimento elaborado, mas criadora de novo conhecimento”, que contribua para a construção da cultura brasileira e do desenvolvimento de seu povo.

A seguir, temos o quadro com o panorama do número de trabalhos e pôsteres por GTs e GEs, que totalizou 551. Esse ano a ANPEd conta com 22 GTs e 1 GE.

2005			
Grupo de Trabalho	Trabalhos	Pôster	Total
GT 2 História da Educação	20	07	27
GT 3 Movimentos Sociais e Educação	20	07	27
GT 4 Didática	13	05	18
GT 5 Estado e Política Educacional	15	04	19
GT 6 Educação Popular	26	04	20
GT 7 Educação da Criança de 0 a 6 anos	20	08	28
GT 8 Formação de Professores	45	10	55
GT 9 Trabalho e Educação	19	07	26
GT 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	19	05	24
GT 11 Política de Educação Superior	16	02	18
GT 12 Currículo	18	09	27
GT 13 Educação Fundamental	18	06	24
GT 14 Sociologia da Educação	11	00	11
GT 15 Educação Especial	21	02	23
GT 16 Educação e Comunicação	28	01	29
GT 17 Filosofia da Educação	21	02	23
GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas	28	01	29
GT 19 Educação Matemática	21	04	25
GE 20 Psicologia da Educação	23	07	30
GT 21 Afro-Brasileiro e Educação	24	09	33
GT 22 Educação Ambiental	12	02	14
GE 23 Grupo de Estudo Gênero, Sexualidade e Educação	13	08	21
Total			551

Quadro 15 Resumo de Trabalhos apresentados por GTs e GEs em 2005

ANPEd 2005 – Textos Selecionados				
Texto	Autor (a) (es)	Local	Situação	Grupo
1. O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior	Noeli Prestes Padilha Rivas; Lisete Diniz Ribas Casagrande	FFCLRP/ USP/SP; UNAERP/ RP	Pôster Apresentado	GT 04 - Didática
2. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd	André Luiz Sena Mariano	UFSCar (CAPES)	Pôster Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
3. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas	Ana Ignez Belém Lima Nunes	UECE (CNPq)	Pôster Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
4. A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica	Vania Laneuville Teixeira	UFF – FME	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
5. Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª à 8ª série, do ensino fundamental: da rede municipal de ensino de campo Grande-MS	Vera de Mattos Machado	UFMS	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
6. Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?	Isabel Maria Sabino de Farias	UECE (FUNCAP/ CE)	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
7. Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia	Sonia Regina Mendes dos Santos	UERJ	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
8. Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores	Ana Teresa de C. C. de Oliveira; Augusto César Rosito Ferreira; Giseli Barreto da Cruz; Luiz Alberto Boing; Mônica WALDHELM; Sabrina B. G. de Albuquerque	PUC-Rio	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores

9. A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de juiz de fora	Marcela Lazzarini de Lade	UFJF	Trabalho Apresentado	GT 08 - Formação de Professores
10. Letramento digital e a formação de professores	Maria Teresa de Assunção Freitas	UFJF CNPq/FA PEMIG	Trabalho Apresentado	GT 16 - Educação e Comunicação
11. Educação superior: estratégia de aula aliando pesquisa e recursos multimídias	Cristiana Abud da Silva Fusco	PUC-SP	Trabalho Apresentado	GT 19 - Educação Matemática

Quadro 16 Textos selecionados para análise no ano de 2005

No ano de 2005, foram selecionados onze textos, lidos integralmente e analisados conforme segue.

O **texto de número 1**, de RIVAS, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, e CASAGRANDE, da Universidade de Ribeirão Preto, foi um pôster apresentado no GT 4 – Didática, com o título: *O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*.

Este texto buscou valorizar a construção da identidade do professor, pois se verificou que esta continuava com pouca ou nenhuma articulação com uma política que oferecesse condições favoráveis de trabalho, associando sua profissionalização, aqui entendida, como o reconhecimento do professor na condição de ser humano e de profissional sensibilizado e estimulado para seu autodesenvolvimento. É nesse contexto que inserimos o Programa permanente de Formação Continuada para docentes universitários, desenvolvidos por duas instituições de Educação Superior, no Estado de São Paulo, a partir de 1998.

As autoras ressaltam o novo sentido atribuído à universidade e as profundas modificações que tal instituição vem sofrendo desde a entrada do milênio, ou seja, a transformação do próprio cenário universitário ao sabor das fortes mudanças políticas, sociais e econômicas; o sentido formativo da universidade, a estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento destas instituições.

Os três aspectos constituem em pontos de referência fundamentais para podermos entender o sentido da formação e a docência universitária.

As novas concepções formativas foram baseadas nos seguintes autores: Nóvoa, Zeichner, Alarcão, Canário, Garcia, Pimenta, Pimenta & Anastasiou e Contreras.

Para Rivas e Casagrande (2005), foi a partir da epistemologia da prática que as expressões “reflexivo”, “professor crítico reflexivo”, “professor pesquisador”, “professor investigativo” e “desenvolvimento profissional do

professor”, ganham importância nas pesquisas sobre formação de professores.

Este texto abordou a experiência com formação continuada de docentes universitários do Programa Permanente de Formação Pedagógica Docente – PPFDU, implantado por duas Instituições de Educação Superior do Estado de São Paulo (pública e particular), desde 1998. Ressaltou-se aqui que, ainda que se tratasse de Instituições diferentes, o processo formativo é semelhante.

As atividades desenvolvidas neste programa abrangeram: a) elaboração de diagnósticos sobre as necessidades de capacitação pedagógica dos docentes; b) definição de prioridades e estabelecimento de planos de ação para o atendimento das necessidades identificadas; c) realização de atividades de capacitação pedagógica de docentes, tais como minicursos, jornadas, atendimento personalizado, assessoria aos cursos, etc. d) estabelecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das atividades do Programa e de seu impacto sobre a qualidade do ensino ofertado pela Instituição.

Os resultados apontaram para melhor entendimento e integração das propostas de curso em projetos pedagógicos, posicionamentos mais coerentes e conscientes no processo de avaliação institucional por parte dos coordenadores de curso. Igualmente, a adoção de novas metodologias, a inserção de tecnologias e recursos de educação virtual nos processos de ensino aprendizagem e na aquisição de novas habilidades e atitudes pelos alunos e pelos professores como agentes de mudança, de fato, de um processo de aprendizagem institucional.

O **texto de número 2**, de MARIANO, bolsista CAPES, da Universidade Federal de São Carlos, apresentou pôster no GT 8 – Formação de Professores com o título: *Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd*.

O presente trabalho foi parte da dissertação de mestrado do autor, estruturada em torno da seguinte problema de pesquisa: O que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre o processo de

aprendizagem profissional da docência ocorrido no início da carreira? Para isso, fez um recorte temporal de 10 anos da ANPEd e 5 anos para o ENDIPE. Nesses eventos, foram levantados os trabalhos cujo foco era a discussão sobre o início da carreira docente.

Para tanto, o objetivo foi olhar os resultados apresentados por estes estudos: como é que se configurava o início da docência, quais as características deste período da profissão e como se apresenta a discussão sobre o professor como um *profissional reflexivo* neste momento da carreira.

Após a pesquisa, o autor percebe que, falar de um professor, no início de carreira, como sendo um *profissional prático reflexivo* só faz sentido se tal proposta for carregada da crítica, conteúdo e objetivo propostos. Essa reflexão crítica pode proporcionar ao novato – que se encontra mergulhado no novo, em um contexto de adversidades e dificuldades - a capacidade de análise das situações mais amplas que envolvem a sua prática. Entretanto, o autor alerta, investindo em Lima e Contreras, que é preciso que este processo ocorra na dimensão coletiva da escola, amenizando o isolamento do principiante e tornando o processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência menos traumatizante, construído na troca de experiências entre os pares. (MARIANO, 2005)

O **texto de número 3**, de NUNES, da Universidade Estadual do Ceará, apresentou seu pôster no GT 8 – Formação de Professores e recebeu apoio financeiro do CNPq. Seu trabalho foi intitulado: *Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas*.

O objetivo proposto pela autora foi querer entender como se dava a dinâmica da formação continuada em seu todo, alcançando a idéia de rede formativa a partir das diferentes visões dos profissionais que a compõem. Interessou-se pelas vozes de quem planeja, executa e recebe a formação. Cruzar estes discursos de protagonistas foi um desafio ao qual ela se propôs fazer na pesquisa, gerando o problema: *qual a visão de professores e técnicos acerca da formação continuada proposta pela Secretaria de Educação Básica do Ceará (SEDUC)?* Cabe ressaltar que esta pesquisa foi resultado de sua tese de doutoramento.

Baseou-se em Liston e Zeichner para discutir as orientações conceituais em torno da formação docente (acadêmica, tecnológica, personalista, prática e social reconstrucionista, entre outras).

Nunes (2005) optou pela expressão *formação continuada*, porque mantém a idéia de permanência e de amplitude, inserindo-se como elemento de desenvolvimento profissional.

O contexto no qual estavam imersas as protagonistas se revelou algo importante para compreender a formação continuada desenvolvida pela SEDUC. A partir de sua fala foi se compondo um cotidiano nas escolas cheio de problemas e obstáculos de natureza social, política e econômica, os quais acentuam as contradições no universo da educação e da docência. (NUNES, 2005)

Partindo dos resultados analisados, a autora defendeu a seguinte proposição: uma formação continuada de qualidade que atenda às necessidades dos professores e da escola, e que deve ser planejada e concretizada considerando a inter-relação dos três eixos/vertentes configuradores do desenvolvimento docente: sóciopolítico, profissional e pessoal.

Esta inter-relação evidencia que a formação é constituída de uma multiplicidade de elementos que, se por um lado a tornam complexa, por outro desvelam seu caráter de permanente construção e incompletude.

Foram encontradas várias vozes semelhantes, diferentes e contraditórias.

A autora destaca 3 eixos do desenvolvimento docente: desenvolvimento sóciopolítico; desenvolvimento profissional e desenvolvimento pessoal.

Por fim, destacou a importância em compartilhar significados entre os atores que compõem o cenário educacional, a fim de que possa construir, entre todos, a formação voltada para o cenário no qual estão situados. Sendo assim, é fundamental que se introduza a reflexão na cultura profissional de

todas as instituições, a fim de que se promovam mudanças efetivas na realidade. (NUNES, 2005)

O **texto de número 4**, de TEIXEIRA, da Universidade Federal Fluminense – UFF, apresentou trabalho no GT 8 – Formação de Professores com o título: *A formação continuada de professores em um sistema municipal de ensino: o repensar da gestão pedagógica*.

Este trabalho se deteve na análise da gestão do processo de formação de professores do Sistema Municipal de Ensino de Niterói, Rio de Janeiro. Para isso, foi investigado o período compreendido de 1992 a 2005.

A autora partiu do princípio que era preciso dialogar com a história das políticas de formação de professores, entendendo sua natureza política e a que finalidades pretendia atingir nos seus diferentes momentos e proposições. É preciso analisar esse processo e suas causas como caminho possível para o estabelecimento de uma real política de formação continuada.

Teixeira (2005) argumentou que, durante o período pesquisado, as proposições de formação docente foram defendidas como caminhos para a construção de uma escola democrática e inclusiva, que propiciasse eficiência e mobilidade social. Tais pilares, ora foram contraditórios, ora complementares, justificaram determinados meios, cursos, disponibilização de recursos, para consecução de maior produtividade pedagógica.

As análises foram orientadas pelos estudos de Goodson, Nóvoa, Schön, Moreira Linhares, Silva e muitos outros que trazem contribuições da área dos estudos curriculares e da área de política pública de formação de professores.

São variadas as denominações e com algumas particularidades, que apresentam os modelos de formação em que o *professor deixa de ser um técnico executor para transformar-se em um investigador em sala de aula* (Gómez, 1997), *um professor reflexivo* (Schön, 1995), e outros, como Zeichner (1998) e Gómez (1995), que destacam a importância de que os professores

entendam as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu trabalho. (TEIXEIRA, 2005)

Para a autora, soma-se a este debate contribuições que não se postam propriamente como modelos de formação, permitindo uma reflexão sobre a produção de saber docente específico a partir de suas tarefas cotidianas, percebendo o professor como sujeito cognitivo, individual e social.

Concluindo, os dados vinculam a necessidade que os professores sentem em ser ouvidos, refletindo sobre sua prática e reconstruindo a partir dela.

Por fim, Teixeira (2005) acredita que, se realmente se deseja projetar uma escola que incorpore o diálogo e a crítica aos contextos vividos, devemos considerar a subjetividade de alunos e professores. Um currículo elaborado com base nos parâmetros que valorizam unicamente um conhecimento supostamente dotado de validade universal nega as experiências trocadas entre alunos. Dar voz aos professores no processo da concepção curricular oficial é uma forma de assegurar que sejam ouvidos, produzindo uma contracultura que pode atuar verdadeiramente contra um poder institucionalizado. De modo geral, as reformas, neste caso, ignoravam o que os professores sentiam e pensavam do proposto realizado. Sabe-se que não existe uma mudança radical, tampouco rápida. O que se pode ampliar são os espaços de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a implementação de políticas públicas.

O **texto de número 5**, de MACHADO, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, foi trabalho apresentado ao GT 8 – Formação de Professores com o título: *Análise do estudo coletivo na formação continuada dos professores de ciências, de 5ª. a 8ª. série, do ensino fundamental: da rede pública de ensino de Campo Grande – MS.*

Este trabalho foi produzido a partir da dissertação de mestrado da autora, que buscou analisar o desenvolvimento da formação continuada de professores, dentro do Programa de Desenvolvimento Continuoado – Parâmetros em Ação, do Ministério da Educação (MEC), como referencial de

formação continuada e coletiva de professores da área de Ciências, da Rede Municipal de Ensino – REME.

A partir de então, após várias experiências vivenciadas na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, nasceu o interesse em analisar, especialmente, este programa, desenvolvido nos de 2000 – 2001 pela equipe Curricular de Ciências, cujo foco foram os “Encontros Continuados de Ciências”.

Esses encontros tinham por alvo principal: 1. desenvolver reflexões relacionadas com o fazer pedagógico; 2. estudo de conteúdos na área de Ciências Biológicas; 3. estudo teórico e metodológico em educação; 4. troca de experiências entre os professores da área; 5. desenvolvimento do potencial dos professores para um trabalho coletivo e autônomo, com o intuito de fortalecer ações pedagógicas na escola e em sala de aula. (MACHADO, 2005)

Nessa perspectiva, buscou-se compreender e interpretar o fenômeno interrogado por meio de um estudo qualitativo, oportunidade em que foi utilizada a fenomenologia como suporte teórico-metodológico.

Os resultados da pesquisa não foram conclusivos e não se esgotam. Muito pelo contrário. Deverão ser sempre re-visitados, analisados, refletidos e acompanhados da dinâmica de transformação exigidos pela sociedade. Enfim, baseando-se nessa experiência, percebeu-se que a formação continuada coletiva de professores, de mesma área de conhecimento, deve ser estimulada por todos os órgãos e instâncias educacionais.

Ressalto que o texto não desenvolve o conceito de *professor reflexivo*, apenas propicia algumas breves citações de sua importância.

O **texto de número 6**, de FARIAS, da Universidade Estadual do Ceará - UECE, foi trabalho apresentado no GT 8 – Formação de Professores e financiado pela agência FUNCAP-CE com o título: *Concepções e práticas de pesquisa – o que dizem os professores?*

O cenário educacional, sobretudo o brasileiro, na emergência do pensamento sobre o professor pesquisador e professor reflexivo, reacendeu o debate em torno da relação entre ensino e pesquisa na formação docente.

As preocupações da autora, desenvolvidas durante 24 meses, foi uma investigação empírica acerca das concepções e práticas construídas por professores que atuam na educação básica em relação à atividade de pesquisa. Este trabalho propôs apresentar os resultados desta iniciativa que comportou a realização de entrevistas semi-estruturadas com 45 professoras da educação básica de Fortaleza (rede pública e privada).

A perspectiva do *professor reflexivo* se deu de acordo com os pensamentos de Schön.

Nas considerações finais da autora, verificou-se que a ausência de tempo é elemento restritivo da prática da pesquisa no cotidiano docente. O professor do ensino básico é, na maioria das vezes, responsável por grande quantidade de turmas. Sua carga horária é restrita, em geral, para planejar, organizar, selecionar e preparar material didático. Bem assim para, corrigir trabalhos e provas, para atender pais, para participar de reuniões e dar aula de apoio.

Para Farias (2005), nestas situações, a pergunta é: quais as possibilidades do professor se posicionar como um pesquisador, um profissional reflexivo, em um contexto de trabalho que restringe sua independência profissional? Ponderou ainda que ninguém se torna pesquisador do dia para a noite. Para isso, exige-se tempo, dedicação e estudo. Assim, é urgente e necessário lutar para ter tempo e incentivo institucional para estudar, aprender e desenvolver-se.

Farias (2005), em adendo faz uma ressalva de que a prática investigativa, reflexiva e crítica não se restringe à reflexão sobre os problemas de sala de aula ou mesmo da escola. Esta, embora necessária, não é suficiente para elaborar uma compreensão teórica sobre os fatores que condicionam sua prática profissional.

Portanto, neste caso, os professores pesquisados se sentiram mais fazedores do que pesquisadores. Este, entretanto não é o perfil de profissional delineado em seu imaginário, mas lutam pelo desafio de se tornarem reflexivos. Pareceu que lhes falta formação e, sobretudo, reconhecimento institucional quanto à sua capacidade de produzir conhecimento.

O **texto de número 7**, de SANTOS, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, apresentou trabalho no GT 8 – Formação de Professores com o título: *Os centros de referência para a formação continuada de professores: algumas alternativas em busca da autonomia.*

Santos (2005), com este trabalho, esperou contribuir para o debate sobre os Centros de Referência, investigando as características dos estabelecimentos que têm se incumbido da formação continuada no município do Rio de Janeiro, identificando e analisando as concepções que os orientam e os objetivos que esperam cumprir ao se dedicarem à formação de professores. As questões norteadoras foram: *que conhecimentos estas instituições acumularam sobre a formação continuada? De que forma os professores participam dos projetos de formação continuada? Já existem experiências de EAD nessas instituições?* Ao demandar à universidade a formação de professores sob a forma de redes constituídas, principalmente para a oferta de cursos a distância, as políticas públicas incitam a realização de tais análises.

Nessa esteira, percebe-se que o objetivo em apoiar/consolidar uma rede nacional de centros de pesquisa para a elaboração de cursos de formação continuada, utilizando a educação a distância, precisa considerar as reais condições com que as universidades contam para realizar a tarefa, bem como as experiências que a rede pública de ensino reuniu nos últimos anos. Essas são as razões para que sejam conhecidas experiências desenvolvidas no cenário da formação continuada no município do Rio de Janeiro. Afinal, como a Rede está em processo de estruturação, tudo indica que, pelo menos por algum tempo, a formação continuada de docentes será

desenvolvida principalmente por instituições que já vinham realizando tais atividades.

Ao finalizar a pesquisa, a autora encontrou algumas dificuldades na formação de professores, como a pouca referência sobre um ideal de profissional que se queira alcançar mediante processos formativos. A relação com a formação continuada, embora não tenha sido explicitado, pauta-se em uma relação entre empregadores e professores proletários, que se vêem separados da concepção de seu trabalho, sendo meros executores de tarefas pré-definidas.

A formação continuada remete a mudanças de contexto de realização do próprio trabalho docente nas escolas e, ainda, constituído pela racionalidade instrumental com inúmeros dispositivos de controle das práticas do professor. (SANTOS, 2005)

Alertou que, para que as mudanças de concepção e prática educacionais de professores ocorram, seria necessário estimular nos programas um entrelaçamento concreto com o ambiente em que esses profissionais trabalham e vivem.

É ingênuo formar professores para ajudá-los a decidir o que fazer. Se aquilo a que se visa é formar profissionais para democratizar a cultura e criar indivíduos autônomos em sociedades democráticas, os programas não podem estruturar-se de forma a negar essa finalidade. É imperioso ressaltar que os professores não podem ser mais vistos como seres passivos, como meros executores e cumpridores de tarefa, tampouco é admissível programas que se sustentam sem instaurar a reflexão coletiva sobre seu planejamento, desenvolvimento e avaliação com os docentes participantes.

Por fim, não basta ser garantido que os programas estejam a cargo das universidades públicas. A questão central será qualificar, nas diferentes instituições que vêm assumindo a formação continuada de professores, o grau de compromisso com uma formação emancipadora, voltada para a autonomia dos professores. (SANTOS, 2005)

No **texto de número 8**, OLIVEIRA et al., da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, apresentaram trabalho no GT 8 – Formação de Professores, contando com o CNPq como agência financiadora. O título do trabalho apresentado, é-lo: *Pesquisa na formação e na prática docente na visão de formadores de professores*.

Os autores buscaram desvendar a complexa relação entre o professor e a pesquisa. Num primeiro momento dessa investigação, estudaram quatro escolas públicas de ensino médio, que apresentavam condições especiais para a realização de pesquisa por parte dos professores.

Este estudo envolveu seis cursos de licenciaturas, mas este texto foi dedicado apenas à visão dos formadores de professores de ciências biológicas, de educação física e de matemática.

A pesquisa se baseou no pensamento de vários autores, como Elliott (1989), Giroux (1990), Zeichner (1992), Perrenoud (1996), Contreras (1997), entre outros.

Todavia, segundo os autores, pouco se sabe sobre a pesquisa do professor na escola básica. A pesquisa é, de fato, importante e necessária ao trabalho desse professor? É viável? Que formação recebem os futuros professores para desenvolver pesquisa concomitantemente com seu ofício de ensinar? O que pensam, então, sobre isto, os professores universitários, formadores desses professores da escola básica? Especialmente, o que pensam os professores das licenciaturas de biologia, educação física e matemática sobre essas questões? Sua visão de pesquisa contempla a possibilidade de sua prática na escola básica? Estas foram algumas das questões que nortearam este trabalho.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas com professores universitários de duas instituições públicas que formam professores para a escola básica. Entrevistaram-se 44 professores, abarcando seis cursos de licenciaturas estudadas, variando o número entre seis e oito entrevistados por curso.

De acordo com os autores, quase todos os entrevistados declararam considerar a pesquisa muito importante e, igualmente, necessária nas duas instâncias de preparação e exercício do magistério.

É sabido que há diferentes tipos de pesquisa para diferentes finalidades, porém todas com o mesmo valor no que se refere à construção do conhecimento e da busca de soluções para os problemas enfrentados. A função da pesquisa é buscar conhecimentos que encaminhem essas soluções, sejam quais forem os recursos metodológicos e teóricos empregados.

Por fim, Oliveira et al. (2005) acreditam na importância e na indispensabilidade da pesquisa do professor e não estão sozinhos, pois pode ser comprovado pelas vastas referências sobre o assunto desenvolvidas até internacionalmente. Os autores podem visualizar alguns elementos chave que concorrerem para o desenvolvimento da pesquisa do professor: 1. formação para pesquisa durante todo o desenrolar da graduação; 2. recursos e condições para o exercício da pesquisa na formação e no trabalho desse professor; e 3. reconhecimento da contribuição dessa pesquisa como de importância equivalente àquela desenvolvida na universidade, resguardando suas respectivas especificidades.

O **texto de número 9**, de LADE, da Universidade Federal de Juiz de Fora, apresentou trabalho no GT 8 – Formação de Professores com o título: *A formação continuada para a diversidade: um estudo da rede municipal de Juiz de Fora*.

A escola necessita re-significar sua prática, como é sabido pelas profundas e significativas mudanças no cenário educacional, por que vem passando desde a democratização do ensino. Daí a importância da formação de professores.

O desenvolvimento desta pesquisa intentou compreender o processo de formação continuada para a diversidade, tendo como *locus* a Câmara Temática Educação Especial da Gerência de Educação Básica. Para isso, foi lançado mão de acontecimentos involuntários, muitas vezes insignificantes, mas reveladores. Relações discursivas constituídas por

gestos, olhares, silêncios, movimentos... desconsiderados pelos paradigmas clássicos de investigação.

Muito se fala em formação de professores, entretanto muito pouco na formação de professores para o trato com a diversidade humana. Preocupação da autora foram as pessoas com deficiência que continuam à margem dessas discussões, ainda consideradas como um grupo específico ao qual se deve dar atenção especializada, não fazendo parte desta discussão mais geral. Percebeu-se o fosso criado entre a educação regular e a especial continua existindo, mesmo diante das mais diversas discussões de novo paradigma, o que dificulta a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, em que de fato, todos possam se beneficiar, construindo uma sociedade com valores democráticos e mais humanos.

Lade (2005) continua a acreditar numa formação continuada que busca um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, num processo de interação mútua. É sabido, porém, que estas mudanças, para ocorrerem, seria necessário uma política educacional que dê o devido suporte, caminhando com o reconhecimento da diversidade, por meio de uma prática reflexiva não só de professores como também de toda a sociedade.

Quando se fala em lidar com a diversidade, significa pressupor o trato com nossa diferença, com nossa semelhança, com uma forma ou outra de lidar com as desigualdades construídas historicamente. (LADE, 2005)

Por fim, a autora verificou que, em um processo baseado na interação dos saberes coletivos, num ambiente de união e fortalecimento, não haverá lugar para saberes fragmentados.

Assim, Lade (2005) afirmou que a formação continuada deve ser considerada um dos elementos do projeto pedagógico da escola num processo de permanente reflexão e, portanto, de transformação continua do cotidiano da escola e da comunidade em que ela está inserida, possibilitando o entendimento à diversidade humana.

O **texto de número 10**, de FREITAS, da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, apresentou trabalho no GT 16 – Educação e Comunicação, contando com o financiamento de duas agências financiadoras, o CNPq e da FAPEMIG. Eis o título: *Letramento digital e a formação de professores*.

A pesquisadora, em sua trajetória de 10 anos, tem focado as práticas sócio culturais de leitura/escrita, trabalhando ora com professores, ora com alunos de ensino fundamental e médio. A partir do ano de 1999, dirigiu sua pesquisa para questões do letramento digital passando a pesquisar a escrita de adolescentes na internet em chats e em e-mails de lista de discussão sobre seriados televisivos.

Foi fato que a internet tem possibilitado aos adolescentes escreverem mais. Assim, é sabido que a escrita é inseparável de uma leitura, configurando-se, portanto, novo gênero discursivo.

Em sua pesquisa seguinte (2001-2003), aprofundou a análise do hipertexto virtual, compreendendo-o como espaço de leitura/escrita focando em sites construídos por adolescentes. Ao ter mergulhado nessa leitura/escrita hipertextual, mais uma vez constatamos o envolvimento dos adolescentes com uma leitura/escrita significativa.

Com essa pesquisa, a autora buscou compreender mediante suas práticas discursivas, como professores em preparação e professores atuantes nas redes de ensino fundamental e médio de uma cidade mineira estão enfrentando e se posicionando diante da cultura tecnológica da informática. Como é que ela possibilita, por meio do computador e da internet, construindo com estes docentes, em sua formação inicial e/ou continuada, um conhecimento compartilhado sobre as possibilidades levantadas pela *cibercultura* no campo do letramento e da aprendizagem, levando-os a uma reflexão que possibilite uma ação transformadora de sua práxis educativa.

O referencial teórico desta pesquisa se fundamenta na perspectiva histórico-social envolvendo a teoria da linguagem de Bakhtin e a teoria social da construção de conhecimento de Vygotsky.

As considerações finais parciais da pesquisa naquele ano revelaram que o Fórum Virtual de discussão do Projeto Veredas se mostrou ferramenta alternativa de interação entre seus usuários, constituindo-se, assim, como mediação da aprendizagem. Esta ferramenta se apresentou como um recurso positivo por trazer funcionalidade e dinâmica ao projeto, facilitando contatos e contribuindo para a aprendizagem coletiva.

Foi visto também que a utilização específica do computador e da internet, nesse processo de formação inicial como parte da própria dinâmica do curso, traz ganhos para seus usuários, embora ainda de forma limitada, em virtude da fase de implantação do processo e do ainda precário acesso disponibilizado aos cursistas, que não são atendidos em sua totalidade. (FREITAS, 2005)

A autora compreende que o movimento reflexivo grupal requer tempo para maior aprofundamento e investimento em relação às questões que constituem objeto de estudo.

Por fim, Freitas (2005) percebe que o trabalho reflexivo realizado no primeiro semestre gerou um envolvimento dos professores tendente a compreenderem o letramento digital de seus alunos e desejarem incluir, em sua prática pedagógica, atividades dele decorrentes.

Dessa forma, ao final da pesquisa, esperou-se compreender as diferentes realidades da escola particular e pública ante o letramento digital e a aprendizagem em tempos de computador e Internet, e nelas intervir em uma perspectiva de mudança.

O **texto de número 11**, de FUSCO, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, apresentou trabalho no GT 19 – Educação Matemática, com o título: *Educação superior: estratégia de aula aliando pesquisa e recursos multimídias*.

Este texto visou às estratégias didáticas do uso de recursos audiovisuais em sala de aula. Relata que, com o crescente avanço tecnológico das sociedades contemporâneas, muitos recursos são incorporados à sala de aula, como os retroprojetores ou, ainda, como os

projetores multimídias – *datashow* – e, no entanto, o estilo predominante permanece o mesmo: aula expositiva.

Fusco (2005) entende por aula tradicional aquela que predomina a exposição de conteúdos em que o professor registra ou na lousa ou em slides a síntese de sua aula e procede a suas explicações de modo que os alunos não passam de meros expectadores passivos. As perguntas são bem-vindas ou não. Isto irá depender do tipo de relacionamento estabelecido entre o professor e a classe.

A preocupação da autora foi com questões do tipo: como tornar a aprendizagem de matemática mais significativa para o aluno? O que é possível fazer para tornar a disciplina de matemática mais atraente? Seria possível contextualizar uma disciplina que é essencialmente teórica? Foram essas as inquietações que motivaram a buscar formas de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem em Matemática.

É sabido que a formação de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, embora esse curso tenha seus objetivos voltados para o ensino fundamental e médio, ainda deixa a desejar o ensino em termos de prática em sala de aula, pois o aluno-professor acaba por aprender a melhor forma de ensinar, ao iniciar sua profissão, ou seja, ao ministrar as aulas.

Ao concluir a pesquisa, Fusco (2005) ficou satisfeita por ter franqueado oportunidade para que os alunos desenvolvessem o espírito crítico, competência não ligada à área de conhecimento específico, mas tão fundamental à formação de qualquer profissional. Ao ter feito uso de conhecimentos adquiridos em outras disciplinas de formação específica do Bacharelado em Ciência da Computação, para sugerir melhoria na visualização e utilização do programa, ocorreu uma análise multidisciplinar, o que sabemos ser significativo na formação de um profissional.

Foi criado um programa em linguagem JAVA⁷⁷, no laboratório de computação, o qual permitiu aos alunos nova perspectiva para sua profissão. Dessa forma, percebeu-se que a visita ao laboratório rompeu o

⁷⁷ Linguagem de programação de computador.

ritmo das aulas ministradas exclusivamente em sala de aula, impondo nova dinâmica à disciplina.

Para tanto, Fusco (2005) acredita que todo professor reflexivo (Schön, 1995), como observador do seu cotidiano escolar, tem seu olhar voltado para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a autora reafirmou que fosse viável/desejável que o professor diversificasse sua forma de atuar em sala, buscando meios para inovar. Nessa circunstância, o professor estaria sendo criativo e evitaria o vício da repetição e do comodismo.

Por fim, esta estratégia em levar os alunos do curso de matemática ao laboratório de computação trouxe para o mundo virtual conceitos matemáticos da Teoria dos Números e possibilitou, de certa forma, o desenvolvimento do espírito crítico. Esta experiência demonstra que o processo de ensino-aprendizagem na educação superior pode ser aprimorado por meio de atividades que articulem o conhecimento científico de várias disciplinas que contribuam para o desenvolvimento de outras competências, desejáveis na formação de um futuro profissional. Demonstrou ainda que diversificar as estratégias de ensino valoriza a disciplina e revitaliza a ação docente, exigindo do professor, no mínimo, criatividade. (FUSCO, 2005)

3.3 Síntese do terceiro capítulo

Neste capítulo foram apresentadas as análises quanti-qualitativas dos textos analisados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED do ano de 1995 - 2005, os quais tratavam especificamente do conceito de *professor reflexivo*.

A pesquisa quanti-qualitativa iniciou de fato no ano de 1999, tendo em vista a não localização dos arquivos digitalizados do período anterior.

Para que não ser repetitiva, farei esta síntese nas considerações finais já sistematizando toda pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continualmente, na literatura brasileira na área de formação de professores, não é incomum encontrarmos novos conceitos, novos métodos, novas receitas, sempre cortejados por profissionais da educação, abraçados como se fossem respostas às suas necessidades, angústias e utopias. Todavia, esta resposta certa, e cheia de convicção, dura tanto tempo até que, em seguida, surja nova teoria ou sugestão de prática. Algumas viram modismos e, até mesmo, *slogans* para educação.

Talvez em consequência disso, nos anos noventa do século XX, encontramos tantas pesquisas na área de formação de professores. Nesse sentido, minha preocupação compartilhada com Alarcão e Pimenta com a popularização do conceito de *professor reflexivo*, com seu uso desmedido e descaracterizado poderá, com o tempo, se tornar discurso vazio, traduzindo muito mais uma característica para o professor do que, propriamente, um conceito, como salientei nos dois primeiros capítulos deste trabalho.

Essa mesma preocupação teve Zeichner ao se questionar quanto à razão do aparecimento do que denominou de: *movimento da prática reflexiva*. Essa “bandeira” levantada num movimento internacional – vista pelos autores da formação de professores como Alarcão, Nóvoa, Zeichner, etc. - pode ser considerada reação dos professores, ao serem vistos apenas como técnicos, os quais se limitam ao cumprimento de reformas verticais.

A questão da formação e da profissionalização docente é uma temática que emerge no quadro das reformas educacionais nos finais dos anos 1980 no País, dentro de um conjunto de mudanças educacionais

associadas à reestruturação produtiva e política. As reformas educativas expressavam os termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, mudanças o que implica em reforma curricular, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. (Libâneo, 2000)

Foi nesse solo profundamente revoluto que as contribuições de Nóvoa, Alarcão, Schön e outros, foram bem vindas. Logo, a ruptura ao racionalismo técnico e a busca por nova *epistemologia da prática* em nosso país se torna solo fértil para a disseminação e expansão do conceito de *professor reflexivo*.

Essas idéias se replicaram rapidamente, foram apropriadas e ampliadas em diferentes países além dos seus, como EUA, Portugal, Espanha, Brasil, entre outros.

Schön se inspirou em Dewey, no propor a necessidade de formar *profissionais reflexivos* contrapondo os pressupostos da racionalidade técnica – que concebe a atividade meramente instrumental, mecânica, voltada para resolver problemas – e propõe nova *epistemologia da prática*, a qual tem como referência as competências subjacentes à prática dos bons profissionais.

A proposta desse autor é de que, para se formar o futuro profissional, seria necessário incluir a *reflexão*, partindo de situações práticas reais, pois assim este se sentiria apto e teria condições de exercer a docência que hoje, tem um novo perfil, condições e exigências para de fato ser um professor. Isto requer também, ser capaz de enfrentar as turbulências diárias que o mundo contemporâneo impõe.

Nesse sentido, esta proposta traz em seu bojo a esperança e uma nova política de formação, um novo paradigma e um novo desafio: interligar teoria-prática. Vale considerar porém que Schön não foi o único a apresentar tal proposta, mas também foi um dos pensadores que contribui para reforçar a idéia em questão.

Mergulhei então nas propostas de John Dewey, o nascedouro de todas essas “inovações” na Educação, que até mesmo servirão de guia – se posso chamar assim – ao Movimento Escolanovista em nosso país, tendo como precursor Anísio Teixeira. Isso é um dos fatos indicativos de que a luta por uma melhor educação remonta aos anos noventas do século XX.

Verifiquei a gênese do conceito de *professor reflexivo* que tem por berço o conceito de *experiência* e *reflexão* de Dewey, o que significa dizer que este conceito tem sua assinatura no cenário *pragmatista*.

Para isso, busquei em autores pragmatistas e seus seguidores a evolução deste conceito. Com James, apreendemos os conceitos de *pragmatismo*, *experiência* e suas contribuições para a *filosofia e educação*, tais como seu *método* e o *estabelecimento do conceito de verdade*.

Então é importante que compreendamos, primeiro, *o que é o pragmatismo*. Quem melhor define este método é William James. Para tanto, precisamos nos apropriar dos conceitos de *verdade* e *experiência* dado que correspondem à essência do pragmatismo. Essência, porque verdade albergaria duas proposições: 1. ser funcional, prática e 2. valorizar o concreto para a vida. O conceito de verdade tem por foco a experiência, ou seja, nossa conduta na qualidade de seres humanos será formada com base em nossas experiências, e dela, tal conduta é extraída.

Nessa toada, *pragmatismo* seria: 1. um método e 2. uma *teoria genética* sobre o que se entende por *verdade*. *Método* porque é instrumento ou o modo pelo qual podemos convencionar disputas metafísicas que necessariamente deverão apresentar uma consequência prática. Quando digo prática, quero dizer ser útil (objetivo), eficaz, direto, que se satisfaçam os desejos esperados, sem “arrodeios” como popularmente denominamos no senso comum. Quando expressamos *teoria genética sobre o que se entende por verdade*, deve-se compreender por verdade tudo aquilo que passa a ser *útil*.

Portanto, o pragmatismo busca a *verdade*, mas somente aquela que tem *efeito prático*. São estes os conceitos que Dewey irá absorver deste autor e então desenvolver seu método de educar. Será este o solo fértil para

o desenvolvimento e compreensão do sentido de *professor reflexivo* que apresentamos neste trabalho.

É em Dewey que encontrei a inspiração, ao intitular meu trabalho. Quando exponho que este acoberta uma análise *filosófico-educacional*, significa que acredito em seu método de educar, cujos fatores centrais de seu pensamento são *experiência* e a *reflexão*.

Para este autor, a *finalidade da educação* é a de propiciar que a criança resolva seus problemas por si só, de modo a não formá-las dentro de um padrão preestabelecido ou, ainda, para uma vida que está por vir. Aqui o conhecimento está dirigido para a experiência.

É nesta perspectiva que o conceito de *experiência* passa a ser fator central do pensamento de Dewey, chegando à conclusão de que a escola não pode ser a preparação para a vida, mas, sim, a própria vida. Isto implica dizer que não há como, num determinado tempo, educar, e em outro tempo viver. As crianças estão simplesmente vivendo, pois *vida-experiência* e a *aprendizagem* são uma só. Logo, a *função da escola* é a de possibilitar a reconstrução permanente por meio da experiência.

Outrossim, é imperioso dizer que a *teoria que não influencia a atividade educativa é uma teoria artificial*, vale dizer: para Dewey, se nós como educadores, concebermos a educação como processo de formar atitudes fundamentais, de natureza intelectual e sentimental perante a natureza e os outros homens, pode-se definir a *filosofia como a teoria geral da educação*.

A questão central do pensamento de Dewey, a qual fundamentalmente é significativa para a construção e desenvolvimento do pensamento de Donald Schön e demais seguidores, é o conceito de *reflexão*, pois é este o *método da experiência educativa*, o *verdadeiro método de educar*.

Para Dewey (1936), o *método de educar se processa pela reflexão*, pois assim o aluno estaria sendo preparado para *vivenciar a atividade mediante a experiência*. Nesse viés, criou cinco indicativos para que ela – a reflexão – ocorra: 1. o aluno deveria estar em uma situação de experiência; 2.

que um problema seja desenvolvido nesta situação como estímulo ao ato de pensar; 3. o aluno deve ter os conhecimentos necessários para que possa agir e fazer as observações necessárias para o mesmo fim; 4. que ele mesmo tenha sugestões para resolução do problema, de modo organizado; e 5. tenha oportunidade de pôr em prova suas idéias, aplicando-as até se tornar clara sua significação, descobrindo por si só o seu valor.

Por tais razões, considerou este método, o **verdadeiro método de educar**, pois a todo o momento o aluno estaria experienciando situações reais em seu dia-a-dia de relações. Este é o conceito de aprender fazendo, o qual *teoria, prática e aprendizagem* se dão ao mesmo tempo. Este, então, é o *conceito fundamental de experiência* em Dewey, que também a identifica com a natureza, no sentido de que *vida, prática e experiência* não podem se separar. Logo, *vivemos, experimentamos e aprendemos*.

É desse método de educar que Schön enriquece seu método de profissional reflexivo, de onde nascem os conceitos de: conhecimento da ação (*knowing in action*), reflexão na ação (*reflection in action*), reflexão sobre a ação (*reflection on action*) e reflexão sobre a reflexão na ação (*reflection on reflection in action*).

Na perspectiva de Dewey, a experiência se torna educativa e reflexiva ao atentar-se no antes e depois do processo. Nessa esteira, a experiência alarga nossos conhecimentos, enriquece o espírito e dá significação cada vez mais profunda ao espírito.

Por tudo isso, Dewey reafirma que a melhor maneira de pensar é o **pensamento reflexivo**, o qual consiste em examinar mentalmente o assunto, dando-lhe considerações sérias e consecutivas. Desse modo, ele é aquele que tem um determinado fim, ou seja, é cuidadoso, argumentativo, crítico e, por isso, chega a conclusões.

O *pensamento reflexivo* tem duas fases: 1. o estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, que origina o ato de pensar; e 2. um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (DEWEY, 1959)

Nessa caminhada, percebemos que, para apreender o mecanismo da reflexão, deve-se ter um “problema”, ou dúvida, qual impõe a necessidade de encontrar uma solução para esta. Este é o fator básico e orientador em todo mecanismo da reflexão.

Em sendo assim, para que possamos pensar bem, devemos prolongar ao máximo o estado de dúvida, uma vez que é ela nosso estímulo para uma perfeita investigação.

Dewey nos ensina os passos de como treinar nosso pensamento afim de que possamos pensar bem. Ei-los: 1. curiosidade, 2. sugestão e 3. ordem. *Curiosidade* é a mola propulsora da ampliação de novas experiências, do novo e, portanto, ela é o germe que desenvolve o ato de pensar reflexivo. A *sugestão* são as idéias no sentido primitivo e espontâneo, pois nada que se experiência é simples, singelo e isolado. Por fim, a *ordem*, que consiste em organizar o pensamento de forma que, ainda que ele se ramifique, não foge do foco principal, do fim a ser atingido.

Logo, só podemos afirmar que teremos pensamento reflexivo quando a sucessão de pensamentos é tão controlada, que se torna uma seqüência ordenada, rumo a uma conclusão.

Por fim, só teremos *pensamento reflexivo* se conseguirmos a *curiosidade*, a *sugestão*, desde que se tenha uma *ordem*, uma consecutividade rumo a uma tomada de decisão.

É do pensamento reflexivo que gera o conceito de professor reflexivo, na perspectiva de Donald Schön.

Esse movimento de professor reflexivo, de acordo com pesquisas de Pimenta, chega ao Brasil no início dos anos noventas do século XX por três vias: 1. com a difusão do livro *Os professores e sua formação* coordenado pelo Prof. Antônio Nóvoa, que trouxe ao País autores como Schön, Pérez Gómez, Zeichner, Garcia, entre outros, além dele mesmo. Cabe considerar que esses autores contribuíram para a expansão do conceito em seus respectivos países; 2. pela participação de pesquisadores brasileiros com número significativo no *I Congresso de Formação de Professores nos Países*

de Língua e Expressão Portuguesa, ocorrido em Portugal sob a coordenação da Profa. Isabel Alarcão em 1993 e, por fim, 3. pela freqüente busca de pesquisadores, universidades, escolas particulares, governos e associações científicas aos professores portugueses – Alarcão e Nóvoa – trazendo-os constantemente ao País para que pudessem colaborar com sua experiência e pesquisa no desenvolvimento da formação de professores brasileiros.

Assim, a questão de Formação de Professores se torna o grande centro das atenções na área da educação. Pesquisas apontam significativos números de trabalhos voltados para a necessidade de novo conceito de professor e, conseqüentemente, de formação.

Todavia, novo conceito significa mudanças, rupturas, quebra de princípios e valores, dantes arraigados dentro de cada professor/profissional. Significa, pois, re-começar. Para isso, pesquisadores de todo País, sentindo a importância de dar novo rumo à educação, esta que concebe não só o aluno, mas também o professor como seres passivos. Estes ainda são vistos como cumpridores de reformas educacionais estabelecidas em um movimento vertical – de cima para baixo –, meros espectadores em que o palco deveria ser seu. Logo, cabe a eles desempenhar o papel ativo no espetáculo, associados ao dever de ser criativo, inovador e crítico.

Zeichner compreende que o professor é um profissional que deva desempenhar um papel ativo nas formulações de propostas e objetivos de seu trabalho e, conseqüentemente, dos meios para atingí-los. Defende, portanto, a necessidade da *autonomia docente*. Nesse diapasão o que deve ser apreendido é que este conceito de *professor como prático reflexivo* reconhece a experiência que reside na prática dos bons professores. O conceito de *reflexão*, para o autor, também poderá significar que o processo de aprender e ensinar se prolongue por toda a formação do professor e, nesse sentido, o conceito de *ensino reflexivo* passa ser *responsabilidade do professor*.

Outro aspecto importante a ser considerado do autor, que também esposo, é saber em que medida os professores aceitam as “coisas”, se é por modismo, porque é bonito dizer – sou *professor reflexivo* –, ou porque os

outros dizem ser melhor, ou se, de fato, estou fazendo por ser consciente de que este, ou aquele, é o melhor caminho a ser seguido.

Por fim, Zeichner esclarece que a expressão *ensino reflexivo* não é apenas dizer para os professores refletirem sobre a maneira como utilizam as teorias em sala. Deve-se dizer *da necessidade dos professores criticarem e desenvolverem suas teorias práticas, na medida em que refletem sozinhos e no coletivo, na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e de suas condições sociais que moldam suas experiências de ensino.*

Ilustramos assim o cenário da construção do conceito, mas será Alarcão quem nos auxiliará na resposta da questão: afinal, o que é ser um *professor reflexivo*?

Antes disso, vale considerar que é Alarcão a responsável pela introdução do pensamento de Donald Schön em Portugal, no tocante à formação de *profissionais reflexivos*, transferindo a noção de *professor reflexivo* para a de *escola reflexiva*.

Uma das questões que procurei responder em minha pesquisa foi o que seria um *professor reflexivo*. Alarcão (1996) afirma que esta busca em querermos tornar é exatamente, a vontade de tornarmos seres mais autônomos, e que coaduna com a questão de Zeichner.

Tive o mesmo interesse de Alarcão, ao iniciar minha pesquisa, de que não poderia ficar à margem desse *movimento reflexivo* – assim denominado por Zeichner. Entretanto, deveríamos buscar, antes, compreendê-lo, no contexto teórico e com a aplicabilidade correta no uso do conceito, preocupação e crítica esta de Pimenta.

Usar a reflexão para um agir autônomo parece ser a chave no contexto educacional internacional.

Nesse sentido, podemos compreender que *ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido*. Assim, o conceito de *professor reflexivo* visa à *autonomia do ser*. Aqui não importa se aluno ou professor. Todos têm voz própria na tentativa de recuperar a responsabilidade perdida de cada um. Os professores recuperam sua

identidade, e os alunos passam a ter responsabilidade sobre sua aprendizagem, e a escola, ah, essa tem seu lugar merecido, interagindo para aprender.

Verifiquei, também, que a preocupação quanto ao esvaziamento do conceito de professor reflexivo não é só minha, antes fora abraçada por Alarcão, Zeichner e Pimenta.

Quando nos lembramos de escola, pensamos de imediato em um espaço físico com muros e paredes, quadro, apagador, salas de aulas, mesas, carteiras, um espaço onde possamos ter convivência com os amigos que lá se encontram que tem, também, um projeto pedagógico, um currículo, professores e alunos, metodologias, concepções de ensino, de educação, de políticas público-educacionais, etc. Assim é a escola.

Alarcão (2001) de uma forma sistêmica, abordou nova forma de pensar a escola, o que significa que esta precisará ter mudanças paradigmáticas e, para isso, torna-se necessário mudar o pensamento sobre ela. Acredita que de nada adiantaria alunos e *professores reflexivos*, permanecendo a *escola exterior* a esse processo de mudança. Nessa perspectiva, urge refletir sobre o todo que a compõe, dialogando com seus problemas, fracassos e sucessos.

Por tais razões, a autora vai além, re-significando conceitos e compreendendo-a como *um local, um tempo e um contexto*. *Contexto* significa um todo, além de ser um prédio em determinado espaço geográfico. É também um contexto de trabalho, pois é nesse contexto que vivem os alunos, professores e funcionários que lá trabalham. Assim, um bom contexto de trabalho seria ambiente de exigente tranquilidade e de conscientização do papel desempenhado por cada um.

Podemos perceber que a escola, além de *lugar* e de *contexto*, é também *tempo*. O *tempo* que não volta e que, assim, não pode ser desperdiçado. É o tempo de ser curioso e desenvolvê-lo cada dia mais, e não debilitar. É tempo de brincar, de curtir, de desenvolver, criar, imaginar, indagar, construir, enriquecer. É tempo de desenvolver e aplicar a memorização, observação, comparação, associação, raciocínio, expressão,

comunicação, risco. É tempo de fazer amigos, de convivência saudável, de cooperação. É tempo de turbulência, de dúvidas, mas também de respostas.

Nessa enseada, Alarcão criou a *escola reflexiva* é criada pelo pensamento por meio da prática reflexiva que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que afetam e as potencialidades que detém. Porém, para isso, é necessário um pensamento estratégico ético e sistêmico para que consiga mudar a escola, mas antes, devemos assumi-la como organismo vivo e dinâmico capaz de atuar em ambientes turbulentos.

As críticas levantadas por Pimenta (2005), indicaram problemas. Ei-los: o individualismo da reflexão, a ausência de indicadores que possibilite uma reflexão crítica, a excessiva (exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação em espaços escolares e a restrição desta nesse contexto. Essas críticas emergem de análises de diversos autores e também de suas pesquisas empíricas. A partir de então sugere apontamentos para a superação desses limites como:

- a) da perspectiva do professor reflexivo ao *intelectual crítico reflexivo*;
- b) da epistemologia da prática à *práxis ou, construção de conhecimentos dos professores partindo de análise crítica*;
- c) do professor-pesquisador à *realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade*;
- d) da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um deslocamento da escola, aprimoramento individual e um *corporativismo, ao desenvolvimento profissional*;
- e) da formação contínua que investe na profissionalização individual ao *reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores* (PIMENTA, 2005. p.44)

Nessa empreitada de pesquisa teórica e empírica de Pimenta (2005) verifica-se a necessidade de superar a identidade necessária dos professores *reflexivos*, para a de *intelectuais críticos e reflexivos*.

Nesta linha, para que pudesse compreender e também analisar como se deu a recepção do conceito de *professor reflexivo* em nosso País, busquei os textos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, do período de 1995 a 2005. Cabe considerar que as

análises só puderam ser feitas a partir de 1999, tendo em vista a dificuldade encontrada em localizar os demais períodos digitalmente.

A escolha dos textos da ANPEd se deu por conta da forte atuação nos seus trinta anos de existência pois as Reuniões Anuais não são apenas mais um Congresso, como tantos outros do País. Estas são momentos em que toda a comunidade acadêmico-científica da área de Educação se reúne em sua Associação, não só para difundir conhecimentos no âmbito de GTs, GEs e Mesas. Também são momentos primos de tomadas de decisão, de deliberação, de discussão da área que seguem um encaminhamento crítico e rigoroso, mesmo no que tocado ao Ministério da Educação do Brasil.

Cabe considerar, neste momento, que foram selecionados um **total de 48 textos**, no período de 1999 a 2005. Destes, 26 estavam no GT 8 – Formação de Professores, 10 no GT 4 – Didática, 3 no GT 16 – Educação e Comunicação, 2 no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos. Trabalhos isolados são encontrados nestes outros GTs - no 13 – Educação Fundamental, GT 17 – Filosofia da Educação, GT 20 – Psicologia da Educação, GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, GT 19 – Educação Matemática. Saliente ainda, a existência de apenas um minicurso.

A leitura integral desses textos me permitiu perceber e, ao mesmo tempo, compreender quão ainda a Formação de Professores em nosso país está engatinhando ante ao cenário panorâmico educacional.

Concluí-se que, de 48 trabalhos selecionados, mais de 50% foram apresentados no GT 8 – Formação de Professores. Nesses textos, conseguimos apreender a ânsia e a angústia dos pesquisadores em seus relatos, sobretudo quanto a isso: a formação de professores reflexivos no Brasil ainda é uma utopia e, que pelo *andar da carruagem*, ainda está distante de se tornar realidade. Quando digo *utopia* significa dizer que 100% das pesquisas empíricas – conforme classificação dos autores – relatadas nos textos, ao concluírem verificam que os professores não compreendem o conceito real de *professor reflexivo*, eles o concebem mais na forma de adjetivo do que propriamente o conceito. Outro ponto que as pesquisas revelam são as mesmas indagações feitas por Pimenta, e que de fato os

professores estão aquém de respondê-las: *as reflexões têm contemplado as esferas sociais, políticas, econômicas da atividade de ensinar? Quais são as condições dos professores para refletir?*

As críticas realizadas coadunam com as críticas de nomes importantes da Formação de Professores do cenário educacional. Sobressaem: Dewey, Schön, Zeichner, Alarcão, Pimenta, Contreras, Garcia, Pérez Gómez, Nóvoa, Sthenhouse, Fiorentini, Saviani, Sacristán, Elliot, Perrenoud. A proposto, são estes os autores mais citados quando o tema se reporta à formação de professores.

Encontramos várias nomenclaturas além de professor reflexivo: professor pesquisador, praticum reflexivo, entre outros.

Quanto ao uso do conceito nos textos da ANPEd, foram devidamente utilizados – no sentido de terem buscados os referenciais teóricos que apontam o conceito. Se com críticas, ao conceito de professor reflexivo, foram explicadas. Se houve dúvidas, estas foram sanadas. Alguns foram além do conceito de professor reflexivo, uma vez que deram sugestões, ofereceram propostas que, talvez, sejam importantes como objeto de análise. Quando digo, sugestões e propostas, quero dizer que os autores ao utilizarem o conceito de *professor reflexivo* usam-no de modo a justificar/argumentar a necessidade da prática pela experiência, todavia, em alguns trabalhos ao criticarem ou até mesmo no sentido de “melhorar” o conceito, utilizam-se de outros autores como mencionamos anteriormente: Nóvoa, Zeichner, Stenhouse, entre outros.

A melhor proposta, penso ser a de que o professor deva ser não só *reflexivo*, na perspectiva de Schön, mas também deva ser o *pesquisador* de Stenhouse, *autônomo* de Zeichner e mais: com pensamento sistêmico, certo de que sua formação nunca acaba, de que todo fim é sempre um recomeço.

Nesta enseada a recepção do termo professor reflexivo foi bem recebido, tendo em vista que naquele momento foi visto como solução para resolver os problemas da educação, no que se refere à postura do educador devido à necessidade de *refletirem na e sobre sua prática*. Em alguns textos selecionados se valeram do *pragmatismo* citando-o como a gênese do

conceito e seus desdobramentos em breves parágrafos. Em todos os trabalhos analisados citaram como fonte de Donald Schön – J.Dewey – porém, percebi que não fica claro se esses autores se preocupavam de fato em verificar de qual linha de pensamento esse autor seguiria – se era pragmatista, estruturalista, construtivista, etc. – eles o incluíam como uma “saída” para resolver o problema da formação docente.

Por fim, quanto a recepção do conceito, compartilho com Pimenta que os autores ao receberem o conceito, utilizaram-no de modo mais para “auxiliar” aquilo que eles propunham como proposta de formação docente do que propriamente compreendendo a gênese onde o conceito fora cunhado.

Nas análises foram vistas também que os autores não se valeram somente de Schön para construírem suas propostas, foram utilizados autores como Nóvoa, Zeichner, Sthenhouse, Saviani, Sacristán, Pérez Gómez, Pimenta, que trazem contribuições ímpares para a educação, porém não se classificam como pragmatistas. Mesmo assim, não vejo uma confusão teórica grave a ponto de serem antônimas, mas sim, complementos importantes e significativos para a formação docente.

Os pesquisadores dos textos analisados, assim como eu, vivem da prospecção, na busca de alternativas para mudar, criar, inovar. O objetivo é dar certo.

Indo mais além...

Sempre tive comigo que os estudos que se fazem gravitando em torno desta ou daquela temática, no intuito de atender aos requisitos de tese e até mesmo de dissertação – esta de cunho menos original do que aquela – não se casam com a perenidade. Por perene, entenda-se o que é feito para durar para atravessar o tempo, de certa forma porque atingiu o topo da montanha e, por isso, no direito de não ser tocado. Feito para durar. Isso em ciência não existe. Muito mais apropositado – não temos dúvida disso – é que nossos estudos se afinem com a caducidade. O que hoje é verdade no

dia de amanhã pode não ser tanto verdade, acoberta tão-só uma pauta da verdade. Nossos estudos caducam rapidamente. Não ficam por inteiro absoletos, mas sua eficácia decai no correr dos dias. É como se envelhecido em pouco tempo perdesse parte de suas forças, como se lhe faltasse a vitalidade própria da juventude, do que nasceu agora.

Essa argumentação nos a expendemos para justificar e explicar. Justificamos algo quando apresentamos as razões convincentes do fato em si. Explicamos uma coisa quando tentamos compreender as razões de sua existência. Uma e outra coisa se entrelaçou na feitura do meu texto.

Isso tudo é possível à luz do tema sobre o qual, meses a fio, nos debruçamos. Foco primeiro de nossa investida foi emprestar nosso vigor intelectual e nosso desprendimento físico para o conceito e implicações atinentes ao professor reflexivo.

Bem é que se dizer. À luz do dicionarista Houaiss, refletir - por força de sua origem latina, *reflectere* - aporta precisamente o sentido de *fletir* para trás, isto é, recurvar, dobrar. Isto é de nosso povo: a gente verga mas não quebra. Refletir é, de fato, vergar, dobrar-se para, mais perto do objeto, analisá-lo mais detidamente. O ato de refletir nos leva a pensar demoradamente sobre algo. Se isso é feito por um professor, creio que o propósito é ainda mais em cheio alcançado. Tudo isso para instruímos o foco de minha pesquisa: o professor reflexivo.

Desfilei, na marcha do trabalho, opiniões de vários estudiosos que, antes e de forma ainda mais soberana, perscrutaram o tema. A idéia do *profissional reflexivo* é abraçada carinhosamente por Schön, Zeichner e outros. Atribuem a ele a capacidade de produtor, isto é, daquele que conduzindo, leva o conceito adiante. Longe não precisamos ir para perceber que, numa linha estão eles se contrapondo à feição descartada daquele professor que se sujeitava tão-só a ser transmissor de um saber decorado, copiado, alicerçado em outros. Nem sempre era um saber apaixonado, um saber intimizado - permitindo o neologismo -, isto é, um saber decorrente do que assimilou e introjetou. A introjeção, eis uma realidade que não se distancia do termo reflexivo, antes são irmãos. Denotar: com introjeção, há

uma identificação com o pensamento absorvido de outrem, passando a constituir algo internalizado. Se eu incorporo, passo a vivenciá-lo, a assumi-lo como meu.

No decurso de nossa exposição patente ficou, ainda, que educar pela experiência seria aquela que reveste de papel fundamental. Concluimos que quanto mais próximo estiver o professor da sala de aula, mais significativa será sua experiência – justamente porque ancorada na prática –, voltada para a construção de saberes sobre o ensino. Não é ensino efetivo que não seja atrelado à prática do professor.

Perseguindo a leitura feita pelos estudiosos do tema, ressalto aqui o desenho franqueado por Florentino et al. (2002)⁷⁸, a formação docente é bem mais que o tempo dedicado aos cursos de licenciaturas, somados aos cursos de especializações e ou aperfeiçoamento. Mais que isso, bem mais. Entende-se que a formação docente é tecida de forma mais ampla, abarcando possibilidades variadas que compõe o produzir e o recriar conhecimentos, construindo sobremaneira para a construção de subjetividade. Essas as possibilidades descortinadas pelo dia-a-dia do profissional.

Assim lembro-me de Pimenta (2005) quando aos saberes necessários à docência: *a experiência, o conhecimento, saberes pedagógicos*.

No pesquisar, no refletir, o professor põe sob o crivo do seu pensamento todas as suas atividades. No repensar sua prática, sua ação e seu saber se aprimoram. Doutra forma dizendo: concretizar-se um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. Com isso, ganha ele – isso é bem verdade –, mas ganham sobretudo os alunos, que se beneficiam com os reflexos de sua reflexão. É nesses avanços, alternados aqui e ali com certos retrocessos, que o professor, associando teoria e prática, se fortalece. Não há crescimento seguro que não esteja condicionado a esse fazer e refazer crítico, criativo e cuidadoso.

⁷⁸ Texto de número 6 da análise do ano 2002.

Essa análise me proporcionou com que chegasse à conclusão de que, cada vez mais, a preocupação do professor deve ser mais aberta, vale dizer, menos centrada em sua sala de aula, em seu mundinho, destituído de horizontes. Não sem propósito, essa é a leitura que nos propicia Perrenoud: para uma sociedade complexa há de haver professores que agreguem competências múltiplas. A sua ação pedagógica deve avançar extramuros, além da sala de aula. Deve ela estar imbricada, casada, relacionada com a história da família do aluno, com o pensar daqueles que administram a escola, não sem acompanhar o que há de mais moderno, enfeixando a própria profissão. Tudo capitaliza em bem do aluno. Em suma, o mundo de hoje se entreabre para o professor plural. Detentor de competência poderá ele trazer mais frutos decorrentes de sua atuação pedagógica.

Talvez foram essas as razões de se buscar um conceito como o de *professor reflexivo* no intuito de chamar à atenção dos professores à necessidade de se ter práticas mais experienciáveis a qual os alunos pudessem vivenciar e por fim, aprender. Todavia os autores ao receberem este conceito, preocuparam-se mais em utilizar para auxiliarem em suas propostas de formação, do que pela compreensão da gênese donde fora cunhado

Acentuamos anteriormente que a ação do professor de hoje não deve estar condicionada às paredes de sua sala de aula. Nesse sentido, volta-me, em pleno, à mente o conto de Eduardo Galeano, de sua obra *O livro dos abraços*, presenteada pelo prof. Germano Aleixo – o qual não existem palavras para agradecê-lo. Estou convicta de que esse poema – mais que um mero conto – se coaduna com a argumentação que tentamos desfilarmos nessas considerações finais. Ei-lo:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- *Me ajuda a olhar!* (GALEANO, 2003. p.15)

Nas pegadas do pequeno Diego – competentíssimo no falar tanto com tão poucas palavras – fui beliscada pela mosca da curiosidade. Ele queria conhecer o mar. Meu projeto era outro: conhecer a fundo o conceito de *professor reflexivo*, pondo-o quase a nocaute, à luz do que permitem a Educação e a Filosofia.

Fulgurante, de imensidão tresloucada, o mar fascinou-o. Não menos o meu tema. Diego percorreu dias e dias a estrada chilena, subindo e descendo morros, à procura do seu objetivo. De minha parte, apoiada por meu orientador e pela literatura, meus morros, meus embates não foram menores. Também viajei, ora concretamente, ora figuradamente.

Se Diego topou com o mar, tocou em suas águas, sentiu-lhe o sal, igualmente topei com meus problemas, experimentei de seu sabor, ora mais apetecível, ora um pouco mais salgado. Não há de negar. Se Diego se extasiou, pleno de contentamento, eu também partilho nesse momento dessa emoção ao concluir esta obra.

No final dessa jornada, fica-me clara esta convicção. Buscada a razão dos fatos com envolvimento e perspicácia, a verdade emergirá, não por encanto, mas resultado de muito suor e lágrimas. Isso me indica que devo suar mais que chorar.

O que fiz – ciente de que não iria esgotar o tema – foi passar o que deve pretender o *professor reflexivo* e como o conceito foi recepcionado no País, também ir à cata da verdade, ir além da mera reprodução dos fatos, tentar descobrir o que as dunas do tema esconderiam após galgar seu topo.

Nunca desacreditei que a verdade, que o mar de Diego estava atrás, veladamente escondida, longe, bem longe. Por isso, eu a busquei. Espero que tenha sido com os olhos, suor e, sobretudo com o faro de mestre.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Reflexões sobre os paradigmas da racionalidade prática, que orientam propostas de formação de professores. *Revista profissão docente* (on line), Uberaba, v.1, n.1, fev.2001.

ALARCÃO, Isabel (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Vol.1. Coleção Cidini. Porto: Porto editora, 1996.

_____. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimento, esquemas de ação e adaptação, saber analisar In: PERRENOUD. P. (Org.) *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed: 2001.

ANFOPE. VIII Encontro nacional. Documento gerador. *Formação de profissionais de educação para o século XXI*. Goiânia, 1996. (mimeo)

ARRUDA, S.M. – 2001 – Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível em: www.anped.org.br . Acesso em 7 jan. 2007.

BÜTTNER, Peter. *Mutação no educar: uma questão de sobrevivência e da globalização de vida plena – o óbvio não compreendido*. Cuiabá: UFMT, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COMENIUS, João Amós. *Didática Magna*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CONTRERAS, Domingos José. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.

DARSIE, M.M.P. *A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial*. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 1998.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : MEC : UNESCO, 1999.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Os pensadores*. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Leme; Anísio Teixeira; Leônidas Contijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

_____. *Como pensamos*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3.ed. São Paulo: Companhia editora nacional, 1959.

DURKHEIM, E. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1995

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. 11^a.ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*, in *Os professores e a sua formação*. Antônio Nóvoa (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2,ed, 1995.

GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M. de A. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, n.98, p.85-90, ago.1996.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

GRILLO, Marlene Correro. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. IN: *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, 2000.p. 75-80.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos*. Rio de Janeiro:Objetiva, 2003.

_____. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JAEGER. Wener. *Paidéia a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. Adaptação do texto para a edição brasileira Mônica Sthael. Revisão do texto grego Gilson César Cardoso de Souza. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JAMES, William. *Pragmatismo e outros textos*. Tradução de Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Abril Cultura, 1979. (Coleção os pensadores)

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: editora Unimep, 1996.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. Tradução de Fátima Sá Correia; Maria Emília V. Aguiar; José Eduardo Torres, Maria Gorete de Souza. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro(orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo:Cortez, 2005, pp.53-80.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação:visão crítica e perspectivas de mudanças. In: PIMENTA Selma Garrido (org). *Pedagogia e pedagogos, caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, pp.11-58.

_____. *Democratização da Escola Pública: Pedagogia crítico social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LÜDCKE, Menga e M. André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.,1986.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATOS, J.C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. IN: GERALDI, C.M.G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

MONTEIRO, Silas Borges. *Introdução a Educação*. Apostila, Pós Graduação *latu senso* fundamentos da educação, didática e metodologia do ensino superior - Centro Universitário UNIVAG, Várzea Grande, 2005.

_____. *Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica*. São Paulo, 2004. (tese de doutorado apresentada a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela doutora Selma Garrido Pimenta).

_____. Epistemologia da prática: professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. IN: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro(orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo:Cortez, 2002. p. 111-127.

_____. *Licenciatura Plena em educação básica – Filosofia*. Cuiabá:Nead/UFMT. CD-ROOM.

_____ e SPELLER, Paulo. Formação docente e as questões da pós-modernidade. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.8,n.13, jan-jul, p.207-228,1999.

_____. Em busca da conceitualização de Epistemologia da Prática. IN: *24 reunião anual da ANPEd*, 2001, Caxambú. Intelectuais, conhecimento e espaço público: programas e resumos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001. v. 1. p. 151-152.

MONTEIRO, Silas Borges.Educação, epistemologia e a crise dos paradigmas.*Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.10, n.18, jan-jun, p.79-90, 2001.

_____.Filosofia e Didática: implicações para o conhecimento. IN: *25 Reunião Anual da ANPEd*, 2002, Caxambú. Educação: manifestos, lutas e utopias.. Rio de Janeiro: ANPEd, 2002. v. I. p. 181-181.

_____. *Epistemologia da prática: fundamentos da prática do professor reflexivo*. Texto didático.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre educação*. Tradução e notas de Noeli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro:PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.) *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 1992.

_____. *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995.

_____.Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2,ed, 1995.

_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Porto Editora, 1991.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. Lãs funciones sociales de la escuela: de la reproducción a reconstrucción crítica del conocimiento y la experiência. IN: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la escuela*. Madrid: Morata, 1992.

_____. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2.ed, 1995.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente (Org.)*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.22. n.2, p.72-89, jul./dez. 1996.

_____. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro : DP&A, 2000.

PUTNAM, Hilary. *Razão, verdade e história*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

RIPPER, A.V. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: BARROS, V.B. (org). *Informática em psicopedagogia*. São Paulo: SENAC, 1996.

RORTY, Richard. *A filosofia e os espelho da natureza*. Tradução de Antônio Trânsito. Revisão técnica César Ribeiro de Almeida. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

RORTY, Richard. *Contigência, ironia e solidariedade*. Tradução de Nuno Fonseca. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

ROCHA, Ruth. *Minidicionário enciclopédico escolar*. São Paulo: Scipione 1996.

SANTOS, Milton. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do IX ENDIPE, volume III*, Águas de Lindóia-SP, 1998.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. IN: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. A. da. (Orgs.) *Formação do Educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. (Seminário e Debates)

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord) *Os professores e sua formação*. Lisboa. Dom Quixote, 1992

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. *Revista Brasileira de estudos pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.32, n.75, jul./set/ 1959. p. 14-27.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressista ou transformação da escola*. 6.ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

UNIVERSIDADE DE AVEIRO. Disponível em: www.ua.pt. Acesso em 19 jul. 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. IN: *Cuadernos de pedagogia*, 220, p.44-49, 1992.

_____. *O professor como prático reflexivo*; in *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Kenneth M. Zeichner (org.). Tradução A.J. Carmona Teixeira; Maria João Carvalho; Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, p.p. 13-28, 1993.



Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação
Área: Teorias e Práticas Pedagógicas da Educação Escolar
Linha: Formação de Professores e Organização Escolar

Keiko Carolina Moraes Sasaki
Rua Peru, nº 12 – Santa Rosa
CEP: 78040-280
Cuiabá – Mato Grosso – Brasil
keiko@terra.com.br
(65) 9253-0873 / 3626-4668

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)