

# O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a

ANTONIA EDNA BRITO  
Universidade Federal do Piauí, Brasil

---

## Introdução

A formação docente, nas últimas décadas, vem sendo analisada na perspectiva de ser retraduzida tendo em vista a acelerada transformação que afeta a sociedade, a educação e a escola propriamente dita. Temos, portanto, observado a efervescência de estudos e discussões acerca da formação e da prática pedagógica de professores. Em face de tais estudos e discussões novos cenários de formação docente estão sendo propostos. Notadamente no caso do Brasil as transformações indicam que os processos formativos devem considerar a singularidade das situações de ensino, as novas competências e os novos saberes que o ofício profissional docente está a requerer neste milênio.

De modo singular as investigações em torno da formação profissional docente têm desconstruído certezas e, principalmente, vêm revelando diferentes possibilidades de estudos e de pesquisas, pois, na medida em que questionam a formação meramente técnica, indicam novos paradigmas de formação assentados na compreensão de que o processo formativo por si só não assegura a efetiva preparação profissional do professor/a.

Essa formação em sua dinâmica e complexidade é demarcada por diferentes trajetórias formativas, por experiências pessoais/profissionais e por diferentes interações vivenciadas pelo docente no dia-a-dia de sua prática profissional. Os caminhos percorridos nos processos formativos e, de modo especial, na prática pedagógica possibilitam aos professores/as a construção de destrezas profissionais, de esquemas de ação e de saberes (dentre outros) necessários no cotidiano do trabalho docente.

As reflexões aqui esboçadas resultam de um estudo desenvolvido em escola pública, tendo como parceiras professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Devemos mencionar que o estudo teve como foco analisar os saberes da prática docente e foi desenvolvido numa escola da rede pública de ensino, envolvendo professores/as alfabetizadores/as. O processo de recolha de dados efetivou-se através da utilização de diários da prática, potencializados como instrumentos formativos e sistematizadores da reflexão na e sobre a prática docente.

Em nossa investigação um dos aspectos singulares, desvelado na análise dos dados, refere-se, de um lado, à compreensão de que a prática docente é um espaço singular de criação. Por outro lado, relaciona-se ao significado da reflexão docente como ponto de partida para que o/a professor/a se constitua investigador de sua própria prática.

Na medida em que avançávamos em nossa investigação algumas questões se consolidavam em nossos pensamentos, nos levando a indagar: É possível refletir na escola? Qual o sentido da reflexão na prática docente? É, pois, perspectivando responder a tais questionamentos que organizamos o presente estudo.

## É possível refletir na escola?

Fazer referências à reflexão docente na e sobre a prática suscita o esclarecimento de nossa postura em torno do/a professor/a reflexivo/a. Inicialmente, vamos explicitar as contribuições de alguns estudiosos (Schön, 2000; Pimenta, 2002; Benassuly, 2002; Libâneo, 2002; Ghedin, 2002) neste entorno, observando os pontos de convergência nas diferentes abordagens.

Na concepção de Donald Schön (2000), a prática profissional se caracteriza por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia-a-dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassem os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

Ser um profissional reflexivo, nesta acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Contribuindo com as discussões em torno da questão, Pimenta (2002) faz, inicialmente, uma recomendação para que se repense o emprego da terminologia professor/a reflexivo/a, referindo-se aos riscos de esvaziamento da terminologia nas discussões acerca do/a professor/a e de sua prática. Argumenta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino enquanto prática social e a atividade docente em seu significado político. A atitude reflexiva implicaria na análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre.

Contreras (2002), ao referir-se às práticas cotidianas, reconhece que muitas situações vividas na sala de aula envolvem ações realizadas espontaneamente, sem que haja momento de reflexão nesse processo. Em sua análise, considera que o/a professor/a desenvolve um conhecimento profissional em sua prática, apoiando-se nele no transcurso de suas ações. Observa que, caso esse conhecimento profissional seja insuficiente para dar conta das indeterminações presentes no ato pedagógico, o/a professor/a é motivado/a a envolver-se na análise e reflexão de sua prática, ensejando construir respostas aos desafios e conflitos vivenciados. Nesse sentido, realça que o(a) profissional:

“Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos rellitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória” (Contreras, 2002, pp. 107-108).

O trabalho docente, nesse sentido, configura-se como espaço de criatividade no qual o/a professor/a, na resolução dos problemas cotidianos de seu saber-fazer, desenvolve ações não planejadas, mas que se apresentam como respostas aos desafios que a prática impõe. Essas ações estão alicerçadas na criativa articulação dos diferentes saberes docentes (pré-profissionais, da formação, da trajetória profissional, dentre outros). Ou seja, nas situações da prática (marcadas por incertezas ou conflitos) o/a professor/a é levado/a a refletir para construir novas formas de ser e de agir que, conseqüentemente, impelem sua autoformação.

Benassuly, analisando a temática, compreende que ser reflexivo/a demanda considerar as implicações socioculturais e políticas do trabalho docente, bem como implica perceber o conhecimento profissional docente como marcado por fatores de ordem cultural, pelas experiências pessoais/pré-profissionais e, enfim, como marcado pelas diferentes trajetórias de formação vivenciadas ao longo da profissão. Enfatiza, portanto:

“Falar de professores reflexivos é proporcionar-lhes elementos por meio dos quais possam romper com ideologias tecnocráticas e instrumentais que, na maioria das vezes, perpassam sua prática cotidiana. É colocá-los no patamar de sujeitos políticos, capazes de refletir as mediações que estão postas no espaço de seus mundos vividos e no espaço social [...]” (2002, p. 190).

As reflexões de Libâneo, (2002), ao abordar essa temática, chamam atenção para os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia professor/a reflexivo/a. As considerações do autor dão conta de que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, ultrapassando a perspectiva de busca de solução para os problemas imediatos. Em sua análise destaca:

“[...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação” (Libâneo, 2002, p. 70).

Ghedin, referindo-se ao saber docente, confirma que “é na prática refletida (ação/reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (2002, p. 135). Para esse autor a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, decorrendo da postura crítica do/a professor/a sobre a sua prática profissional. Em sua análise isso implica refletir criticamente sobre o que ensinar, como ensinar e para que ensinar. Implica, também, na reflexão sobre a postura docente nas relações com alunos/as, bem como nas inter-relações no sistema social, político, econômico e cultural.

A noção de professor/a reflexivo/a, segundo Alarcão (2003), referenda-se na concepção de que o ser humano é criativo e não se constitui mero reproduzidor de idéias e de práticas de outrem. As capacidades de pensamento e de reflexão, nas palavras da autora, são peculiares ao homem. A reflexão é posta como capacidade inata ao ser humano. Pontua, entretanto, que os processos reflexivos são desencadeados em contextos que favoreçam o desenvolvimento, em contextos que favoreçam a liberdade e a responsabilidade.

Decorre de sua compreensão a premissa de que o/a professor/a como pessoa, nas diferentes oportunidades de vivências profissionais, age de modo inteligente, criativo e situado. Adianta que a idéia do/a professor/a reflexivo/a, que reflete em situação e constrói saberes, a partir do conhecimento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola.

A perspectiva de reflexão delineada neste contexto supõe a sistematicidade e a crítica. Pressupõe que os/as professores/as possam analisar a problemática de seu cotidiano e agir sobre ela, sem deter-se apenas à resolução de problemas imediatos, ampliando os horizontes da reflexão de modo a abranger a função da escola e da educação no âmbito da sociedade.

Acreditamos na possibilidade de desenvolvimento de práticas docentes crítico-reflexivas, mas compreendemos que tais práticas podem, eventualmente, ter obstáculos. Reconhecemos, inclusive, as limitações e dificuldades da instituição escola e do/a professor/a para colocar em ação a prática reflexiva. Em nosso estudo, entretanto, constatamos que o/a professor/a ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o/a professor/a toma no exercício profissional.

O que significa, então, refletir na e sobre a prática? Este questionamento traz a consciência de que refletir, além de propiciar uma leitura crítica da experiência vivenciada, conduz o profissional professor/a a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes acumulados. Nesta análise devemos ressaltar alguns aspectos importantes. O primeiro refere-se à dificuldade de efetivação da prática reflexiva quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo. A reflexão na perspectiva deste estudo implica em atividade coletiva, na sistematicidade e na crítica.

O segundo aspecto diz respeito às potencialidades da reflexão como ponto de partida para que o/a professor/a reconstrua seus questionamentos, suas intervenções pedagógicas, seus conhecimentos profissionais, constituindo-se um investigador/a, um sujeito que produz saberes originais e peculiares ao seu ofício. Ressaltamos, pois, a importância das interações entre os pares no desenvolvimento da autonomia docente e no estabelecimento do/a professor/a como um sujeito do conhecimento. Resumindo, pontuamos que:

“O professor não pode agir isoladamente em sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, com os colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos(as) professores(as) tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem que ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva” (Alarcão, 2003, p. 44).

E, o terceiro aspecto, revela que é necessário e imprescindível constituir, como prática habitual na escola, a reflexão crítica e contínua na e sobre a prática. Neste ponto, reforçamos, mais uma vez, que a prática reflexiva pode representar possibilidade para uma ação docente contextualizada se levarmos em conta que no processo reflexivo, por um lado, é preciso considerar a atividade de ensino como determinada por fatores de natureza social, política e econômica. Estamos cientes, entretanto, em relação aos riscos de se reduzir a prática reflexiva aos problemas e desafios internos da aula. Postulamos que haja questionamentos quanto ao tipo de reflexão realizada pelos/as professores/as, na perspectiva de se extrapolar questões e problemas imediatos da sala de aula, considerando o ato de ensinar em suas relações com o contexto social.

A reflexão, por outro lado, está situada como condição para apreensão da realidade social de ensinar. É preciso reflexão na e sobre a ação, envolvendo os/as docentes na leitura/análise crítica e coletiva do trabalho pedagógico, compreendendo-o como prática social multidimensionada. Enfim, nessa

perspectiva de reflexão crítica e coletiva insere-se a premissa de que os/as professores/as se apóiam mutuamente ao partilharem conjuntamente problemas e práticas, produzindo um acervo de saberes teórico-práticos que vão ao encontro das exigências e das necessidades postas no fazer profissional.

O trabalho docente, dada sua complexidade e por apresentar indeterminações, incertezas e singularidades, foge ao controle da racionalidade técnica. Resolver uma situação problemática não é, portanto, tarefa meramente técnica. Implica, sem dúvida, na capacidade de analisar racionalmente tal situação, ponderando em relação às soluções consistentes que possam orientar a tomada de decisões.

Deduzimos, apoiados naquilo que nos revelam os dados da pesquisa, que a problemática, as incertezas e desafios da prática representam elementos vitais no processo de vir a ser professor/a, visto que o/a profissional de ensino, no confronto com as indeterminações presentes em suas ações, é desafiado a criar meios (formas de ser e de agir) para consolidar seu trabalho.

Quando o/a profissional é mobilizado/a a criar novas formas de ser e de agir o faz racionalmente. O/a professor/a pensa sua ação, analisa por que executá-la, baseando-se, nesse processo, no repertório de saberes que orientam o seu jeito de fazer no contexto da profissão. Advogamos, pautados em nossa pesquisa, que os/as professores/as não têm suas ações docentes limitadas à rotinização de tarefas, à cópia de modelos de ação.

Evidentemente, existem, por um lado, rotinas que são socializadas e incorporadas às práticas. Mas, por outro lado, percebemos que os/as professores/as são capazes de produzir saberes originais, diante das solicitações da prática, tendo como referência o cabedal de conhecimentos profissionais adquiridos no processo de formação inicial e os diferentes saberes assimilados no transcurso da vida pessoal e profissional.

Pensar que os/as professores/as, nas situações concretas de ensino, protagonizam a produção de saberes específicos sobre seu ofício implica na percepção que esse processo de construção de saberes resulta fundamentalmente da atitude crítico-reflexiva vivenciada no interior do exercício profissional. As diferentes informações coletadas no desenvolvimento de nossa pesquisa nos levam a essa compreensão, pois as professoras mostram em suas falas a importância de refletirem conjuntamente sobre as diferentes questões que permeiam o trabalho pedagógico.

## Notas conclusivas

A análise a profissão docente implica pensar as exigências e desafios enfrentados pelo professor/a no cotidiano de suas ações, haja vista que o trabalho docente é reconhecidamente complexo, permeado por zonas de indeterminações que desafiam o/a profissional a construir/reconstruir o saber, saber-fazer e o saber-ser.

O fundamental neste processo, conforme nos revela o estudo, é a busca do diálogo com as situações de ensino, com os outros e consigo mesmo num processo consciente de interpretação da realidade e de compreensão de que o crescimento/desenvolvimento profissional é fruto do partilhamento de saberes, de experiências, é fruto, enfim, do trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletivamente.

Feitas essas considerações sobre o trabalho docente, encaminhamos algumas reflexões que resultaram de nosso estudo, evidenciando os limites e as possibilidades de efetivação da prática reflexiva na escola, bem como realçando a necessidade de que a formação inicial docente tome como referência as situações de ensino que se constroem no cotidiano da escola. É importante, pois, que os processos formativos instaurem, para além da formação meramente acadêmica, uma sólida formação profissional, que faculte ao professor/a as condições para exercer a análise, a reflexão e a crítica.

Compreendemos, todavia, que nem toda prática pedagógica é uma prática reflexiva. O processo de reflexão consolida-se lentamente e implica no redimensionamento da consciência profissional, do saber e do fazer. Implica, singularmente, no estabelecimento do/a professor/a como profissional que produz saberes peculiares ao seu ofício. Por fim, devemos realçar que essa produção de saberes profissionais resulta da reflexão crítica, sistemática, individual e, principalmente, coletiva vivenciada pelo docente no transcurso de sua ação.

## Bibliografia

- ALARCÃO, Isabel (2003): *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo, Cortez.
- BENASSULY, Jussara Sampaio (2002): "A formação do professor reflexivo e inventivo", in LINHARES, Célia, e LEAL, Maria Cristina (orgs.): *Formação de professores uma crítica à razão e às políticas hegemônicas*. Rio de Janeiro, DP&A.
- CONTRERAS, José (2002): *A autonomia de professores*. São Paulo, Cortez.
- GHEDIN, Evandro (2002): "Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica", in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora.
- LIBÃNEO, José Carlos (2002): "Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?", in PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora.
- PIMENTA, Selma Garrido, e GHEDIN, Evandro (orgs.) (2002): *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, Cortez Editora.
- SCHÖN, Donald (2000): *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.