

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA COM FOCO NA
REFLEXIVIDADE DE PROFESSORES: A BUSCA PELA REFLEXÃO CRÍTICA**

FORTALEZA – CEARÁ

2012

EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES

PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA COM FOCO NA
REFLEXIVIDADE DE PROFESSORES: A BUSCA PELA REFLEXÃO CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Profa. Dra Silvia Maria Nóbrega-Therrien.

FORTALEZA – CEARÁ

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho
Bibliotecária Responsável – Giordana Nascimento de Freitas – CRB-3 / 1070

M536p Menezes, Eunice Andrade de Oliveira
 Processos de formação em prática pedagógica com foco na
 reflexividade de professores: a busca pela reflexão crítica / Eunice
 Andrade de Oliveira Menezes. — 2012.
 CD-ROM. 144 f. il.; 4 ¾ pol.

 “CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho
acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7
mm)”.

 Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Fortaleza, 2012.

 Área de Concentração: Formação de professores.
 Orientação: Profa. Dra. Silvia Maria Nóbrega-Terrien.

 1. Processo reflexivo. 2. Prática pedagógica. 3. Formação
 docente. Título.

CDD: 371.11

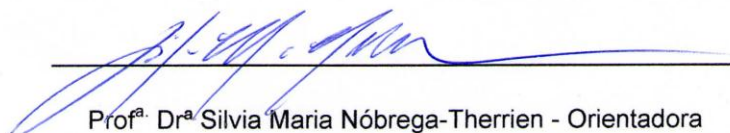
EUNICE ANDRADE DE OLIVEIRA MENEZES

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA COM FOCO NA
REFLEXIVIDADE DE PROFESSORES: A BUSCA PELA REFLEXÃO
CRÍTICA**

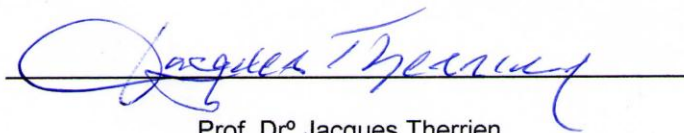
Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado Acadêmico em
Educação do Centro de Educação
da Universidade Estadual do Ceará,
como requisito parcial para obtenção
do Título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Formação de
professores.

Aprovada em: 15/10/2012.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Silvia Maria Nóbrega-Therrien - Orientadora
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr.º Jacques Therrien
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Profa. Dr.ª Silvia Elizabeth Miranda de Moraes
Universidade Federal do Ceará - UFC

A Jesus, meu Salvador, ao Eugênio, meu amado, presença certa e fiel, ao André e à Manuela, bênçãos que Deus me deu, à minha querida mãe e aos meus irmãos, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, por me mostrar a todo o instante que tudo concorre para o bem daqueles que o amam.

Ao Eugênio, André e Manuela, pela paz, conforto e amor que me rodeiam por seu intermédio.

À minha mãe, dona Teresa Andrade, pelo exemplo de força, coragem e bondade.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos e sogra: presença e apoio na caminhada.

À minha orientadora, Professora Doutora Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, pelo apoio contínuo, sempre me estimulando ao rigor teórico-metodológico necessário à caminhada na pesquisa.

A todos os professores do CMAE, por compartilharem seus saberes e experiências.

Aos colegas da turma 2011, que contribuíram para o meu crescimento em vários aspectos.

Ao Professor Doutor Jacques Therrien, que sempre tem me ajudado com suas sábias contribuições, em especial na banca de qualificação e na defesa de dissertação.

À professora doutora Sílvia Elizabeth Moraes, por me ajudar no entendimento da teoria da ação comunicativa e também pela colaboração na banca de qualificação e na defesa.

À professora Estrêla Fernandes, mestra querida, que me auxiliou nas primeiras direções rumo ao mestrado e que tem me inspirado no meu percurso formativo.

À Joyce Vieira, nossa competente secretária do PPGE, pela forma tranquila e gentil com que continuamente nos tem tratado a cada vez que recorremos à sua ajuda.

Aos queridos companheiros de trabalho que me acompanharam de novembro de 2007 a junho de 2012: professores, coordenadores, orientadores e inspetores, grata pelo apoio, força e coragem nessa caminhada.

Às amigas Emanoela, Lucita, Renata e Iany, pelo vínculo formado, apoio e amizade.

Aos professores que aceitaram participar e contribuir com esta pesquisa, pela colaboração, compromisso e seriedade com que trataram todas as etapas de sua realização.

A todos vocês, muito obrigada!

Pois aqui está a minha vida
Pronta para ser usada

Vida que não se guarda
Nem se esquia, assustada.
Vida sempre a serviço
Da vida.
Para servir ao que vale
A pena e o preço do amor.

[...]

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
É o jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
A caminhar cantando
Como convém
A mim
E aos que vão comigo
Pois já não vou mais sozinho.

(Thiago de Mello)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal analisar a influência do processo reflexivo em um nível crítico, na prática docente, procurando descobrir se e como esse tipo de reflexão pode provocar transformações na prática dos professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, que teve a participação de três professores do ensino fundamental de uma escola da rede particular, em Fortaleza-Ceará. A coleta de dados foi obtida durante os meses de maio a setembro de 2012, tendo como técnicas a observação de aula dos professores, a sessão reflexiva e o grupo de discussão teórica. Foram também utilizadas filmagens de aula, que estiveram atreladas à sessão reflexiva. A observação da aula teve como propósito caracterizar a prática pedagógica dos sujeitos. Os dados coletados na observação serviram de apoio para a sessão reflexiva, momento no qual os professores e pesquisadora discutiram sobre a aula, tendo como base aspectos previamente enviados pela pesquisadora. O grupo de discussão teórica cumpriu a dupla função de técnica de coleta de dados, bem como de espaço de formação. A análise do material foi guiada pelas categorias principais relativas à temática do estudo, revelando que, dos três sujeitos pesquisados apenas um já havia tido contado com a base teórica da reflexividade ou do professor reflexivo, ainda que, de modo superficial. Quanto ao desenvolvimento do processo reflexivo sobre a prática pedagógica, os três sujeitos demonstraram níveis de reflexão diferentes: um parece refletir de forma mais técnica, baseando o seu ensino em questões voltadas à eficiência e à eficácia. Os demais demonstraram exercer a reflexão em um nível crítico, preocupando-se com questões voltadas à formação dos alunos em uma esfera que ultrapassa a formação acadêmica. As principais dificuldades apontadas pelos sujeitos acerca da apropriação do processo reflexivo e do uso deste em prol da melhoria da sua prática foram as condições objetivas do trabalho docente, na atualidade. A cobrança exercida pela escola particular para o alcance de resultados em curto prazo foi apontada, pelos três sujeitos, como o aspecto que mais inviabiliza o desenvolvimento desse processo. As contribuições trazidas pelo grupo de discussão teórica, na concepção dos sujeitos da pesquisa, foram: a formação teórica propiciada pelo estudo dos textos e por meio das discussões, o compartilhamento de saberes e de experiências entre os pares, a possibilidade de “enxergar” a sua prática, a discussão acerca das ansiedades e angústias geradas pelo exercício da profissão docente e uma maior preocupação em aplicar a reflexão na prática docente.

Palavras-chave: Processo Reflexivo; Prática pedagógica; Formação docente.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the influence of the reflective process on a critical level, in teaching practice, trying to figure out if and how this kind of reflection can cause changes in teachers' practice. This is a qualitative type action research, which included the participation of three elementary school teachers from a school in particular, in Fortaleza, Ceará. Data collection was obtained during the months of May to September 2012, with the techniques of classroom observation of teachers, the session reflective and theoretical discussion group. Were also used footage of school, which were linked to the reflective session. The observation of classroom aimed to characterize the pedagogical practice of subjects. Data collected in observing served as support for the reflective session, at which time the teachers and researcher discussed the class, based on aspects previously sent by the researcher. The theoretical discussion group fulfilled the dual role of technical data collection and space for training. The material analysis was guided by the main categories relating to the topic of study, revealing that the three subjects studied had had only one contact with the theoretical basis of reflexivity or reflexive teacher, though, so superficial. Regarding the development of the reflective process on pedagogical practice, the three subjects showed different levels of reflection: one appears to reflect a more technical, basing his teaching on questions related to efficiency and effectiveness. The other exercise demonstrated reflection on a critical level, concerned with issues aimed at training students in a sphere that goes beyond the academic. The main difficulties identified by the subjects about the ownership of the reflective process and use this for the sake of improving their practice were the objective conditions of teachers' work today. The charge carried by the private school for achieving short-term results was indicated by three subjects, such as the aspect that hinders the development of this process. The contributions made by the group theoretical discussion, the design of the study subjects were: theoretical training provided by the study of texts and through discussions, sharing of knowledge and experiences among peers, the ability to "see" the practice, the discussion about the anxieties and anguish generated by the exercise of the teaching profession and a greater focus on applying the reflection on teaching practice.

Keywords: Reflective process; Pedagogical practice; Teacher education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	Como surgiu a temática: contextualização e justificativa da escolha do tema .	12
1.2	A explicitação do problema e do objeto investigado	14
1.3	Objetivos da investigação	19
1.3.1	Geral	19
1.3.2	Específicos	19
2	ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO REFLEXIVO: o estado da questão	20
2.1	Estudos mapeados-caminhos percorridos	21
2.2	A reflexividade do professor e sua prática pedagógica: estudos publicados em periódicos nacionais.....	23
2.3	A pesquisa sobre a formação contínua com base na temática “professor reflexivo”: estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd.....	27
2.4	Constatações a partir dos estudos mapeados e as contribuições para a construção do Estado da Questão do nosso objeto de investigação	39
3	A REFLEXIVIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A AÇÃO COMUNICATIVA: construtos interdependentes	42
3.1	A ação comunicativa: um referencial teórico-crítico necessário à escola	49
4.	REFLEXÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE: CONSENSOS E DISSENSOS.....	59
4.1	O pensamento reflexivo para Dewey: a melhor maneira de pensar	60
4.2	A reflexividade para Schön: interpretação e avaliação da prática	74
4.3	A reflexividade para Freire: a crítica como resultado do pensar certo	79
4.4	A reflexão para Sacristán: do senso comum à reflexibilidade com ciência	83
5	O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PERCORRIDO	91
5.1	A abordagem, o método e o paradigma da pesquisa.....	92
5.2	Os sujeitos da pesquisa e o local da investigação.....	96
5.3	Técnica de coleta de dados: o apanhador no campo em movimento.....	97
5.3.1	A observação: não foi só ver, mas enxergar	98
5.3.2	A sessão reflexiva: pensar certo é o caminho.....	100
5.3.3	O grupo de discussão teórica: a fala em movimento.....	104
6	A REFLEXIVIDADE REGISTRADA: discussão e análise dos achados.....	108
6.1	Procedimentos de análise de dados: procurando o caminho no labirinto	108
6.2	Observação de aula e sessão reflexiva: o que colhemos dos achados	110
6.3	Os dados obtidos por meio do grupo de discussão teórica.....	118

6.4	Contribuições do grupo de discussão teórica na concepção dos sujeitos.....	121
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICES	136
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137
	Apêndice B – Roteiro de Observação de Aula.....	138
	Apêndice C – Perguntas da Sessão Reflexiva	139
	Apêndice D – Plano do 1º Encontro Grupo DE Discussão Teórica.....	140
	Apêndice E – Plano do 2º Encontro do Grupo DE Discussão Teórica	141
	Apêndice F – Plano do 3º Encontro do Grupo DE Discussão Teórica	142
	ANEXO – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	143

1 INTRODUÇÃO

Este estudo está situado na área de formação de professores e aborda o conceito de reflexividade (ou reflexão), bem como suas contribuições na prática pedagógica de professores da Educação Básica. O motivo gerador desta pesquisa foi nossa atuação, enquanto formadoras de professores da educação básica. A necessidade de investigar a forma como os professores refletem sobre a sua prática pedagógica, bem como o desejo de suscitar nestes sujeitos a busca por uma prática docente situada na reflexão crítica, por meio da formação contínua, contextualizam o percurso desta investigação.

Tendo consciência da complexidade de um estudo científico, compreendemos cada etapa percorrida neste processo como fundamental para a construção de um trabalho deste porte. Contextualizar os movimentos que impulsionaram a problemática da investigação é nossa primeira tarefa neste trabalho, como forma de melhor situar o leitor sobre o nosso percurso enquanto pesquisadoras, incomodadas com as questões tangíveis ao processo de formação contínua de professores e, conseqüentemente, com sua prática.

Dividimos este trabalho em seis capítulos. No primeiro tratamos do surgimento da temática e da justificativa da escolha do tema, explicitando o problema e o objeto investigado. Neste capítulo contextualizamos o nosso interesse pela temática da 'reflexividade' e trazemos a justificativa que articula esta temática com a nossa trajetória profissional. Especificamos também o problema, delimitando, igualmente, o objeto e os objetivos da investigação, momento em que tratamos da pertinência desta pesquisa no âmbito social e científico.

No segundo capítulo apresentamos a realização do Estado da Questão sobre a nossa temática. O Estado da Questão-EQ é um inventário realizado sobre estudos já publicados referentes ao tema por nós investigado. O EQ concorre para que o pesquisador identifique as contribuições da sua investigação em meio aos estudos produzidos por pesquisadores sobre este campo de conhecimento científico.

A teoria da ação comunicativa, do filósofo Jürgen Habermas, é associada por nós à reflexividade, no terceiro capítulo, momento no qual defendemos uma possível interdependência entre esses dois construtos teóricos. Procuramos demonstrar que a teoria da ação comunicativa pode ser um contributo para a relação professor-aluno/ ensino-aprendizagem, no que se refere às relações intersubjetivas construídas por esses sujeitos do processo educativo. Apresentamos, ainda, alguns conceitos dessa teoria para a melhor compreensão da proposta de Habermas.

No quarto capítulo abordamos a temática da reflexão sob a ótica de alguns teóricos, quais sejam: John Dewey (1959, 1967), Donald Schön (1997, 2000), Paulo Freire (2011), Paulo Freire e Ira Shor (2011) e Gimeno Sacristán (1999, 2005). Procuramos apresentar possíveis consensos e dissensos no pensamento desses teóricos sobre o referencial ora exposto.

O quinto capítulo trata da base teórico-metodológica da nossa investigação, que contempla o caminho por nós percorrido, incluindo a abordagem e a natureza da pesquisa, o *locus* da investigação, os sujeitos pesquisados, bem como o instrumental escolhido para a coleta de dados.

Finalmente, no sexto capítulo tratamos dos procedimentos para as análises dos dados encontrados durante a pesquisa de campo, assim como as considerações finais, momento no qual apresentamos nossas conclusões com base na realização deste estudo.

Integram este texto, ainda, as referências da bibliografia consultada e os apêndices, que trazem os materiais que deram suporte para esta investigação. Este texto, portanto, se constitui no relatório final da pesquisa, submetido à comunidade acadêmica com o fim de contribuir para a formação e a prática docente.

1.1 Como surgiu a temática: contextualização e justificativa da escolha do tema

A epistemologia da reflexão ou do **professor reflexivo** tornou-se objeto de investigação de muitos pesquisadores e formadores, nas últimas décadas, tanto no Brasil como em outros países. Essa temática é investigada com vistas ao estabelecimento de caminhos em prol do desenvolvimento de educadores reflexivos, mais aptos a lidar com as mudanças e as incertezas da sociedade contemporânea.

Com a difusão das proposições de Schön (1997, 2000), essa temática ganhou destacados espaços na literatura internacional e nacional. Esse conceito, contudo, é frequentemente interpretado de maneira superficial e às vezes até equivocada. Supõe-se, de saída, que refletir é simplesmente meditar. Esta concepção, carente de referencial teórico, pode incorrer em uma interpretação que despreza todo um percurso de estudos relevantes que privilegiam o desenvolvimento pessoal e profissional, particularmente do docente e sua prática.

As inquietações que nos impeliram a esta investigação originaram-se da nossa atuação como supervisora pedagógica do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de uma

escola da rede particular, em Fortaleza. Nos cinco anos atuado na supervisão¹ da referida escola executando outras funções inerentes ao cargo, tomamos como desafio principal contribuir significativamente no processo de formação de seus professores.

Sobre o papel da supervisão pedagógica, concordamos com as ideias de Alarcão (2010), no que concerne ao acompanhamento de professores no seu exercício profissional e também como difusora da inovação no contexto educacional. Alarcão (2010) toma como objetivo principal da supervisão a criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores na sua dimensão de conhecimento e de ação. Para essa autora, o contexto formativo da supervisão tem como meta propiciar o desenvolvimento da competência profissional dos professores, o que prevê capacidades, atitudes e conhecimentos integrados.

Ancoramo-nos em uma concepção que enxerga a supervisão pedagógica como uma função propiciadora da melhoria da compreensão dos fenômenos educativos, pelos professores, valorizando as potencialidades destes profissionais. Ao mesmo tempo, constatamos em nossa vivência profissional, poucos sinais de investimento dos professores em relação ao seu processo formativo, o que denota a pouca noção que os professores têm da relação entre a sua formação contínua e a melhoria do processo ensino-aprendizagem². Essa constatação nos impeliu a pesquisar as possibilidades de contribuição que uma formação contínua de professores, com base em uma proposta crítica reflexiva, poderia trazer aos professores no seu fazer diário. Conforme aponta Libâneo (2005), uma concepção crítica de reflexividade se propõe a ultrapassar a ideia de que esses profissionais devem centralizar sua reflexão nos problemas mais imediatos da prática docente.

Para Libâneo (2005, p. 73), “a busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional”, evitaria visões reducionistas dos educadores sobre essa formação, bem como levaria em conta que a reflexividade se reporta à ação, mas que com ela não se confunde. Sustentado nessa premissa, o autor sugere estudos mais aprofundados sobre a reflexividade tendo como quadro teórico a teoria histórico-cultural da atividade.

Nosso interesse pela temática da reflexividade³ surgiu em julho de 2008, quando, imbuídas de um desejo de melhor nos preparar para o papel de formadora de

¹ Mais adiante, quando tratamos da base teórico-metodológica deste estudo, narramos uma situação imprevisível, vivenciada no lócus da pesquisa, que exigiu o seu redimensionamento, em alguns aspectos.

² Optamos por essa grafia, com hífen, com a intenção de enfatizar a indissociação que há entre ensino e aprendizagem, dois elementos indiscutivelmente imbricados em toda relação em que se faz presente o conhecimento.

³ Neste trabalho a reflexividade e a reflexão são consideradas palavras sinônimas, por isso, ora nos utilizaremos de um termo, ora de outro.

professores, participamos de um curso de extensão, promovido pelo COGEAE⁴, na PUC de São Paulo. No curso, denominado “O sócio-construtivismo na sala de aula” tivemos os primeiros contatos com um referencial teórico que sinalizava a reflexão como possibilidade transformadora da prática docente. Na ocasião, em meio a tantos outros conceitos tratados no curso, detivemos um interesse maior pela temática da reflexividade, pois creditamos a essa abordagem o potencial de contribuir para que o professor comece a agir no seu exercício profissional de forma criativa, inteligente e contextualizada.

Durante o referido curso, a temática da reflexividade foi abordada tendo como referencial teórico as concepções de Van Manen (citado por LIBERALI, 2008), baseado em Habermas (1989), as de Liberali (1994, 2008), as de Freire (2011) e as de Freire e Shor (2011), dentre outros estudiosos dessa temática. Após nosso primeiro contato com esse referencial teórico, passamos a estudar o conceito de reflexão de forma sistemática e intencional.

O entendimento de que existem diferentes concepções sobre a temática **reflexividade** nos exigiu uma aproximação aos vários conceitos com os quais ela é tratada na comunidade científica, suscitando-nos a busca pela ampliação do nosso conhecimento sobre as abordagens de autores diversos. Assim, por ocasião do nosso ingresso no curso de Mestrado Acadêmico em Educação, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em março de 2011, intensificamos nossos estudos sobre essa temática por meio da revisão de literatura e das discussões em sala de aula.

1.2 A explicitação do problema e do objeto investigado

O fascínio pelo conceito de **professor reflexivo**, surgido em especial com a difusão do pensamento de Schön (1997, 2000), pode ser explicado pelo descrédito de muitos profissionais da educação no que se refere a alguns programas de formação docente que ainda insistem em uma abordagem tecnocrata e puramente instrumental. Uma abordagem focada em ideias que centralizam a prática de uma maneira utilitarista, parecendo desconsiderar a importância de que o exercício da docência deve ser situado em um referencial teórico que o sustente e que denote o posicionamento do educador, sua forma de conceber a educação e o seu papel na sociedade.

⁴ Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo, responsável por ofertar cursos de pós-graduação e especialização nos mais diversos campos do conhecimento, visando ao aprimoramento, aperfeiçoamento, extensão universitária e cultural, por meio da pesquisa.

Alarcão (2010) também menciona outros fatores que parecem ter contribuído para aproximar alguns profissionais da educação da proposta de formação docente com base na reflexividade, tais como: o reconhecimento da complexidade dos problemas da sociedade atual, a conscientização da dificuldade de se formar bons profissionais e a pouca participação que cabe ao professor no desenvolvimento das reformas curriculares.

Elegemos, dentre esses fatores, a complexidade dos problemas da sociedade para explicar a relação entre a demanda e o crescente interesse pelo tema da reflexividade. Tal escolha deu-se em virtude de essa problemática ser um fenômeno que inegavelmente concorre para a necessidade de mudanças nas propostas de formação docente voltadas para modelos meramente intervencionistas, burocratizados e individualistas, uma vez que a competência do profissional docente, na atualidade, deve ir muito além do conhecimento disciplinar e dos procedimentos de transmissão do conhecimento.

A sociedade atual, denominada **sociedade da informação, sociedade da informação e do conhecimento** e, mais ultimamente, **sociedade da aprendizagem** (ALARCÃO, 2010), exige um professor que consiga se adaptar à realidade da educação atual (às suas exigências, incertezas e inacabamento), de forma intencional e convicta, sem contudo, se curvar à manipulação, não perdendo seu poder de posicionamento crítico diante das injustiças e das contradições que são também marcas preponderantes desta sociedade.

Esse professor, preparado para lidar com a complexidade de uma sociedade pluralista, possuidor de diversas habilidades que se materializam na fusão do conhecimento teórico e prático, agente de uma ação transformadora da realidade, não se encontra pronto, preparado, à espera de situações conflitantes para solucionar, como um herói dos contos infantis que surge de um passe de mágica, de forma inesperada, disposto a resolver os problemas da humanidade. Ele é um profissional que se forma dia após dia, em presença das lutas, das frustrações, do improvável, das incertezas e das outras tantas dificuldades inerentes ao exercício da docência.

Diante de tamanho desafio e responsabilidade atribuídos ao professor, a formação contínua parece cada vez mais se reafirmar como um importante suporte, capaz de contribuir para o desenvolvimento deste profissional, de modo que ele venha a avaliar a qualidade de sua ação educativa e a reconhecer a necessidade iminente de inovação da sua prática pedagógica. Não nos referimos, contudo, a qualquer programa de formação docente, mas sim àquele que desenvolva processos de pesquisa colaborativa. Conforme Magalhães (2007), na pesquisa colaborativa, professores e pesquisador compartilham teoria e ação, ou seja, estes participam da eleição dos problemas sobre os quais desejam discutir,

apresentam sua compreensão acerca das problemáticas da prática pedagógica, bem como pensam em possíveis soluções para essas.

Com base na definição de Magalhães (2007) sobre pesquisa colaborativa, acreditamos no potencial deste tipo de pesquisa para suscitar nos professores o seu desenvolvimento, de forma que estes profissionais aprendam a resolver situações problemáticas tangíveis à sua prática mediante a reflexão, em um movimento coletivo, junto aos seus pares e ao pesquisador. Isso supõe a conscientização, pelo professor e demais agentes envolvidos no processo formativo, de que a docência, na atualidade, urge de uma prática educativa mais adequada às vertiginosas mudanças pelas quais a sociedade tem passado. É inquestionável a urgência da revisão da prática educativa mediante processos de reflexão e análise crítica, mas esse não parece ser um desafio fácil de ser enfrentado e alcançado.

A crescente complexidade das questões da sociedade atual, incluindo-se às referentes à ação educativa, deveria contribuir para que a profissão docente viesse a se tornar menos individualista e mais amparada em um processo coletivo e colaborativo, de modo a superar concepções fragmentadas, aplicadas ao conhecimento profissional. Tem-se verificado, no entanto, a manifestação de sentimentos, cada vez mais crescentes, de solidão e segmentação por parte do professor, na sua prática educativa. Isso se verifica em atividades rotineiras da sala de aula, em situações de planejamento, bem como na participação do professor em certos programas destinados à formação docente, que, muito embora costumem reunir quantidades cada vez maiores de professores, não parecem contribuir para um conhecimento profissional, pautado no caráter da pesquisa colaborativa, conforme já definimos há pouco.

Perante essa realidade, surge o imperativo de mudança de paradigma em programas de formação docente centrados nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que contemple uma atitude de reflexão do professor, na ação e sobre sua ação. Essa reflexão precisa desvendar um nível de consciência que mostre ao professor que sua formação profissional é um processo contínuo. Essa incompletude, porém, não deve causar desânimo ao professor, ao contrário, deve produzir a consciência de que seu processo formativo é uma construção que, no seu percurso profissional, lhe trará as bases necessárias para o sustento de uma ação educativa cada vez mais situada, e, conseqüentemente mais eficaz, portanto, exitosa.

Novamente recorreremos ao pensamento de Libâneo (2005, p. 74) para exemplificar essa mudança de paradigma em programas de formação docente. Amparamo-nos em quatro requisitos mencionados pelo autor para o alcance desse fim: 1º) a instituição

de uma cultura científica crítica como suporte teórico ao trabalho docente; 2º) conteúdos instrumentais que dotem o professor de condições de atuação consciente (saber-fazer); 3º) uma estrutura escolar que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; 4º) um conjunto de convicções ético-políticas que consinta a inserção do trabalho docente em um contexto de condicionantes políticos e socioculturais.

Exposto o contexto da atual realidade em que se encontra inserido o professor no que concerne ao desempenho de sua ação educativa em uma sociedade pluralista e mutável, partimos de dois pressupostos relacionados à formação docente com base na reflexividade: o primeiro inclui diretamente o docente e o outro a formação docente.

O primeiro pressuposto defende que sendo o professor capaz de exercitar a reflexão em uma dimensão crítica, terá melhores condições de justificar a sua prática, ancorando-a em um referencial teórico, tendo assim condições mais favoráveis a um exercício, sobretudo político, voltado a questões éticas e morais, que extrapole a mera transmissão do conhecimento. O segundo pressuposto enxerga a formação docente em uma perspectiva crítica e reflexiva como possibilidade transformadora da prática pedagógica em conformidade com o pensamento de Freire (2011, p. 49) ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Demarcados os dois pressupostos, tocamos, agora, no certo desapontamento que sofreu o conceito de **professor reflexivo** após sua aclamada recepção no Brasil, no início dos anos 1990, quando da difusão das ideias de autores que tratam dessa temática, em especial, Donald Schön e Isabel Alarcão. Devido a grandes expectativas de uma mudança real da condição social, histórica e cultural dos professores é possível que se tenha atribuído a esse conceito tamanha esperança, algo como que uma missão redentora das condições objetivas de vida profissional em que se encontram os docentes. É provável que essa desilusão tenha ocorrido também devido a uma inadequada interpretação do conceito de reflexão, o que resultou em sua distorção, concorrendo para uma utilização indiscriminada dos termos **reflexão** e **professor reflexivo** em alguns programas de formação, esvaziando esses conceitos do seu sentido original.

A racionalidade presente no conceito de reflexividade agrega vários outros conceitos que se entrecruzam e se complementam. Conforme já exposto neste trabalho, reflexão não se limita à mera atividade de meditar, de pensar sobre algo. Reflexão implica um processo de investigação interior que pressupõe um distanciamento do senso comum. É a superação do saber ingênuo, produzido pela prática docente espontânea, rumo à rigorosidade metódica, caracterizada pela curiosidade epistêmica (FREIRE, 2011).

Entendendo, então, a reflexão como o **pensar certo**, anunciado por Freire lembramos que esse pensar não se encontra pronto, mas é produzido pelos próprios sujeitos da ação educativa, neste caso, os professores. O pensar certo não está associado a saberes formais, saberes curriculares produzidos pela academia. “Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre o que incide o próprio pensar dos sujeitos” (FREIRE, 2011, p. 38).

É por meio do exercício da reflexão em um nível crítico que o professor poderá mudar suas práticas atuais e melhorar sua futura prática. Nessa perspectiva, o discurso teórico se aproxima da prática a ponto de ambos se fundirem. E isso só se torna possível mediante um primeiro movimento de distanciamento desta, a ponto de enxergá-la como objeto de análise própria do professor, para depois dela se reaproximar, num contínuo processo de redimensionamento da atividade docente. Isso é reflexão. No capítulo quatro, quando trazemos o conceito de reflexão segundo a abordagem de alguns teóricos, exploramos melhor os pensamentos de Freire (2011) e de Freire e Shor (2011) sobre essa temática.

Desse modo, o objeto desta investigação refere-se à formação contínua de professores fundamentada em uma abordagem reflexiva, que é compreendida neste estudo como uma possibilidade transformadora da prática docente, e, conseqüentemente, da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por nós entendida como elemento essencial para o desenvolvimento do professor, a formação contínua, fundamentada na reflexão crítica, apresenta condições de tornar os professores mais aptos a analisar as questões cotidianas do seu fazer docente e agir sobre as mesmas de forma intencional e contextualizada, não se limitando apenas à resolução das situações problemáticas que circundam o seu fazer docente.

Acreditamos que a reflexão pode abrir novas possibilidades para a prática dos professores, uma vez que ela contribui para reorientar a ação docente, no entanto, a reflexão na (e sobre a) prática pode parecer difícil de ser exercitada, principalmente se analisarmos as reais condições que o professor tem para refletir. Que suportes físicos, psicológicos, sociais e políticos lhe tem sido dispensados para que assuma a postura de professor reflexivo que muitas vezes pode lhe chegar como mais uma imposição? Nisso devemos pensar.

1.3 Objetivos da Investigação

1.3.1 Geral

Identificar e compreender o processo de formação e prática reflexiva fundante no trabalho docente.

1.3.2 Específicos

- Identificar como e em que sentido os professores julgam que a formação contínua implica melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Compreender como os professores percebem e reconhecem a reflexão na educação;
- Averiguar, junto aos professores, se há indícios de mudança de concepção quanto ao processo reflexivo como instrumento propiciador do seu desenvolvimento profissional;
- Verificar a ocorrência de mudanças na prática pedagógica dos professores quando estes participam de formação contínua com base na reflexão crítica.

2 ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO REFLEXIVO: o estado da questão

Neste capítulo apresentamos o Estado da Questão, um aporte teórico metodológico para o estudante/pesquisador encaminhar o seu objeto de investigação, bem como para evidenciar como se encontra o seu tema de investigação na ciência atual ao seu alcance.

Segundo Nóbrega-Therrien e Therrien (2010, p. 34), o Estado da Questão é uma forma de o estudante/pesquisador se utilizar de um entendimento que o norteie ao processo de elaboração do seu trabalho, seja ele monografia, dissertação ou tese. “É um modo particular de entender, articular e apresentar determinadas questões mais diretamente ligadas ao tema ora em investigação”.

De acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) a compreensão de construção do EQ em trabalhos científicos passou a ser mais estudada e difundida entre seus orientandos após a publicação de um estudo⁵, de sua autoria, sobre essa temática, no ano de 2004. A partir de então, surgiram algumas experiências com alunos dos cursos de pós-graduação que impeliram os referidos autores a solicitar aos seus orientandos a inclusão do EQ em suas dissertações e teses. Com base nesse contexto, novas experiências com alunos sobre a utilização do EQ foram e ainda estão sendo incorporadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UECE, de modo que os que vivenciaram esse caminho na elaboração do seu trabalho científico o avaliaram como “uma importante ajuda na condução dos seus objetos de investigação e, conseqüentemente, no desenvolvimento de suas teses” (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2010, p. 33).

Durante o mestrado em Educação, na condição de alunos, vivenciamos a experiência de conhecer e ampliar o entendimento sobre o que realmente é o estado da questão, valendo-nos dos estudos e das discussões propostos por meio da disciplina⁶. “Estudos orientados: o estado da questão na construção de trabalhos científicos”. A referida disciplina teve como objetivo precípua levar o estudante/pesquisador ao entendimento e encaminhamento do seu processo de produção científica, tendo como foco a elaboração do estado da questão sobre seu objeto de investigação.

Ao produzir o estado da questão o pesquisador ultrapassa o mapeamento realizado por uma revisão de literatura, pois esse suporte teórico-metodológico permite

⁵ Texto publicado pela Fundação Carlos Chagas, no v. 15, n.30, jul./dez, p. 5-16, 2004, da revista Avaliação Educacional, tendo como título “Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas”.

⁶ Ministrada, desde o seu início, em 2010, pelas professoras do PPGE/UECE Sílvia Maria Nóbrega-Therrien e Silvína Pimentel Silva.

identificar os múltiplos olhares de diversos estudiosos acerca do nosso tema de investigação, e ainda permite estabelecer e confirmar a contribuição almejada pelo pesquisador para a produção do conhecimento acadêmico na área pesquisada.

Dessa forma, o EQ, confere o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na produção de um texto narrativo, trazendo a concepção de ciência e a contribuição epistêmica do mesmo no campo do conhecimento. Assim, o levantamento e a análise das publicações de estudos científicos realizados permitem uma abrangência do que vem sendo analisado e produzido cientificamente na área de interesse atual do pesquisador, com base em um levantamento criterioso.

O EQ demanda, assim, uma visão da problemática do tema em tese, estabelecida com base nos registros dos estudos científicos levantados e na análise minuciosa do seu referencial teórico-metodológico sobre a temática em questão. A argumentação do pesquisador, sua lógica, sensibilidade, criatividade e até mesmo sua intuição são elementos que balizam as dimensões e conferem novidade à investigação a partir da construção do EQ.

Produzir o Estado da Questão é um exercício que nos traz uma maior segurança sobre o nosso objeto de investigação, uma vez que o EQ constitui-se em um instrumento que ajuda a esclarecer o que existe de já produzido no tema bem como o campo do conhecimento que nos propomos a adentrar. Serve-nos, portanto, como uma âncora que, por um lado, é necessária e pertinente, uma vez que nos evidencia outros estudos e olhares já existentes sobre o nosso tema indicando a nossa contribuição no campo de conhecimento pesquisado; e por outro, nos leva a uma prazerosa (mas não por isso menos árdua) caminhada como iniciante na produção científica.

A análise do material levantado para a produção do EQ carece de um olhar questionador e crítico do pesquisador, a fim de que possam ser evidenciadas e delimitadas as questões centrais, tangíveis à temática do seu interesse. É necessário, então, que o pesquisador esteja atento à produção que encontra e que sobre ela exerça as habilidades de observar, inferir, compreender e analisar, ou seja, é essencial ao pesquisador valer-se do posicionamento crítico durante a sua busca, em especial, na apreciação do todo constituinte de cada produção analisada. Sacristán (1999, p. 125), em uma discussão que trata da interpretação crítica do leitor sobre o texto, nos expõe que:

O texto, em uma situação de crítica textual, é uma construção cujo significado surge do jogo entre uma série de forças: as intenções do autor, a resposta do leitor, os ecos de outros textos mencionados, as fricções e

conexões entre os sinais do texto e as ideologias subjacentes a esses sinais. O acesso ao texto está mediado, já que o leitor não é neutro [...]. A relação entre um texto que contém uma ideia e o leitor é um mecanismo de mediação que informa. Assim, deve ser interpretada, também, a relação entre o resultado de uma pesquisa e a prática [...]. É preciso acompanhar o discurso herdado com o discurso que paralelamente vai fazendo sentido para o receptor.

Assim, isento de neutralidade sobre o que lê como resultado de suas buscas durante a elaboração do EQ, o pesquisador necessita, na situação de análise-crítica, do material levantado, “caminhar no labirinto”⁷ com a intenção de delinear os contornos de um estudo que, para fazer surtir o efeito simultâneo de investigação e de produção científica, deve apresentar suas ideias encadeadas, de forma que o resultado da produção do estudo, o EQ propriamente dito, se constitua em um texto que evidencie ao mesmo tempo o resultado de um exame cuidadoso do pesquisador e a inovação proveniente da sua investigação.

2.1 Estudos mapeados – caminhos percorridos

O primeiro passo da trajetória metodológica para a realização do nosso EQ foi o levantamento dos periódicos nacionais, realizado junto ao Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que por meio da base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), possibilitou o acesso aos periódicos indexados, pela confiabilidade de suas publicações. O *site* da CAPES disponibiliza acesso a um banco de dados, a partir do qual realizamos nossas buscas especificamente por meio de duas temáticas: assunto e palavras-chave (descritores). Logo na página inicial da CAPES, selecionamos a área “ciências sociais e humanas” com o intuito de delimitar a busca a fim de evitar perda de tempo com publicações que fugissem do nosso interesse.

Na base SciELO, iniciamos a busca pela pesquisa integrada, na qual foram utilizadas as palavras-chave nessa ordem: formação docente, reflexividade, professor reflexivo e reflexão docente. A seleção dos trabalhos analisados relacionados à nossa pesquisa baseou-se nos resumos. Esse exercício nos trouxe um aprendizado quanto à importância da delimitação do tema para o êxito da busca, uma vez que ao utilizar, por exemplo, o descritor “formação docente”, foi disponibilizada uma amplitude de trabalhos realizados sobre formação de professores, a maioria não tendo, porém, relação com o nosso tema.

⁷ Em alusão à expressão que compõe o título da coletânea “Pesquisa científica para iniciantes, caminhando no labirinto”, organizada por FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria, e publicada pela editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), em 2011, volume 2, tendo como objetivo central contribuir para ampliar a discussão e análise no campo da pesquisa em educação, obra dirigida em especial aos pesquisadores iniciantes.

Ao utilizar o descritor “reflexividade”, foram disponibilizados trabalhos em áreas distintas, como medicina, enfermagem, administração e arquitetura, sendo a temática ainda utilizada com outros sentidos, diferentes daqueles de que tratamos neste estudo. Apenas um trabalho sobre reflexividade na área de educação foi revelado por meio desse descritor.

Na busca pelo descritor “professor reflexivo”, o resultado foi diferente do que supunha o nosso julgamento, uma vez que surgiram somente trabalhos voltados para a área da enfermagem, trabalhos que focalizam o docente enfermeiro, que não é nosso objeto de estudo, mas que também podem ser considerados em estudos como este, uma vez que o enfermeiro pode também exercer a docência. Finalmente, na busca pelo descritor “reflexão docente”, obtivemos dois trabalhos que tinham consonância com o nosso interesse de estudo, ou seja, reflexividade e formação docente.

Dentre os cinco periódicos levantados com a temática de Formação Docente, quatro são indexados com *Qualis A-1* e um com *Qualis A-2*. Nestes foram encontrados mais de 150 trabalhos, conforme podemos constatar no Quadro 1, porém, apenas três deles se relacionam com o nosso interesse de pesquisa: Carvalho (2002), Zeichner (2008) e Carabetta Júnior (2010). A opção pela busca em periódicos *Qualis A-1* e *A-2* justifica-se pelo fato de estes serem qualificados pelas áreas nos estratos mais elevados, de acordo com os critérios definidos pela CAPES, ou seja, os trabalhos publicados em periódicos *Qualis A-1* e *A-2* são considerados pela excelência do seu rigor científico. Essa opção, de certa forma, limita o nosso estudo em termos de busca, no caso, na base SciELO.

2.2 A reflexividade do professor e sua prática pedagógica: estudos publicados em periódicos nacionais

No estudo de Carvalho (2002), encontramos aproximação como o nosso tema principalmente devido ao fato de esta autora ter se utilizado de filmagens de aulas dos sujeitos da pesquisa com o intuito de neles suscitar a reflexão sobre sua prática, procedimento que também foi utilizado na nossa pesquisa.

Já em Zeichner (2008), a maior relação entre o seu trabalho e o nosso é a crítica feita ao processo de formação contínua de professores que os mantêm em uma condição única de aprendizes, colocando-os em um estado de subserviência, uma formação de “cima para baixo”, ou seja, uma formação em que falta uma relação pautada na colaboração, no compartilhar de saberes, carência esta que fragiliza essa formação.

Relacionamos também o trabalho de Carabetta Júnior (2010) ao nosso, principalmente devido à crítica que este autor faz à educação superior pelo fato de esta ainda não ter alcançado um ensino pautado na reprodução de conhecimentos fragmentados, o que dificulta o exercício do processo reflexivo.

A seguir, detalharemos cada um desses trabalhos.

Carvalho (2002) traz um estudo desenvolvido no Laboratório de Pesquisa e Ensino de Física (LaPEF), no contexto dos projetos Fapesp/Escola Pública, onde professores do Ensino Fundamental e Médio trabalham com mestrandos e doutorandos da Faculdade de Educação da USP, desenvolvendo pesquisas no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. Partem da situação-problema de como o ensino que planejam, com os pressupostos teóricos que escolhem, estão modificando os alunos.

Carvalho (2002) aborda a questão da reflexividade nessa pesquisa sobre a problemática da sua formação continuada. Como principais teóricos com os quais fundamentou a pesquisa, a autora cita Schön (2000) e Zeichner (1993) para tratar da reflexão dos professores sobre sua formação continuada e seus ensinamentos. Com vistas a criar um espaço propício à reflexão dos sujeitos envolvidos na pesquisa, essa autora afirma ter se utilizado de investigações no laboratório; demonstrações investigativas e utilização de multimídia.

Foram analisados vídeos de algumas aulas trazidos pelos próprios professores participantes da pesquisa. A partir da análise desse material, os sujeitos da pesquisa podiam verificar as concepções de ensino, de aprendizagem e de ciências trazidas pelo professor e sua evolução durante o desenrolar da pesquisa.

Carvalho (2002) conclui seu estudo ressaltando a importância de um trabalho realizado coletivamente com os três segmentos educacionais (Ensino Fundamental, Médio e Superior) tendo como objetivo maior a melhoria no ensino das nossas escolas.

Zeichner (2008), por sua vez, em seu artigo, discute o uso do conceito de “reflexão” em programas de formação docente no mundo, relacionando-o a três assuntos. No primeiro, trata de quanto a formação docente reflexiva resultou em um desenvolvimento autêntico dos professores. No segundo, aborda o quanto essa formação colaborou para reduzir as lacunas na qualidade da educação. Finalmente, trata da falta de consonância entre concepções de formação docente reflexiva, na literatura especializada e a realidade

concreta de trabalho dos professores. O autor analisa seu percurso como formador de educadores nos Estados Unidos. Apoia-se principalmente nas concepções de Dewey (1959), Habermas (1989), Schön (2000) e Freire (2011) para tratar da reflexão docente em programas de formação de professores.

Zeichner (2008) relata que desde seu primeiro trabalho publicado sobre a reflexão, em 1981, até hoje, houve uma mudança de foco na formação docente: de uma concepção de treinamento de professores para uma visão mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas às suas distintas práticas, obtendo a capacidade de tomar decisões acertadas sobre o que fazer, levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Zeichner (2008) traz uma crítica sobre o uso indiscriminado do tema “professor reflexivo”, que se tornou rapidamente um *slogan* adotado por formadores de professores das mais diferentes visões políticas e ideológicas muito mais para dar satisfação do que estavam ofertando nos seus programas formativos. Prossegue, no texto, contextualizando o crescente interesse pela formação docente na perspectiva crítica e reflexiva como uma reação contra a formação docente “de cima para baixo”, que envolve os professores meramente como participantes passivos.

Zeichner (2008) acredita que, na verdade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um autêntico desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Ao invés disso, para o autor, manteve-se o caráter de subserviência do professor, porém, camuflado por uma ilusão do desenvolvimento docente. Como justificativa para esse insucesso, o autor menciona o fato de os formadores prepararem os professores para refletirem sobre sua prática, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino, minando assim, a intenção emancipadora da formação docente reflexiva. O autor conclui o artigo expondo seu ponto de vista sobre a confusão conceitual que existe em torno do uso do termo **reflexão** e questiona se realmente os educadores estão procurando desenvolver uma forma legítima de aprendizagem docente, que vá além da implantação obediente de orientações externas, desafiando as estruturas que persistem impedindo que atinjam objetivos mais nobres como educadores.

Em outro estudo, Carabetta Júnior (2010) traz um relato de pesquisa acerca da importância da reflexão sobre a prática pedagógica na educação superior, em especial, na escola de Medicina, a partir da concepção do professor como profissional reflexivo. O autor

apoia-se principalmente nas concepções de Dewey (1959), Schön (2000), Zeichner (1993) e Sacristán (1999) para tratar de uma postura reflexiva voltada para a formação de professores.

Carabetta Júnior (2010) critica o fato de o ensino superior priorizar a reprodução de conhecimentos já elaborados ao invés da busca e estruturação de novos conhecimentos. Denuncia que o problema da capacitação do docente de Medicina sobre os aspectos pedagógicos da profissão não tem recebido a atenção necessária com relação a outras áreas do conhecimento, como no caso das ciências humanas, e alerta para a importância de se trabalhar numa perspectiva reflexiva na escola de Medicina pelo fato de que a maioria dos docentes que atua nas escolas médicas não teve formação pedagógica na graduação e, portanto, ignora teorias e práticas pedagógicas que podem subsidiar o processo ensino-aprendizagem.

Muito embora Carabetta Júnior (2010) inicie o seu estudo dando ênfase à importância do processo reflexivo para a formação do docente universitário, finaliza suas argumentações mais para a formação docente, de um modo geral do que para a reflexão. O autor, então, alerta para a necessidade de um repensar e um investir na formação e qualificação do professor para o desenvolvimento de competências relacionadas à significação dos conteúdos em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.

A seguir, no Quadro 1, apresentamos uma distribuição do que foi encontrado na busca que realizamos nos periódicos já assinalados.

Quadro 1 – Estudos publicados sobre formação de professores, temática reflexão docente, em periódicos nacionais Qualis CAPES, no período de 2000-2010

Periódico	Qualis	Trabalhos encontrados sobre formação docente	Trabalhos encontrados sobre a reflexividade	Porcentagem
Educação & Sociedade	A1	44	2	4,5%
Educação e Pesquisa	A1	23	–	–
Revista Brasileira de Educação Médica	A1	32	1	0,32%
Educar em revista	A2	26	–	–
Cadernos de Pesquisa	A1	32	–	–
Total	–	157	3	4,82%

Fonte: CAPES.

Nos três trabalhos inventariados na base SciELO, podemos constatar o eixo central das discussões dos autores na formação contínua com base na reflexividade. Schön é o teórico comum dos três autores e o próprio Zeichner é citado como um dos norteadores do estudo de Carvalho (2002) e Carabeta Júnior (2010). Tanto Carvalho quanto Carabeta

Júnior dão atenção especial ao papel do Ensino Superior como propulsor da capacidade de reflexão dos docentes, contudo, o último volta seu estudo para a escola de Medicina. Já Zeichner traz uma crítica aos diversos programas de formação contínua que apregoam o trabalho com base na formação, mas que na realidade, centram-se em questões instrumentais voltadas à prática docente.

Nossos achados em periódicos da CAPES reduziram-se aos três estudos mapeados devido à nossa restrição na busca aos periódicos Qualis A-1 e A-2. No próximo subtema trataremos da busca realizada em reuniões anuais da ANPEd, que apresenta uma amostragem bem mais considerável que a obtida nos periódicos da CAPES, já referidos.

2.3 A pesquisa sobre a formação contínua com base na temática “professor reflexivo”: estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd

A formação de professores durante as últimas décadas tem ocupado um espaço de evidência. Nos congressos internacionais e, principalmente nos brasileiros, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), a maior produção de trabalhos é pautada na formação de professores. Muitos são os pesquisadores que discutem essa temática (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991; PERRENOUD, 1992; SCHÖN, 2000; TARDIF 2000; PIMENTA, 2005; ALARCÃO, 2010). E são diversos também os objetos de estudo levantados pelos pesquisadores sobre formação docente, tais como história de vida, saberes docentes, formação inicial, formação contínua, fragmentação do trabalho pedagógico, qualidade de vida do professor e outros tantos são tratados no Grupo Temático 8 (GT-8) da ANPEd.

Ao tomar a ANPEd como uma das referências do desenvolvimento da pesquisa, o fizemos pelo crédito que damos a esta por seu vasto acervo na produção sobre educação no país, desde a sua fundação até a atualidade. O fato de a ANPEd constituir-se também em um dos mais importantes fóruns de debates e divulgação dessa produção no campo educacional brasileiro também foi um dos critérios da escolha desse instrumento para compor o EQ de nosso objeto de investigação.

Os trabalhos coletados nas Reuniões Anuais da ANPEd do GT-8 de Formação de Professores totalizam 10 achados referentes aos seguintes autores: Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000), Abranches (2000), Behrsin e Selles (2002), Barreiro (2004), Jordão (2004), Markert (2006), Araújo (2007), Alvarada Prada, Viera e Longarezi (2009), Rausch (2009) e

Coutinho e Teles (2010). A busca realizada focalizou o período, já mencionado, compreendido entre 2000 e 2010 por se tratar de tema recente na literatura. Apresentamos a seguir uma síntese dos trabalhos encontrados.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000) apresentam uma pesquisa denominada “intervenção-ação” que teve como lócus a disciplina de Didática em um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFRN, no Probásica, um projeto de formação de professores em serviço, que tem em vista complementar a formação inicial em nível superior, para atender às demandas formativas dos municípios do Estado do Rio Grande do Norte.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000) questionam os modelos formativos, que pouco têm contribuído para as almejadas mudanças do trabalho docente e se referem ao seu estudo como um tipo de pesquisa denominada “pesquisa sobre e pelo ensino”, tendo como objetivo conhecer e intervir na ação/reflexão do professorado em formação. Citam Schön e Perrenoud como expoentes do conceito de reflexão, mencionando-o como uma atitude de importância na formação dos professores.

Participaram da pesquisa de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000) 85 professores em formação, todos alunos de um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, desenvolvido junto ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Os autores, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000) creditam à reflexão crítica a possibilidade de desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que esta contribui para que estes profissionais revejam a ação pedagógica contextualizada pelas rotinas. Para os autores, a reflexão deve ser tomada como “atitude profissional”, e deve ser reconhecida pelo professor como um espaço na tomada de consciência das suas decisões futuras.

Concluindo o estudo, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2000) apontam a importância de um redimensionamento na disciplina de didática nos cursos de formação, de modo que esta não se limite à mera discussão de como ensinar, mas que leve os professores a refletir sobre suas experiências e que estes o façam como participantes ativos.

Em um estudo mais teórico sobre em que proporção a reflexividade pode fazer parte da prática docente, Abranches (2000) discute esse conceito como elemento da prática docente, procurando comparar aquilo que foi elaborado teoricamente (no caso, o conceito de reflexividade) com uma prática concreta (no caso, a introdução da informática no Brasil). Como teóricos que fundamentam seu estudo traz Alarcão, Dewey, Perrenoud, Pimenta, Schön e Zeichner.

Abranches (2000) relaciona a reflexividade com os saberes docentes e a discute como elemento da prática docente. Propõe-se a perceber como se dá, no âmbito da sala de aula propriamente dita, sua efetivação, sua elaboração no cotidiano do professor, procurando entender alguns limites que se apresentam. Dentre estes, estão aqueles colocados pela instituição em que o professor está inserido, se esta não se propuser a ser um *lócus* de reflexão. Outra limitação referida pelo autor é a jornada de trabalho, que acarreta uma sobrecarga que impossibilita a introdução de outro tempo destinado à reflexão, uma vez que esta necessita dessa condição para a sua sistematização.

Sob a nossa ótica, em seu estudo Abranches (2000), confere a devida importância ao fato de o processo reflexivo ser construído em uma teia de relações sociais e interpessoais. Outra importante constatação do autor é que a análise da reflexividade na prática docente não nos liberta da comprovação da dificuldade de sua efetivação. O autor propõe-se a examinar como a presença da informática na educação brasileira trata a reflexão na prática docente e segue relatando o processo de introdução da informática no Brasil.

Como conclusão, Abranches (2000) reconhece a reflexividade como uma exigência para o fazer docente, muito mais do que uma simples característica, entendida porém, a partir de suas contradições próprias. Nesse estudo, além de enfatizar que não é fácil suscitar no professor o desejo de refletir sua ação, bem como de propiciar condições para essa reflexão, fica evidente a lucidez do autor no reconhecimento das diferentes tensões vivenciadas pelos professores que, queiramos ou não, perpassam esse processo formativo.

Behrsin e Selles (2002) vêm com seu trabalho buscar elementos que indicam o processo de desenvolvimento profissional de professores de Ciências dos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental em um curso de pós-graduação *lato sensu*, em ensino de Ciências, na Universidade Federal Fluminense. A pesquisa contou com a presença de seis professores-alunos, que participaram do curso entre 1995 a 1999.

Assim como Abranches (2000), Behrsin e Selles (2002) fazem alusão à importância do processo reflexivo como base das relações sociais e interpessoais, enxergando-as como um ponto fundamental para reflexão sobre o desenvolvimento profissional, na medida em que todos os entrevistados descreveram situações de troca com outros professores e atribuíram uma importância significativa a esse componente de sua trajetória profissional. As autoras elegeram como autores de base do seu estudo, Huberman, Nóvoa, Pérez-Gomez, Santanella, Shulman e Tardif.

Behrsin e Selles (2002) revelam, por meio dos depoimentos dos professores-alunos, que estes puderam constatar uma melhora na qualidade de seu trabalho, como consequência da participação na pesquisa desenvolvida pelas autoras. Apontam como resultados, uma nova percepção dos professores sobre a disciplina que lecionam, o contato mais próximo destes com a pesquisa, um ambiente favorável à reflexão e ao repensar da própria prática, bem como o interesse de divulgar suas descobertas enquanto sujeitos da pesquisa, demonstrando o interesse de participar de encontros, congressos e outros eventos formativos.

Nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2008, quando a ANPEd realizou, respectivamente, sua 24^a, 26^a, 28^o e 31^a reunião anual, não foram publicados trabalhos relacionados à temática em questão, salvo dois pôsteres, publicados no ano de 2001, que optamos por não mencionar neste trabalho, devido ao fato de termos delimitado a busca em trabalhos completos.

No 27^o encontro anual da ANPEd, realizado no ano de 2004, encontramos dois trabalhos que apresentam consonância com nosso objeto de estudo. Sintetizaremos tais trabalhos: o de Barreiro (2004) e o de Jordão (2004).

Barreiro (2004) analisa em seu estudo o desenvolvimento profissional das alunas-professoras participantes do PEC – Formação Universitária, Programa de Educação Continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, realizado em conjunto com a Universidade Estadual Paulista (UNESP) ao investigar os processos de reflexão, que resultam na inovação da prática docente.

A pesquisa procura problematizar de que forma uma classe composta por 34 alunas-professoras vê e reconhece a prática docente, percebida por ela em consequência do curso. A metodologia utilizada foi um estudo de caso, com abordagem etnográfica, tendo a autora elaborado e aplicado questionários e também trabalhado com memórias produzidas pelas alunas no decorrer do curso com o objetivo de investigar se a mudança na prática docente decorre de uma análise crítica do trabalho realizado na sala de aula.

O estudo de Barreiro (2004) tem como eixo central os conceitos de pesquisa e reflexividade em formação docente. Os teóricos de base foram Libâneo, Sacristán e Zeichner. Schön é mencionado mais para Barreiro (2004) levantar as críticas que as concepções desse autor sobre seu conceito de “professor reflexivo” têm sofrido.

Como professora do PEC, essa autora explica que este Programa elegeu como eixo a reflexão sobre a ação educativa como norteadora do perfil do educador a ser formado, na intenção de levar as alunas-professoras a avaliarem criticamente o trabalho que

desenvolvem, para que a prática docente se estabeleça como objeto de investigação. Assim, a autora acredita que a pesquisa contribuiu para romper com práticas tradicionais das alunas-professoras participantes do PEC pelo fato de tomar a prática docente como objeto de investigação e reflexão.

Em outro estudo de caráter teórico, Jordão (2004) menciona a atual tendência de superação do modelo da racionalidade técnica e situa a pesquisa-ação, dentre as diversas formas de investigação, como merecedora de destaque, pelo fato de que nessa abordagem, a experiência prática refletida e conceitualizada tem um grande valor formativo.

Fundamentada em Nóvoa, Schön e Zeichner, Jordão (2004) assinala algumas possibilidades de mudanças, introduzindo a necessidade de reflexão do professor a partir de situações concretas, reflexão esta que pode contribuir para um repensar da epistemologia da prática.

Essa autora retoma uma crítica de Schön (2000) sobre a separação entre a pesquisa e a prática educacional, entre os que planejam e os que executam a prática educativa, limitando a função do professor a validar, na prática, o conhecimento científico previamente organizado por pesquisadores, fora do campo escolar.

A pesquisa-ação nesse estudo de Jordão (2004) teve destaque devido ao fato de que, com base nessa abordagem de investigação, os sujeitos compreendem a realidade e, conseqüentemente, aprendem, quando estão implicados no processo, de forma ativa e interativa.

Nesse estudo Jordão (2004) procurou trazer a importância da pesquisa-ação como elemento que contribui para a reflexão na formação inicial de professores. A autora trouxe a abordagem de Lewin e sua proposta de um modelo de pesquisa-ação baseado em **circuitos de espirais auto-reflexivas**, um processo que começa com a fase de planejamento, passa pela análise da ideia geral e finalmente chega à execução desta. Jordão (2004) mencionou também a abordagem de Zeichner (1993), que utiliza a pesquisa-ação emancipatória em seus programas de formação de professores, para que os futuros docentes possam fazer a transposição das questões inicialmente técnicas, em direção a questões de caráter político e social, que buscam a igualdade e a justiça sociais.

Assim como Jordão (2004) e Markert (2006) também apresenta um estudo de cunho teórico. Ele parte da teoria crítica para tratar conceitos como emancipação, conscientização, autonomia e orientação crítico-reflexiva vinculados ao trabalho do

professor. Refere-se à ampla literatura sobre Teoria Crítica como espaço promissor para um programa crítico reflexivo. Esse autor referencia sua fundamentação teórica mencionando, da literatura universal, autores como Adorno, Habermas, Kant, Marx e Schön, e os brasileiros Freire, Libâneo e Pimenta.

Market (2006) articula os conceitos de racionalidade comunicativa de Habermas (1989) ao de reflexão dialética proposto por Libâneo (2005) e traz a crítica sobre a lógica da racionalidade técnica, que tem se sobreposto à lógica da ação comunicativa. Menciona o pensamento de Freire sobre a necessidade de formar o profissional do futuro e, partindo dessa premissa, alerta para o imperativo de novos desafios para a educação numa perspectiva de formação que vislumbre o professor reflexivo-transformador.

Market (2006) faz uma crítica à epistemologia do **profissional reflexivo** proposta por Schön, que, segundo Market (2006), apresenta uma visão individualista da formação de professores. Afirma que uma formação com abordagem na reflexão dialética necessita do confronto com a reflexão coletiva, da compreensão dos professores de que suas ações são essencialmente políticas e que, assim, podem se planejar para atingir objetivos democráticos emancipatórios.

Market (2006) traz como conclusão do seu estudo as implicações significativas da reflexão dialética para a formação de professores. Alerta que a escola tradicional precisa se descentralizar da sala de aula e se vincular com o mundo do trabalho e com a práxis sociocultural, sendo urgente a tarefa de formação do professor numa perspectiva reflexivo-transformadora.

Nesse estudo Araújo (2007) apresenta uma pesquisa com base no resultado do seu pós-doutoramento, desenvolvida no Brasil, a partir de agosto de 2005, com educadores de uma creche universitária da Universidade de São Paulo, e em Portugal, com educadores de infância das cidades de São João da Madeira e de Aveiro. Essa pesquisa teve como principal objetivo de investigação, tornar mais evidente o processo de pensamento do professor no que tange à sua ação pedagógica, tomando como base a perspectiva histórico-cultural e citando como referencial teórico autores como Davidov, Leontiev e Vygotsky. Como principal conteúdo de análise adota o portfólio como instrumento de avaliação e, ao mesmo tempo, de estratégia de formação com base em uma dimensão reflexiva.

A dinâmica da formação proposta por Araújo (2007) foi composta por quatro momentos interdependentes que contemplaram desde estudos voltados para os referenciais teórico-metodológicos até a produção do **portfólio reflexivo**, denominação dada pela autora

ao conjunto de textos produzidos pelos educadores com a intenção de suscitar nos mesmos a capacidade de refletir sobre a sua prática pedagógica.

Como resultados da pesquisa, a autora menciona a vantagem do uso do **portfólio reflexivo** na aprendizagem docente por revelar o que normalmente está encoberto na prática pedagógica, tanto para o professor quanto para o pesquisador. Defende o uso desse instrumento pelo fato de não ter um caráter avaliativo, o que encoraja o professor a fazer dele uma ferramenta de registro da prática pedagógica. Afirma que o uso desse instrumento suscitou nos sujeitos da pesquisa a possibilidade de se auto avaliar e de se debruçar de forma crítico-reflexiva sobre seu processo de formação. Como limitações da pesquisa, dentre outros obstáculos, é citada a impossibilidade de se fazer a mediação da produção dos portfólios, tendo como principal dificuldade as próprias condições objetivas de produção do portfólio que nem sempre favoreceram à reflexão.

Encontramos certa similaridade entre a pesquisa de Araújo (2007) e o nosso objeto de estudo, uma vez que a autora utiliza-se da linguagem como objeto e instrumento da ação do educador, assim como fizemos ao nos utilizar da sessão reflexiva (LIBERALI, 2008), uma técnica que prevê a observação da aula de um professor por um coordenador pedagógico ou por outro professor. A proposta consiste em submeter o professor observado a questionamentos relacionados à aula “dada”.

O estudo de Rausch (2009) parte da indagação de como se constitui o processo de reflexividade do acadêmico, em sua formação inicial, utilizando-se do trabalho de conclusão de curso (TCC) sendo o objetivo dessa pesquisa compreender o processo de reflexividade analisando-se os níveis de lógica reflexiva gerados nesta atividade. A pesquisadora considerou o estudo de caso como o mais apropriado para a escolha metodológica em virtude da análise de uma situação particular que seria contemplada, ou seja, o objeto de estudo das acadêmicas como instrumento de reflexão.

Participaram dessa pesquisa sete acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Regional de Blumenau (FURB) que tiveram seus estudos orientados pela pesquisadora. Assim como Araújo (2007), Rausch (2009) utilizou portfólios reflexivos, uma espécie de registro para que os sujeitos pesquisados escrevessem sobre o processo vivenciado na atividade do TCC. Rausch (2009) fundamenta o quadro teórico de sua pesquisa com as contribuições de autores como Alarcão, Dewey, Morin e Schön, no que concerne à constituição de um processo de reflexividade na formação de professores.

Rausch (2009) relata como “ponto de chegada” a apropriação pelas acadêmicas, de níveis de lógica reflexiva mais complexos, relacionando esse fato ao processo do

desenvolvimento da pesquisa e encerra seu estudo alertando para a necessidade da criação de universidades reflexivas para, somente então, concentrar atenções na formação de professores reflexivos.

Da mesma forma que em Araújo (2007), encontramos aproximação entre o estudo de Rausch (2009) e o nosso, haja vista que a pesquisadora se utilizou de gravações das orientações que realizou sobre o TCC com suas orientandas, instrumental que também utilizamos com nossos sujeitos. Outra similaridade são os registros escritos utilizados com fins de suscitar nas acadêmicas a reflexão sobre o objeto de estudo do seu TCC. No nosso caso, os registros utilizados pelos professores tiveram o objetivo de promover a reflexão sobre a aula “dada”.

Alvarada Prada, Viera e Longarezi (2009) apresentam em seu estudo uma análise das concepções da formação de professores nos trabalhos da ANPEd, no período de 2003 a 2004, o que muito se assemelha a um texto do Estado da Arte. A pesquisa foi realizada com base no GT 8 e contou com a participação de 24 alunos e 3 professores de um curso de mestrado em Educação, com o propósito de encontrar e analisar as concepções e práticas de formação de professores presentes na produção da área. Foram analisados 64 trabalhos publicados nos anos de 2003 a 2007.

Esse estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como pressuposto teórico metodológico a pesquisa coletiva, baseada em Alvarada Prada (2006). O objetivo do estudo consistiu em analisar as concepções de formação de professores presentes na literatura científica. As pesquisadoras elegeram a ANPEd como fonte de pesquisa.

No levantamento dos trabalhos, Alvarada Prada, Viera e Longarezi (2009), concluíram que os autores mais citados de 2003 a 2007 nas publicações do GT8 da ANPEd foram, Paulo Freire, Elsa Garrido, António Nóvoa, Philippe Perrenoud, Selma Garrido Pimenta, Gimeno Sacristán, Donald Schön, Maurice Tardif e Kenneth Zeichner, tendo seus nomes associados principalmente a temas como reflexividade, saberes docentes, professor pesquisador, dentre outros.

Alvarada Prada, Viera e Longarezi (2009) constataram que a maioria dos trabalhos levantados estão arraigados nas práticas e discussões acadêmicas, apesar de estes trazerem a discussão sobre o professor reflexivo e pesquisador. E quanto às discussões da reflexão e da reflexão sobre a reflexão, que deveriam produzir conhecimento real sobre uma prática transformadora, continuam estagnadas. Encerram o estudo refletindo

sobre as concepções e as práticas de formação de professores, que devem ser contextualizadas de forma ideológica, social, política, econômica e acadêmica.

O estudo de Coutinho e Teles (2010), analisa o processo de ação reflexiva dos professores do Programa de Licenciatura em Pedagogia à Distância (PED-EaD) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Educação do estado do Acre. Os sujeitos da pesquisa são os professores-alunos, que atuam como docentes na rede estadual de ensino do Acre, nas séries iniciais. São cerca de 1.500 alunos do curso de Pedagogia à Distância, promovido por essa universidade.

O estudo teve o objetivo de apresentar o registro reflexivo como um importante instrumento de formação contínua, bem como investigar a possível combinação entre o trabalho presencial e o *on-line* em programas de formação continuada de professores. O referencial teórico teve como base as concepções de Schön (2000) sobre a reflexão-nação e as de Joseph Campbell (2003) sobre a importância da narrativa para transformar a prática de artistas. Assim também foi aplicada, neste estudo, a escrita narrativa na esfera da transformação da prática docente.

A metodologia utilizada no estudo de Coutinho e Teles (2010) deu-se por meio de uma rede de formação mediada pelo computador, utilizando como atividade prioritária o Registro Reflexivo, que consiste em um instrumento de sistematização e de pesquisa, sendo também um espaço de manifestação do professor quanto à sua própria aprendizagem. Esse registro busca desenvolver a capacidade do professor em formação de refletir criticamente sobre o seu processo formativo. O Registro Reflexivo é também parte dos requisitos para a obtenção do grau de licenciado em pedagogia, nesse curso.

Como conclusão do estudo, Coutinho e Teles (2010) constatarem que o Registro Reflexivo foi um importante instrumento na formação dos professores por traduzir a reflexão crítica sobre a prática escolar e também por trazer outro paradigma de avaliação do que se aprende durante a licenciatura, tendo o professor como protagonista desse processo.

Encontramos articulação entre o estudo de Coutinho e Teles (2010) e o nosso, uma vez que estes autores utilizaram-se do registro escrito com foco na reflexão, técnica que também contemplamos em nossa investigação, resguardando-se as diferenças comuns ao objeto de estudo e aos objetivos de ambos os trabalhos. Há ainda uma atenção desses autores para a importância de se trabalhar a reflexão de forma coletiva, aspecto que também foi tratado por nós, quando da constituição de um grupo de estudos e de discussão teórica com os sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 – Trabalhos publicados no GT – 8 da Reunião da ANPED e os achados sobre a temática “reflexão docente”, no período de 2000 a 2010

Reunião ANPEd GT 8 – Formação de Professores	Trabalhos Publicados	Trabalhos sobre a temática “reflexão docente”	Percentuais
2000	11	2	18,18%
2001	16	-	-
2002	7	1	14,28%
2003	12	-	-
2004	22	2	9,09%
2005	44	-	-
2006	19	1	5,26%
2007	31	1	3,22%
2008	18	-	-
2009	21	2	9,52%
2010	21	1	4,76%
Total	222	10	4,50%

Fonte: ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: maio 2011.

Observando o Quadro 2, verificamos que dos 222 trabalhos levantados no GT 8 da ANPEd, no período em que foi realizado o inventário, apenas 4,50 % da produção tem relação com a nossa temática de pesquisa. Surpreendeu-nos o fato de não haver publicação nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2008 sobre esse tema, um dado para o qual não podemos, sem maiores aprofundamentos e buscas, identificar as razões.

Dos dez trabalhos mapeados sobre a reflexividade docente encontramos abordagens diversas, aspecto que iremos explorar, mais adiante, no Quadro 3. Encontramos semelhanças entre alguns estudos como os de Ramalho, Nuñez e Ghautier (2000), os de Almeida (2006) e os de Coutinho e Teles (2010), que se constituem, ao mesmo tempo, de uma pesquisa e de uma formação continuada com base na reflexão docente e acontecem no âmbito da universidade.

Já os estudos de Behrsin e Selles (2002), Barreiro (2004) e Coutinho e Teles (2010) têm como sujeitos da pesquisa professores-alunos de um curso de licenciatura e procuram investigar como e se os processos de reflexão resultam na inovação da prática docente.

Araújo (2007), Rausch (2009) e Coutinho e Teles (2010) se utilizam de uma técnica de registro muito parecida, inclusive na forma como foi nomeada, pois tratam do **portfólio ou diário reflexivo** como um recurso que suscita à reflexão sobre a prática docente, com vistas a transformá-la.

Dos trabalhos mapeados três apresentam um cunho mais teórico: o de Abranches (2000), o de Jordão (2004) e o de Market (2006). Jordão e Market fazem uma

crítica aos modelos de formação docente voltados para uma racionalidade técnica, que limitam o professor a um mero solucionador de questões de ordem instrumental, na prática pedagógica. Já Abranches (2000) focaliza no seu estudo a reflexividade como elemento da prática docente.

Encontramos no estudo de Alvarada Prada, Viera e Longarezi (2009), que se tratou de uma análise das concepções da formação de professores nos trabalhos da ANPEd, a constatação dos autores de que a maioria dessas concepções tem abordado o conceito de **professor pesquisador**, associando-o ao conceito de **reflexividade**. Esses autores trazem uma crítica à forma hegemônica como o conceito de **professor reflexivo** tem sido utilizado no meio acadêmico, afirmando que esta forma está muito mais ligada a meios utilitaristas e funcionais de análise da prática docente do que a uma abordagem contextualizada e política.

Nos estudos ora apresentados, em um total de 13, identificamos como principais referenciais teóricos as concepções de Jonh Dewey e Donald Schön, ambos mencionados em quase todos os estudos levantados. Em cada estudo se constata uma releitura do trabalho de Schön, com o reconhecimento da sua contribuição para a temática da reflexividade, porém, a crítica a uma abordagem instrumental desse autor, em relação ao conceito **professor reflexivo** também pode ser verificada na maioria dos trabalhos mapeados.

Essa identificação nos permite assinalar Dewey como um dos primeiros teóricos da história a desenvolver o conceito de reflexão e a tomar o pensamento reflexivo como capaz de prover o professor de meios mais apropriados de compreensão diante de situações-problema, podendo este, então enfrentá-las e contorná-las de forma mais consciente e inteligente. O trabalho de Dewey inspirou Schön desde que este era um aluno da graduação, tendo o mesmo posteriormente se debruçado sobre a obra daquele em seu trabalho de doutoramento.

Ambos os autores acreditam que o aprendizado decorre da realização, do ato de fazer, de concretizar algo, porém, para Dewey o conhecimento é obtido na reflexão sobre a ação, após o acontecimento. Schön, por sua vez, defende que o conhecimento se constitui durante a ação, no momento em que se reflete a ação.

Nos trabalhos inventariados a crítica às ideias de Schön recai principalmente sobre o fato de que este autor propõe uma reflexão que se limita ao nível técnico e ao prático e não contempla o nível crítico. Na diversidade dos trabalhos mapeados encontramos como centro dos estudos as designações reflexão, reflexividade, programa

reflexivo, reflexão docente e reflexão na ação, relacionados a cada estudo, que serão melhor especificados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Distribuição dos autores e suas abordagens sobre a temática reflexão docente referenciadas nos encontros anuais da ANPEd, no período de 2000- 2010

Ano	Autor(es)	Título	Abordagem sobre reflexão docente
2000	Ramalho, Nuñez e Gauthier	Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do (a) professor (a): uma experiência centrada na formação	A reflexão dos professores sobre as experiências de seu trabalho profissional em um curso de licenciatura em pedagogia.
2000	Abranches	A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para a sua efetivação- o caso da informática	A reflexividade como elemento da prática docente por meio da informática com especialistas em informática.
2002	Behrsin e Selles	Formação docente: análise de reflexões de professores de ciências sobre sua trajetória de desenvolvimento profissional.	A reflexão aliada aos saberes docentes de professores de Ciências do Ensino Fundamental.
2004	Barreiro	Novos espaços formativos de professores e práticas docentes	Os papéis da teoria e da reflexão na formação de alunas-professoras em um programa de formação universitária.
2004	Jordão	A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão	A reflexão mediada pela pesquisa-ação na formação inicial docente.
2006	Market	Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica	Contribuições da teoria crítica para o programa crítico reflexivo em formação docente.
2007	Araújo	O uso do portfólio reflexivo na perspectiva Histórico-Cultural	A análise do processo de pensamento do professor sobre a ação pedagógica por meio do portfólio reflexivo com educadores de uma creche universitária.
2009	Rausch	A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores	As contribuições do TCC para o processo de reflexividade do professor no curso de pedagogia.
2009	Alvarada Prada, Vieira e Longarezi	Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPEd 2003-2007	Concepções de formação de professores tendo, inclusive, o conceito professor reflexivo nos trabalhos da ANPEd.
2010	Coutinho e Teles	O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada no curso de licenciatura em pedagogia à distância	O processo de avaliação reflexiva dos professores do programa de Licenciatura em Pedagogia à Distância.

Fonte: ANPEd. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: maio 2011.

No Quadro 3 percebemos a diferença de abordagens acerca do tema **reflexão docente**, tratada no GT 8 da ANPEd, no período já explicitado. É notório o fato de que a maioria das pesquisas levantadas se voltem para a formação inicial possivelmente pela fragilidade que a universidade tem apresentado em articular prática e teoria. O apelo de

alguns autores para a inclusão do **programa do professor reflexivo** logo na formação inicial tem o intuito de apresentar esse quadro teórico como um norteador do redimensionamento da prática docente.

O uso de registros pelo professor como instrumento para o exercício da reflexividade vem, em segundo lugar, nas produções ora apresentadas. Os três estudos que tratam de um registro denominado **reflexivo** – Araújo (2007), Rausch (2009) e Coutinho e Teles (2010) – foram destinados a professores em exercício, utilizando os registros das experiências destes docentes como objeto de reflexão da prática profissional, tanto pelos pesquisadores quanto pelos próprios professores. Muito embora Jordão (2004) traga no seu estudo um caráter mais teórico, também aponta o uso de diários, de relatos e de memória como um recurso para desencadear um processo reflexivo, mediado pela pesquisa-ação.

2.4 Constatações a partir dos estudos mapeados e as contribuições para a construção do Estado da Questão do nosso objeto de investigação

A leitura dos trabalhos levantados evidencia que a temática da reflexividade continua ganhando adesão cada vez mais crescente nos diversos espaços destinados à formação docente, tais como congressos, simpósios, colóquios e outros encontros. Há uma considerável diversidade quanto ao *lôcus* da pesquisa e os sujeitos pesquisados, demonstrando que a temática da reflexividade em formação de professores tem sido trabalhada na educação básica e no ensino superior.

Nos estudos mapeados, foi possível constatar trabalhos na educação básica que contemplam professores da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, como os que aparecem nos trabalhos de Araújo (2007), Behrsin e Selles (2002) e Carvalho (2002), respectivamente. No ensino superior, podemos constatar o crescente interesse em trabalhar a temática em questão com alunos que já atuam como professores, em especial licenciados em Pedagogia, como se pode verificar em Ramalho, Nuñez e Ghautier (2000), Barreiro (2004), Rausch (2009) e Coutinho e Teles (2010).

Em estudos de cunho teórico como os de Jordão (2004), Market (2006) e Zeichner (2008), surge a preocupação com a forma como o discurso sobre o professor reflexivo, transformador da realidade, está enraizado nas práticas e discussões acadêmicas. Os autores trazem a crítica ao uso indiscriminado do termo **professor reflexivo**, em casos particulares, e alertam para o cuidado de não se converter um referencial teórico de amplo potencial de transformação em mais uma abordagem utilitarista de formação de professores.

A partir do inventário apresentado podemos entender que alguns estudos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd, especificamente no GT 8, apresentam investigações que se relacionam à nossa proposta, pois abordam questões voltadas para compreender como os professores percebem e reconhecem a reflexão na educação e se esta reflexão lhes prepara para a melhoria da sua prática docente, tais como os de Behrsin e Selles (2002), Barreiro (2004), Almeida (2006), Araújo (2007) e Coutinho e Teles (2010). Principalmente por esses estudos se tratarem ao mesmo tempo de uma pesquisa e de uma formação continuada, que acontecem simultaneamente, configurando-se em uma pesquisa-ação, que é a metodologia que também melhor se adaptou a nossa pesquisa.

Quanto à base teórica, conforme discriminado no Quadro 3, é possível verificar tanto uma diversidade grande de teóricos eleitos para a fundamentação da temática da reflexividade, quanto a constância de alguns autores na maioria dos trabalhos, como, por exemplo, Donald Schön, que aparece em quase todos os estudos, na maioria das vezes sendo citado como um expoente na temática **professor reflexivo**.

Dos 13 estudos levantados, apenas em dois Schön não aparece como teórico de base. Isso ocorre nos estudos de Behrsin e Selles (2002) e no de Araújo (2007). No primeiro, as autoras se apropriam especialmente dos pressupostos de Tardif sobre a experiência dos professores como referência para a análise das suas práticas para tratar da reflexão. É como se as autoras tivessem tomado essa análise proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como reflexão. Já Araújo (2007) traz o conceito de reflexão articulado ao de linguagem, desenvolvido por Vygotsky e Leontiev, tendo em vista que os dois teóricos defendem a linguagem como instrumento do pensar, como determinante do pensar teórico do homem. Foi aproximando o conceito de linguagem como instrumento de reflexão que Araújo (2007) desenvolveu seu estudo.

Seguido de Schön, como teórico mais recorrente nos estudos mapeados vem Zeichner, que surge em 6 dos 13 estudos. Como principal contributo de Zeichner aparece a importância que este autor confere à pesquisa atrelada à capacidade reflexiva do professor.

Dewey é, depois de Zeichner, o teórico mais citado nos estudos, tendo sempre seu nome associado ao de Schön, pelo fato de ter influenciado de maneira significativa os pressupostos de Schön sobre o tema **professor reflexivo**. Dewey também é mencionado por ter realçado a necessidade de a teoria ser reconhecida como uma forma privilegiada de se obter o conhecimento, bem como por sua defesa pela pesquisa e a observação como atitudes que possibilitam ao professor o desenvolvimento de sua prática, ao tentar unir teoria e prática, articulando-as.

Na sequência, podemos conferir os nomes de autores que aparecem em menor quantidade nos estudos como Freire, Habermas, Perrenoud, e Sacristán, mas que têm seus nomes associados à reflexão em diversas abordagens, tais como: possibilidade de emancipação e autonomia (Freire), promoção de condições para uma comunicação fluída entre os sujeitos da ação comunicativa (Habermas), possibilidade de tornar explícita a ação pedagógica matizada pelo *habitus* como sistema de esquema de percepção e de ação não consciente (Perrenoud) e intencionalidade que move a ação educativa, trazendo uma mudança qualitativa (Sacristán).

Apesar das diferenças de entendimento em torno da temática da reflexividade que há entre os estudiosos que se propõem a contribuir com a formação docente, há a concordância de que o principal definidor da ação e inovação pedagógica é o pensamento situado e consciente, ou seja, a reflexão. Na maioria dos estudos a pesquisa aparece vinculada à condição de se exercer uma reflexão cada vez mais sistemática e sustentada em fundamentos teóricos que concorram para uma prática docente informada, contextualizada.

Em nenhum estudo mapeado foi identificada a realização de investigação que tivesse em conta os níveis de reflexividade de docentes e discentes envolvidos. Uma indicação de sua teorização e conseqüentemente de sua utilização enquanto base teórica de argumentação e, portanto, de análise quando da coleta dos dados empíricos realizados no campo. Em outras palavras, os estudos mapeados contribuíram com a riqueza de suas informações e constatações, assim como manifestaram quem, o quê, com quê e como está sendo trabalhada a nossa temática, evidenciando para nós, de forma clara, onde se insere a contribuição do nosso estudo para o conhecimento na área de formação contínua com base na reflexividade.

Importa, contudo, reiterarmos que a nossa busca na ANPEd limitou-se ao GT 8, formação de professores. Como a ANPEd congrega o total de 24 grupos, possivelmente, encontraríamos em outros desses grupos trabalhos relacionados à nossa temática. Optamos, porém, pela delimitação do GT 8 por ser esse o grupo que melhor se apropria à área de concentração do mestrado em educação que cursamos: formação de professores.

No próximo capítulo trataremos da reflexividade e da ação comunicativa como construtos interdependentes, ou seja, defendemos que um construto contribui para a constituição do outro. Defendemos também os contributos do agir comunicativo (HABERMAS, 1987) para uma prática docente situada no entendimento intersubjetivo entre professores e alunos.

3 A REFLEXIVIDADE COMO CONDIÇÃO PARA A AÇÃO COMUNICATIVA: construtos interdependentes

A linguagem é uma atividade social e histórica e, em função disso, um dos elementos constituintes do processo de humanização. É, portanto, uma ferramenta fundadora de uma nova relação do homem consigo próprio e com o mundo, bem como um elemento constituidor do psiquismo humano. Por ser uma atividade transformadora do pensamento, a linguagem é o elemento estruturante do agir comunicativo, um conceito de Jürgen Habermas (1989). Este filósofo e sociólogo alemão contemporâneo traz seu nome associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, cujos principais representantes são Marx Horkheimer (1895-1973), Theodor W. Adorno (1903-1969), Walter Benjamin (1892-1940), e Herbert Marcuse (1898-1979).

A terminologia “Escola de Frankfurt” faz alusão a um grupo de intelectuais de diferentes influências teóricas que, a partir de 1923, se reuniram em Frankfurt, cidade da Alemanha, com o objetivo de apresentarem uma ampla proposta de reflexão crítica direcionada à realidade daquele contexto sócio-histórico-cultural. Na verdade, o termo “Escola de Frankfurt” só foi criado depois da publicação dos trabalhos mais relevantes desse grupo. A teoria crítica, então, pôde ser elaborada por meio dos estudos organizados no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, em especial, no programa de pesquisa de Horkheimer, em parceria com os demais representantes já mencionados. No centro das discussões foram sendo incorporados conhecimentos sócio-históricos, político-econômicos, psíquicos e sociais. Assim, temas como tensões entre classe burguesa e classe dominada, relação entre produção capitalista e ideologia de consumo e função da educação autoritária serviram como pano de fundo para a interpretação desses fenômenos sociais e, conseqüentemente para a construção dessa teoria.

Os pensadores da Escola de Frankfurt tinham como objeto de estudo analisar a dinâmica de desenvolvimento das estruturas sociais, políticas, econômicas e psíquicas das condições humanas de vida no contexto capitalista, no âmbito de uma pesquisa qualitativa e interdisciplinar. Nesse sentido, os teóricos críticos tinham um compromisso com a tradição científica dialética, ou seja, eles se norteavam por uma posição teórica que buscava o entendimento do processo social de forma crítica e reflexiva. Uma posição que entre eles próprios possuía compreensões distintas.

Situado na teoria crítica, Habermas, então, retoma uma crítica de Max Weber (1864-1920), quando este traz o conceito de “racionalização” para expor o processo de desenvolvimento existente nas sociedades modernas. Este processo assinala-se pelo

acréscimo crescente das esferas sociais que vão sendo submetidas a critérios técnicos de deliberações racionais, isto é, critérios de ajustamento e organização de meios voltados a determinados fins, como ocorre, por exemplo, no caráter técnico das relações comerciais, da comunicação, do tráfego etc.

Assim, Habermas posiciona-se contra a concepção da universalização da ciência e da técnica percebidas como neutras em relação aos valores, distanciando da análise da razão as questões sociais impossíveis de serem solucionadas na perspectiva da relação meio-fins e classificando-as como subjetivas e irracionais. É importante ressaltar, porém, que Habermas não se posiciona radicalmente contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica em si próprias, uma vez que estas colaboram para a auto-sustentação do homem, pela condição que promovem para o suprimento das suas necessidades materiais.

Tratamos, a partir de agora, das proposições de Habermas sobre a sua teoria da ação comunicativa. Além de ancorarmos nossa discussão no próprio autor (HABERMAS, 1989), nos valem também dos estudos de dois pesquisadores brasileiros da teoria habermasiana que encontram espaço fértil na escola para a aplicação desta teoria. São eles, Bouffleur (2001) e Moraes (2003). Bouffleur (2001), no seu estudo, salienta que sua intenção foi fazer uma análise teórica do pensamento de Habermas. Mesmo defendendo a fecundidade da teoria deste autor para as relações do contexto escolar, Bouffleur (2001) salienta que não teve a intenção de extrair uma “teoria habermasiana da educação” (BOUFLEUR, 2001, p. 18). Moraes (2001, 2003), por sua vez, por meio de uma pesquisa-ação, situa a discussão da autonomia e da gestão da escola na teoria da ação comunicativa.

Segundo Habermas (1989), a noção de racionalidade emerge de duas relações fundamentais com as quais o homem se envolve ao realizar suas ações: as relações com a natureza e com os outros homens. As primeiras implicam uma relação de conhecimento e domínio, pois indicam a capacidade humana de agir sobre a natureza e dela alcançar o êxito esperado, ou seja, se libertar do jugo das necessidades materiais; as segundas se relacionam com uma interação simbolicamente mediada. Neste caso, a racionalidade reside na capacidade de o falante justificar sua opinião como válida, ou seja, que ela seja verdadeira, justa.

No primeiro caso, temos o modelo de racionalidade cognitivo-instrumental, uma vez que as ações do homem resultam em um conjunto de regras técnicas que se fundamentam em um saber empírico. Essas regras têm a ênfase na busca dos fins previamente estabelecidos, de acordo com determinadas condições. O segundo caso exemplifica a racionalidade comunicativa, na qual os sujeitos organizam suas falas com

vistas à compreensão e ao reconhecimento de convicções, em um movimento recíproco. Neste caso, as normas são orientadas para a construção da vida intersubjetiva, ou seja, os saberes partilhados nas manifestações simbólicas humanas contribuem para a produção de consensos por meio da fala argumentativa. É, então, por meio dessa racionalidade que Habermas propõe o modelo de ação comunicativa, porquanto pelo seu intermédio os sujeitos interagem e, pelo emprego da linguagem, organizam-se socialmente, utilizando-se da argumentação em função de princípios reconhecidos e validados pelo grupo. Dessa forma, busca-se o consenso sem se utilizar de meios de coação, quer de ordem externa, quer de ordem interna. Assim Habermas (1989, p. 418) define a ação comunicativa:

Chamo ação comunicativa àquela forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação, e com isso fazer possível a ação comunicativa.

Esse entendimento de Habermas, que toma a linguagem como o elemento estruturante do agir comunicativo, reconhece a sua função primordial como a de promover a expressão e a compreensão entre os sujeitos da interação. Contextualizando as relações professor-aluno, ensino-aprendizagem na ação comunicativa, cremos que o professor poderá se utilizar do diálogo como instrumento essencial em favor de uma relação harmoniosa que favoreça o entendimento e o desenvolvimento de relações não dominadoras. Essa teoria, contudo, não garante que o diálogo vá constituindo-se de forma tranquila e pouco trabalhosa; ao contrário: ele sucede em um contínuo campo de lutas e conflitos, elementos necessários à elaboração de argumentos entre iguais, em direção ao entendimento e ao consenso.

Na teoria da ação comunicativa de Habermas está presente um conceito de reflexão com vistas a uma relação entre iguais que declaram suas pretensões de fazer valer algo com o objetivo de chegarem a um acordo ou consenso com âncora em convicções próprias, porém sem imposição de poder. A ausência dessa reflexão sobre a capacidade de entendimento afasta, contudo, a possibilidade de um acordo entre os falantes, o que faz surgir a forma de um agir estratégico, isto é, uma ação voltada ao alcance de um êxito pretendido por apenas um dos sujeitos da interação. Habermas (1989, p. 459) alerta, nesse sentido, que:

À medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem contra os

outros (de forma mais ou menos sublimada, de forma mais ou menos latente).

Tomando a relação ensino-aprendizagem como exemplo do agir comunicativo, ressaltamos que a prática educativa não pode se limitar à fala centralizadora do professor, com foco na mera transferência do conhecimento. Esse tipo de fala concorre para preservar uma educação acrítica, meramente reprodutora de injustiças e desigualdades sociais e não uma educação emancipatória, alvo daqueles que se propõem a realizar mudanças expressivas na forma de se conceber a educação em nossas escolas.

É nesse contexto de interação social, tendo como foco as relações professor/aluno e ensino/aprendizagem, que associamos a reflexividade à ação comunicativa. Estes dois construtos teóricos parecem ‘caminhar juntos’, e, uma vez imbricados, concorrem para a elaboração de sentidos e significados, categorias do pensamento humano que só existem a partir da mediação, um rico processo de interação entre os sujeitos, tendo a linguagem como espaço central.

Para associar a reflexividade à ação comunicativa, bem como para creditar a ambas o potencial de geração de sentidos e significados, fazem-se necessárias a definição e a distinção destes dois conceitos, como aparece nos estudos de Vygotsky, citado por Baquero (2001). Segundo o autor russo, o sentido tem caráter simbólico, individual, uma vez que parte da maneira como cada um percebe e elabora suas interpretações acerca do mundo. O sentido, então, faz referência à série de conotações que uma palavra emite para um sujeito, com base no seu repertório de experiências.

A variação dos contextos de uma palavra faz com que o sentido, de certa forma, seja ilimitado. Tomemos como exemplo, a palavra reflexão, que representa nossa temática de estudo. No âmbito desta pesquisa reflexão representa uma forma de organizar o pensamento, um tipo de pensar situado. Se, porém, tratarmos a reflexão no contexto da física, ela toma outra definição, ou seja, ela passa a representar um fenômeno que ocorre pelo fato de a luz voltar a se propagar no meio de onde ela se originou, após ter incidido sobre uma superfície ou objeto. Assim é o sentido: provisório, instável, dinâmico e pode mudar em situações novas, de acordo com os contextos em que a palavra em questão se situe. Vygotsky, citado por Baquero (2001, p. 62) assinala, então, que:

[...] o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece

invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos.

Assim, Vygotsky defendia que o significado da palavra constitui a unidade de análise da relação historicamente estabelecida entre pensamento e linguagem, sendo o significado um aspecto inseparável da palavra, um autêntico ato intelectual, conduzido pelo ato verbal, segundo Vygotsky, citado por Baquero (2001, p. 54-55):

Isto significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual [...] O significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem apenas na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra com sentido, é a unidade do pensamento e da palavra.

Ancoradas nessa proposição de Vygotsky sobre a linguagem iluminada pelo pensamento, cremos, portanto, poder incorporar esse pensamento à reflexividade e à ação comunicativa, visto que reflexão e ação comunicativa podem capacitar o professor a resolver situações conflituosas comuns à docência, tais como a queixa recorrente dos alunos pelo fato de não entenderem o teor do discurso do professor quando da explicação da 'matéria'. O docente, por sua vez, reclama que o aluno não consegue captar o conteúdo exposto. Assim, no cenário da educação brasileira permanece um contínuo desenrolar de desencontros de 'dois mundos', cabeças que pensam de forma diferente, choque de gerações: de um lado, um sujeito que deve ensinar e do outro lado, sujeitos que devem aprender. Esse devir permanece, contudo, enredado em uma relação empobrecida de diálogo, com escassez de entendimentos.

Para que o professor, então, supere a prática alienada, ancorada em fundamentos positivistas sobre ensinar e aprender, entendemos que esse profissional necessita, na sua prática, rearticular informações teóricas da racionalidade técnica com as da racionalidade comunicativa. Como já exposto, em sua Teoria da Ação Comunicativa, Habermas (1989) propõe a superação do conceito de racionalidade instrumental, expandindo assim o conceito de razão. Para o teórico da Escola de Frankfurt, a concepção positivista da ciência, que se funda em um reducionismo instrumental, acaba por deixar de lado questões relativas aos valores éticos e morais sob o julgamento de que estes carecem de fundamentação racional pela impossibilidade de serem explicitados por constatações empíricas.

Em oposição a essa concepção positivista da ciência, a ação comunicativa consiste, simultaneamente, em um conceito e uma possibilidade de ação que se mostra fértil

para solucionar as relações conflituosas que decorrem do âmbito da sala de aula. Por meio da ação comunicativa entendemos que a relação professor-aluno terá melhores condições de se constituir sob o horizonte da compreensão global da vida humana, pois, comunicando-se, esses sujeitos interagem reciprocamente baseados em determinadas pretensões sobre os fatos do mundo, a realidade social, bem como sobre sua subjetividade. Essa relação, pautada no respeito, permite a abertura da comunicação e possibilita a argumentação, que pressupõe o reconhecimento mútuo de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. É dessa relação que emerge o papel da reflexividade, segundo Magalhães (2007), pois é a reflexividade o que motiva os sujeitos ao agir comunicativo.

Pelo que expusemos até então sobre a teoria da ação comunicativa, defendemos que esta fornece, em um plano filosófico, um arcabouço teórico para a melhor compreensão da linguagem como instrumento por meio do qual e no qual os agentes envolvidos na interação construiriam uma compreensão crítica. Essa concepção salienta a importância do consenso, a ênfase na razão, na fala, como possibilidade para a argumentação, bem como a necessidade de relações não dominadoras, sem imposição de poder, para o estabelecimento de uma comunicação não distorcida.

Na teoria da ação comunicativa o acordo ou consenso referem-se à possibilidade de mediação da linguagem com vistas à comunicação eficaz. Segundo Habermas, citado por Bouffleur (2001), essa eficácia, porém, só pode ser obtida com base na confiança recíproca, quando os sujeitos da comunicação estiverem motivados por argumentos que possam ser levantados como passíveis de se tornarem válidos, aceitáveis, muito embora abertos a críticas.

Segundo Moraes (2003), a solução de Habermas para se chegar ao entendimento é a possibilidade de se empregar razões a fim de obter o reconhecimento intersubjetivo para as declarações de validade, que “por si estão sujeitas à crítica” (MORAES, 2003, p. 58). Uma vez criticadas as declarações de validade, elas podem ser revistas, abrindo-se a possibilidade de os participantes da interação repensarem suas ações, identificarem e corrigirem erros, ou seja, de aprender com eles. A partir dessa compreensão Moraes (2003, p. 58) assinala também que “Tudo o que eu afirmo que não esteja corroborado por um fato evidente, concreto, pode ser criticado [...]. Se a pessoa que critica minha afirmação me convence, então eu tenho a oportunidade de mudar de ideia e de mudar meu argumento”.

Habermas, citado por Bouffleur (2001, p. 39) trata da importância da crítica para se pode medir se o consenso foi ou não atingido ao afirmar que “O consenso sobre algo se

mede pelo reconhecimento intersubjetivo da validade de um proferimento fundamentalmente aberto à crítica". Importa, porém, enfatizar nossa posição esclarecida sobre a não "romantização" da ideia de entendimento e consenso sustentada nas proposições de Habermas, como se esses elementos da ação comunicativa fossem obtidos de forma distanciada do conflito e do confronto de opiniões. Por outro lado, mesmo diante de uma relação permeada de conflito, os sujeitos da interação não podem impor um acordo por persuasão de nenhuma ordem para chegarem a um entendimento, já que este só pode realizar-se sobre a base de motivações por razões.

Estamos falando de uma razão inerente à linguagem comunicativa, que se difere daquela pautada para fins de manipulação, de coação. Habermas (1989, p. 460) chama atenção para o potencial de geração de entendimentos da ação comunicativa ao afirmar que:

Em lugar de sanções ou gratificações com que na ação estratégica um pode influir sobre a situação de decisão do outro, na ação comunicativa o que há detrás das pretensões de validade reciprocamente levantadas não são armas, nem bens, mas razões potenciais.

O que implica, de fato, na fala comunicativa é a unidade de intenções nela expressadas, pois "O importante não é o conteúdo do consenso, e sim a forma como ele se produziu" (MORAES, 2003, p.61). Um sujeito que se dirige linguisticamente a outro com fim de estabelecer um entendimento sobre algo, almeja simplesmente que esse outro sujeito perceba o seu ato de fala.

Entremeada nessa discussão, a escola pode ser indicada como um dos espaços sociais mais férteis para o desenvolvimento da ação comunicativa pelos sujeitos nela envolvidos. Considerando que a presente investigação é centrada no sujeito "professor" como capaz de transformar seus modos de atuação teórico-prática com base na reflexividade, acreditamos que os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos passam necessariamente pela condição prévia de um profissional apto a empregar a linguagem para fins de entendimento, pelo uso do potencial gerador de comunicação, inerente à linguagem.

Se o professor, então, reconhece que o saber e o conhecimento não devem se limitar a uma concepção funcionalista, meramente instrumental, e se ele logra desenvolver uma competência comunicativa, esse profissional está exercendo a reflexividade, que favorece uma prática essencialmente política. Essa reflexividade surge, no nosso entendimento, com base no agir comunicativo, que possibilita ao agente, (nesse caso, o professor) perceber as pretensões de validade relacionadas à sua própria ação.

Encontramos também no pensamento de Dewey (1959) a importância que esse autor confere a uma comunicação acertada entre alunos e professores. Para esse autor, o papel principal da linguagem na educação é o de atuar na atividade de outras pessoas, servindo para favorecer “a conversação e o trato cotidiano, sobre as ocupações e a conveniência da vida civil” (DEWEY, 1959, p. 236). No nosso entendimento, esse “trato cotidiano” bem exemplifica o agir comunicativo, pois é por meio desse “trato”, ou seja, das negociações de sentido entre os sujeitos, que pode surgir o entendimento defendido por Habermas (1989). É importante lembrar que para Dewey (1959, p. 236) esse “trato cotidiano” encontra suas raízes na linguagem como “serva do pensamento reflexivo”, ou seja, é pela submissão da linguagem ao pensamento reflexivo que podem ser originados entendimentos, consensos.

A teoria da ação comunicativa de Habermas, portanto, se fundamenta no potencial da racionalidade inseparável da linguagem, numa interação simbolicamente mediada, e ajuda na compreensão das implicações da comunicação e do entendimento entre os sujeitos como possibilidade capaz de gerar o desenvolvimento de potencialidades subjetivas. Nestas potencialidades encontramos a reflexividade como abertura de espaço à construção de uma nova racionalidade que favoreça a transformação da sociedade, das suas condições de injustiça e contradição, em uma organização que vise ao viver coletivo menos desigual.

3.1 A ação comunicativa: um referencial teórico-crítico necessário à escola

Reiteramos a contextualização desta discussão na sala de aula, tomando o agir comunicativo como resultante da aplicação de uma racionalidade que deriva dos processos de entendimento linguístico. Dessa forma, teremos maiores chances de entendimento nas relações professor-aluno, principalmente se o primeiro conseguir reconhecer no agir comunicativo o seu potencial motivador de geração de consensos. Se o professor refletir criticamente, motivado pela racionalidade comunicativa, possivelmente conseguirá ultrapassar as formas de se relacionar com seus alunos que sejam contornadas pelo agir estratégico. Este, segundo Habermas, é o contraponto do agir comunicativo, uma vez que opera nas relações sociais com um fim de manipulação para obtenção de êxito, geralmente voltado para objetivos individuais ou para um grupo restrito com interesses comuns.

Mesmo que o professor não conheça a sustentação teórica do agir estratégico, é geralmente fundamentado nele (mesmo que intuitivamente) que esse profissional situa a sua relação com o processo ensino-aprendizagem, pois esse agir não passa de uma forma

de transmissão de informações bem como do controle do educador sobre os educandos, quando esse vale-se de situações da ação pedagógica, o que resulta diretamente em problemas de comunicação.

De acordo com Boufleuer (2001, p. 35), o agir estratégico “representa uma violação proposital das normas convencionadas do entender-se com o outro sobre algo”. Se este “algo” for relacionado às situações da prática pedagógica, especificamente as que se passam entre as paredes da sala de aula, facilmente estabeleceremos uma representação mental que remonta às recordações das nossas vivências enquanto alunos, em especial na educação básica. Assimilaremos, então, rapidamente, essa representação a situações concernentes a esse agir estratégico. Por outro lado, com as representações que temos das diversas relações que ocorrem no dia a dia na rotina escolar, parece-nos difícil visualizar, como recordações da nossa experiência enquanto alunos, na infância ou adolescência, um panorama que ilustre entendimentos linguísticos, contextos comunicativos, acordos, consensos entre os principais sujeitos da relação ensino-aprendizagem.

Muito embora o ideal de uma sociedade mais justa e igualitária possa parecer para muitos como um propósito inatingível, uma utopia, no sentido estrito da palavra, a ação comunicativa parece-nos ser um conceito fecundo para prosseguirmos a luta em favor de transformações impactantes no projeto da educação fundada em uma racionalidade puramente técnica. Essa nossa constatação ou, como queiramos, essa crença no poder da teoria da ação comunicativa, se fundamenta pela sua essencialidade para a compreensão da formação social e pessoal do homem. Habermas associa a idealidade dessa ação às implicações emancipatórias das relações comunicativas que concorram para a geração de interações não submissas à racionalidade instrumental e ao poder social. Habermas, citado por Market (2004, p. 151) defende que essa potencialidade, inerente das interações próprias do ser humano, concorre para “a intersubjetividade na qual um Eu pode identificar-se com outro Eu, sem abandonar a não identidade entre ele e seu outro”.

Note-se que os “Eus” aos quais Habermas se refere são grafados exatamente da mesma forma. Isso não significa uma mera marcação linguística, despreziosa de causar no leitor uma reflexão sobre o conceito de comunicação ideal proposto por esse teórico. O que Habermas pretende com essa “provocação teórica” é a conscientização, pelos sujeitos da interação, acerca da possibilidade de reconciliação argumentativa entre si, com o intuito de, por meio dessa reconciliação, superar as relações alienadas sustentadas pelo domínio, pelo poder e pela opressão. A propósito dessa ideia, Moraes (2001, p. 5) se posiciona diante da centralidade do conceito de situação ideal de fala, em Habermas:

A situação ideal de fala é a peça central da teoria crítica de Habermas. [...] O potencial para a emancipação é intrínseco à linguagem comum que tanto pressupõe quanto antecipa uma situação ideal de fala na qual a comunicação, livre da dominação, é possível. A situação ideal de fala é atingida quando todos os falantes têm igual oportunidade de selecionar e empregar atos de fala e quando eles podem assumir papéis alternantes no diálogo.

Desse modo, ressaltamos a necessidade de os “Eus” envolvidos na relação professor-aluno estarem pautados na situação ideal de fala. Isso certamente prevê uma posição crítica e reflexiva por parte do professor enquanto agente fundamental da ação essencialmente humanizadora que é a educação. Acreditamos que, se o professor, no exercício de um posicionamento reflexivo em nível crítico sobre a sua ação pedagógica, reconhece o desequilíbrio de alternância entre os seus atos de fala e os de seus alunos, abrem-se aí oportunidades propícias ao favorecimento de uma prática pedagógica calcada em situações de comunicação vividas no cotidiano escolar de forma a tornar a ação educativa uma atividade social que excede os domínios de transmissão de conhecimento e se faz mais ampla, porque mais democrática e interativa.

Ao tomar a teoria da ação comunicativa como uma ferramenta de extrema valia para superar uma educação centrada em aspectos estritamente instrumentais, tratamos de uma visão de ação educativa que expanda sua função para além da construção do conhecimento, uma educação que contemple um processo de formação humana integral. O que pode parecer uma ilusão fundada em um “otimismo habermasiano” (MORAES, 2001, p.3) é, na realidade, a crença em conceito essencial para a compreensão da formação social e pessoal do homem. Não afirmamos, contudo, que nortear a ação pedagógica, em especial na contemporaneidade, pela Teoria da Ação Comunicativa seja algo fácil. Assim como aponta Bouffleur (2001, p. 84) acreditamos que a sala de aula não pode ser imaginada como uma espécie de “santuário do agir comunicativo, como um lugar em que a comunicação ocorreria sem nenhum tipo de transtorno, com total transparência de sentido e de intenções”.

Defendemos, sim, que uma ação pedagógica que se oriente por essa teoria, mesmo ante as adversidades iminentes do campo da atuação profissional do professor, pode proporcionar resultados exitosos à sua ação pedagógica. O que nos traz essa convicção é a diferenciação expressa entre os dois tipos de agir expostos por Habermas: o agir estratégico e o agir comunicativo. Muito embora já tenhamos discorrido brevemente sobre essas duas categorias da teoria habermasiana, retomaremos ambas por se fazerem necessárias para um melhor entendimento da Teoria da Ação Comunicativa e de sua fertilidade para o campo da educação.

Toda ação repousa em um saber e é, ao mesmo tempo, a base e a manifestação desse saber. Nesse sentido, conforme Dewey (1959, p. 15), “o ato de pensar aplica-se a coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos”. Conforme o autor é, porém, o pensamento reflexivo que trará um propósito situado para a ação.

Em se tratando da educação, por meio das múltiplas interações que lhe são requeridas, é necessário que sejam estabelecidos determinados padrões de interação que concorram para uma relação estável de ações. No entendimento de Moraes (2003), é preciso que as ações sejam coordenadas segundo regras, ou melhor: que obedeçam a um mecanismo de coordenação. Segundo Moraes (2003), os tipos de ação, em essência, podem ser reduzidos a quatro: ação teleológica, que se expande em ação estratégica; ação regulada por normas; ação dramatúrgica e ação comunicativa.

A ação teleológica de Habermas (1989) é interpretada por Moraes (2003) como um sistema de comportamentos que encontra sustento em uma visão da situação real e que se dirige para produzir efeito no mundo. Nela o agente elege os meios mais adequados para atingir a um determinado fim almejado em certa situação. Na ação teleológica o agente reivindica pressuposições de verdade e de eficácia. Ao agir teleologicamente o sujeito o faz de forma “solitária”, pois, mesmo que o sucesso da ação dependa de outros atores, cada um se orienta para o seu próprio êxito, de maneira que a cooperação só se estabelece na medida em que “seja compatível com seu egocêntrico cálculo de utilidade” (MORAES, 2003, p. 59).

A ação estratégica, como já mencionada, é uma expansão da ação teleológica. Ambas pressupõem relações entre um ator e um mundo, nesse caso, o mundo objetivo. Na ação estratégica, o ator não reconhece no outro sujeito da interação alguém com o qual se torna possível estabelecer um acordo intersubjetivo, então, opta por agir sobre ele, de forma a induzi-lo a aceitar como válido um proferimento seu. Em situações mais extremas, para atingir seu objetivo, na ação estratégica, o ator se utiliza até de ameaças e de mentiras, afinal, o que lhe interessa é a concretização do seu objetivo, de acordo com o seu ponto de vista.

Há na ação regulada por normas o pressuposto, pelos agentes, de aceitação a regras comuns ao mundo social. Isso permite que reivindicações de conformidade possam ser avaliadas. Nesse tipo de ação os atores se relacionam com o mundo objetivo, mas em especial, com o mundo social em que a ação se desenvolve, produzindo, então, um padrão de convenções regido por valores, crenças e normas. Uma norma efetivamente estabelecida implica que todos os membros de um grupo podem esperar um do outro em relação ao seu desempenho (ou à abstenção deste) em determinadas situações relacionadas às ações permitidas (ou proibidas). Assim, “o conceito central de *obedecer a uma norma* significa

realizar uma expectativa generalizada de comportamento” (MORAES, 2003, p. 59, grifo do autor). Dessa forma, os agentes poderão esperar um do outro que orientem suas ações para valores e normas prescritos por todos os envolvidos.

A ação dramatúrgica se define como aspectos do mundo subjetivo dos atores, aspectos estes que se manifestam em sua ação diante de um público. Neste tipo de ação o agente se relaciona com seu próprio mundo subjetivo, definido, assim, como um conjunto de experiências vividas a que ele tem acesso privilegiado. Nessa ação, bem como nas que já foram mencionadas, as pretensões de validade expostas pelo agente podem ser atribuídas e avaliadas por um observador externo. Ao agir, o agente ou ator expõe essas formas de pretensão de validade, aplicando-as aos mundos, mas de forma não reflexiva, ou seja, ele não percebe em suas próprias ações o uso dessas pretensões de validade.

Por fim, temos a ação comunicativa, que conforme já exposta, resulta da aplicação do modelo de racionalidade que decorre dos processos de entendimento linguístico voltados ao reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade criticáveis, com vistas ao acordo. Destacamos, porém, que o entendimento precisa ser apreendido como um processo, e não como um alvo final, alcançado a cada momento por um consenso, que, por conseguinte, jamais se encerrará como um objetivo final. O entendimento e o consenso não são habilitados como absolutos, mas são conquistados de acordo com o contexto da interação.

Explicações realizadas sobre os quatro tipos de ação ou atos de fala, apresentamos os “mundos” dessa fala, outro construto de Habermas (1989). Estes mundos dão suporte e, simultaneamente, constituem esses tipos de fala. São eles: o mundo objetivo, o social e o subjetivo. Em se tratando do mundo objetivo, o ato de fala é apresentado como constatação factual, como pretensão de verdade. Este representa os fatos, os acontecimentos. No mundo social, a fala se volta para a regulação normativa, com pretensão de correção ou justiça. O mundo social representa o conjunto de relações interpessoais genuinamente normatizadas. Já no mundo subjetivo, o ato de fala se apresenta como ato de expressão vivencial, com pretensão de verdade ou de sinceridade. O mundo subjetivo retrata a totalidade de experiências a que o sujeito da fala tem acesso: são os sentimentos e as emoções. Justificamos a necessidade de trazer, nesta discussão, esses “mundos” pelo fato de que a sua ocorrência é algo cotidiano na vida social. A relação professor-aluno, a qual analisamos à luz da teoria da ação comunicativa, neste capítulo, também se encontra inserida nesses mundos. É no contexto destes mundos que agimos comunicativamente, de forma espontânea e também por necessidades, com pretensões de validade.

Muito embora a pretensão de validade contida na fala se refira a determinado mundo, isso não significa que as outras pretensões estejam ausentes, pois as que não são evidenciadas acabam dando suporte à pretensão predominante. Sobre essa inclusão entre mundos e falas nas relações intersubjetivas, Moraes (2003, p. 63-64) assegura que:

As pessoas se relacionam ao mesmo tempo com todos os três mundos. Mesmo quando uma afirmação claramente pertence somente a um modo de comunicação e nitidamente tematiza um requisito de validade correspondente, todos os três modos de comunicação e as reivindicações de validade a eles correspondente estão internamente relacionados uns aos outros.

Na tentativa de uma síntese sobre os mundos: O mundo em Habermas (1989) corresponde à totalidade de entidades sobre as quais afirmações verdadeiras são admissíveis. Este mundo, assim manifesto, tem caráter ontológico, realista. É um mundo objetivo. Todavia, com a relação intersubjetiva mediada pela linguagem, brota a seguinte questão: o processo de comunicação e o que dele resulta não constituem, na perspectiva dos sujeitos da interação, estados do mundo objetivo, e sim realizações intersubjetivas reguladas por normas (o mundo social) e aquelas oriundas de solicitações e descrições de experiências pessoais expressadas perante um público, se assim o for desejável pelo agente da fala. Este é o mundo subjetivo.

A possibilidade de a linguagem atuar em favor do entendimento ou de coordenar ações é resultante de sua inserção em contextos do “mundo da vida”. Este é análogo a um saber que tacitamente dominamos sob forma autoevidente e que adquirimos pelo compartilhar de uma mesma cultura. Por compactuarem um mundo da vida comum, os sujeitos da interação acabam por valer-se de um conjunto de convicções também comuns.

É nesse sentido que Habermas trata da competência comunicativa calcada no domínio pré-reflexivo (ou pré-teórico) de certos pressupostos que acompanham o entendimento linguístico, ou seja, essas falas têm o caráter comum às regras gramaticais: quem delas se utiliza corretamente o faz de forma não consciente, não reflexiva. É, então, por meio de um saber intuitivo para fins de entendimento que os sujeitos socializados empregam a linguagem. Com foco nesse fenômeno é que a ação comunicativa se fundamenta também nas teorias pragmáticas, haja vista que estas analisam o emprego das expressões linguísticas em contextos comunicativos.

As teorias pragmáticas possibilitam a integração das dimensões que fogem aos estudos de teor meramente linguístico e semântico. Esses estudos se voltam unicamente para as relações correspondentes à utilização da linguagem com fins cognitivos. Já os

estudos fundamentados na pragmática, além de se preocuparem com o uso cognitivo da linguagem, cercam-se das dimensões que a abrangem com o fim comunicativo.

Para a pragmática, portanto, a linguagem tem uma estrutura dupla: o uso cognitivo, que tem a função de produzir entre os sujeitos da interação um entendimento sobre objetos ou estado-de-coisas e o uso comunicativo, quando esse entendimento sobre objetos e estado-de-coisas serve para a produção de coesões intersubjetivas. No primeiro caso, os conteúdos proposicionais são apenas meios; no segundo, a comunicação é o objetivo maior.

Retomando ao contexto da educação como foco da nossa discussão, amparadas nos construtos da ação comunicativa e da reflexividade, distinguimos a falta de geração de consensos nas relações professor-aluno como um dos problemas centrais que bloqueiam uma ação pedagógica voltada à construção de possibilidades democráticas do coletivo e, conseqüentemente, ao entendimento entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem, quais sejam: professor e aluno.

O problema que levantamos se insere no questionamento: quais seriam as reais possibilidades de o professor contribuir para a geração de consensos na educação, por valer-se da fundamentação teórico-prática dos construtos em questão? Na tentativa de resposta, defendemos a fertilidade da teoria da ação comunicativa na sala de aula, espaço eminentemente social, pelo fato de esta teoria ter como função central a comunicação entre os falantes, possibilitando, por isso, a criação de estruturas culturais, sociais e de personalidade.

No nosso entendimento, ação comunicativa e reflexividade são construtos interdependentes, ou seja, um existe amparado no potencial de desenvolvimento do outro. Desse modo, uma ação pedagógica que se volte à democracia acessível e verdadeira, que acredite na educação como possibilidade real de transformação das incongruências que ameaçam o bem comum da sociedade, passa, necessariamente, pela ruptura das descrenças no poder do educador que se propõe a utilizar a linguagem como veículo de transformação de consciências.

Provavelmente o maior desafio do pensamento habermasiano para a educação contemporânea seja o de envolver o processo educativo como formação simultânea do indivíduo com sua identidade singular e como sujeito de um grupo social e cultural complexo, alguém inserido em uma comunidade política maior, que inclui grupos sociais distintos, com interesses e ações também distintos. Essa formação urge do

desenvolvimento da competência comunicativa, que, como vimos ao longo deste capítulo, faz-se condição *sine qua non* para a ação comunicativa, mecanismo responsável pela transmissão de tradições culturais, pelas formas de conhecimento e normas morais, bem como para a transformação social.

Para atribuir ao professor a tarefa de formar seus alunos enquanto sujeitos comunicativamente competentes, faz-se, contudo, imperativo muni-lo de um processo formativo que o ajude a avançar no exercício de reflexão crítica para que ele possa encontrar conexões entre essa prática e os aspectos teóricos, culturais e ideológicos que a sustentam. Habermas, citado por Ghedin (2005), defende a reflexão como possibilidade de desvendar os determinantes de uma forma concreta de estruturação da realidade social. Para que os poderes repressivos destes determinantes se tornem conscientes e se desfaçam, é necessário, contudo, a distinção entre dois tipos de reflexão: "o momento da crítica do particular e o momento das formas de reflexão transcendental ou de reconstrução racional" (GHEDIN, 2005, p. 139).

Na crítica do particular está presente um tipo de reflexão em que os professores acabam restringindo suas preocupações e suas perspectivas de análise aos problemas e às situações pontuais da sala de aula. Esse tipo de reflexão encontra semelhança com a ação teleológica na qual: "[...] o autor solitário alcança um fim ou faz com que se produza um estado de coisas, elegendo, desde uma dada situação, os meios condizentes e aplicando-os [...], guiado por máximas e baseado na interpretação de uma situação" (MORAES, 2003, p. 59).

Em contraponto, nas formas de reflexão transcendental encontramos essa reconstrução racional idealizada pela teoria da ação comunicativa. Ou seja, pelo uso da linguagem, imanente ao entendimento. Por meio desse tipo de reflexão, ancorado nos pressupostos da teoria da ação comunicativa, é possível ao professor transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, de modo a superar uma relação pedagógica incorporada no poder, na concorrência, na reprodução, enfim, em uma relação "coisificada", meramente técnica.

Não podemos, contudo, pôr "nos ombros" do professor mais essa atribuição sem fornecer a este profissional as condições necessárias para que ele venha a se tornar participante consciente e sujeito na construção do seu percurso formativo. Essa tarefa requer dos formadores, em parceria com os professores, a habilidade de problematizar as concepções sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que compete à educação escolar.

Assim, é dever dos formadores, quer nas instituições de ensino superior, quer nas instituições em que os professores atuam, contribuir para que estes profissionais percebam a necessidade de ancorar sua ação pedagógica em um referencial teórico que lhes traga o aparato para avançar em um processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectual crítico.

A teoria da ação comunicativa tem se apresentado bastante promissora para transformar a escola tradicional, marcada por falhas na comunicação, em um espaço de encontros intersubjetivos, de entendimentos. Apesar de essa teoria estar ganhando cada vez mais espaço em várias pesquisas nas ciências sociais, na educação seu aproveitamento é ainda manifestado de forma tímida.

Muito embora seja possível constatar, atualmente, uma produção considerável sobre a teoria habermasiana voltada à escola, essa produção revela muito mais um caráter teórico do que investigações que apresentem resultados de sua aplicação no âmbito escolar.

Dada a pouca evidência de uma investigação que abarque a envergadura de um estudo pautado no rigor metodológico da teoria da ação comunicativa, de forma a abranger seus aspectos teórico-práticos no âmbito da escola, colocamos essa discussão como um desafio para novas orientações acerca da fecundidade do conceito de ação comunicativa e da reflexividade no contexto da educação escolar.

Este capítulo tentou cumprir o desafio de oferecer uma breve incursão ao pensamento do filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas como reconhecimento da grandeza de sua teoria da ação comunicativa com fim de contribuir para a libertação humana dos padrões de pensamento que limitam a auto-compreensão, possibilitando a abertura de caminhos para uma teoria consensual e uma ética ancorada no discurso.

Assim é que, compreendendo os limites deste estudo diante da complexidade e da riqueza próprias do pensamento habermasiano, bem como da limitação de tempo imposta pelas condições organizacionais de um curso de mestrado, nos propomos a alargar essa discussão nos estudos do doutorado, momento no qual intencionamos trazer contribuições teóricas mais consistentes que ratifiquem a relevância do construto teórico de ação comunicativa para a transformação da escola enquanto espaço genuinamente social e, por isso, fecundo às interações intersubjetivas contornadas pelo consenso e o entendimento.

Finalizamos este capítulo reiterando nossa crença no poder gerador de consensos inerente à ação comunicativa. Não que Habermas tenha elaborado uma teoria que expressa a possibilidade de uma sociedade ideal, sem distorções nas interações regidas pela linguagem. Sua proposta é que a ação comunicativa possa ser como que um código normativo que contribua para a organização da sociedade, regida pelo consenso entre os agentes da comunicação, neste caso, professores e alunos.

O capítulo seguinte traz o conceito de reflexão sob a ótica de quatro teóricos que tratam dessa temática (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1967, 2000; SACRISTÁN, 1999, 2005; FREIRE, 2011; FREIRE; SHOR, 2011).

4 REFLEXÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE: consensos e dissensos

A “Epistemologia da prática reflexiva” ou conceito de “professor reflexivo” surgiu de um movimento de reformas educacionais, em âmbito mundial, no final da década de 1980 e no princípio da década de 1990. Como abordagem teórico-metodológica para a formação de professores, essa perspectiva foi proposta por pesquisadores que debatiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países. Autores como Donald Schön e Kenneth Zeichner, dos Estados Unidos, António Nóvoa e Isabel Alarcão, de Portugal, Gimeno Sacristán e Angel Pérez Gomez da Espanha e os brasileiros Selma Garrido e José Carlos Libâneo, dentre outros, têm seus nomes associados à difusão dessa abordagem. É John Dewey, contudo, o principal expoente dessa perspectiva teórico-metodológica, sendo considerado como o precursor do conceito de pensamento reflexivo, que tanto tem influenciado o percurso de formação docente na educação contemporânea.

O entendimento de que existem diferentes concepções sobre a temática “reflexão” gera a necessidade de uma aproximação dos vários conceitos sob os quais ela é tratada na comunidade científica. Diversos autores (DEWEY, 1959; SCHÖN, 1997, 2000; SACRISTÁN, 1999; FREIRE, 2011; FREIRE; SHOR, 2011) entre outros, discutem a reflexão sob vários prismas e com diferentes abordagens. Eles assinalam fatores que podem contribuir para a constituição da identidade dos professores como profissionais reflexivos, tais como a importância da experiência, a valorização dos saberes docentes, da sua subjetividade, o reconhecimento da necessidade de fazer do professor um sujeito pesquisador e a consideração de que a construção da sua prática é um *continuum* a ser elaborado no decorrer da sua vida profissional.

Independente da forma particular como cada autor trata essa temática, ela é tomada por todos como um conceito estruturante da formação docente, na medida em que ela pode se constituir em um instrumento de melhoria da prática do professor. Neste capítulo, buscamos apresentar as concepções teóricas de alguns autores acerca desse campo teórico, procurando desvendar os pontos convergentes e os divergentes no seu pensamento, ou, nas palavras que intitulam este capítulo, os “consensos e dissensos” da abordagem de cada um. Nosso objetivo foi o de trazer subsídios teóricos e plurais como contribuição para o debate acerca do tema que perpassa todo este trabalho – reflexão crítica ou reflexividade.

Nossa discussão encontra âncora no pensamento de Dewey (1959, 1967), Schön (1997, 2000), Sacristán (1999, 2005), Freire (2011), Freire e Shor (2011). A opção por esses autores se sustenta em suas inquestionáveis contribuições para a formação

docente, quando da formulação de proposições relacionadas à temática em questão, voltadas para o desenvolvimento profissional. Certamente outros pesquisadores que têm seus nomes associados à reflexão trouxeram e ainda trazem grandes contribuições para o entendimento e a disseminação dessa temática no âmbito da formação docente. Deparamo-nos, no entanto, com uma ampla quantidade de trabalhos com concepções epistemológicas e abordagens diferenciadas acerca da temática “professor reflexivo”. Em virtude especialmente da limitação temporal própria de um curso de mestrado, somos forçados a focar este capítulo apenas nas concepções dos quatro teóricos referidos há pouco.

Dada à complexidade na qual a temática está inserida, no que concerne tanto às bases epistemológicas como ao contexto sócio-histórico em que cada autor situa seus pressupostos, não temos a pretensão de esgotar esta discussão.

4.1 O pensamento reflexivo para Dewey: a melhor maneira de pensar

Jonh Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano, é certamente um dos mais influentes pensadores na área da educação contemporânea. Precursor das formulações filosóficas e pedagógicas sobre a temática da reflexão, teve na filosofia e na educação suas duas grandes áreas de interesse; ambas perpassadas em toda a sua obra, de maneira interligada.

Após concluir o curso de Artes na Universidade de Vermont, em 1879, Dewey dirigiu seu foco de investigação para a área da filosofia, intensificando seus estudos por meio do doutorado, finalizado em 1884. No mesmo ano, foi convidado a lecionar na Universidade de Michigan, onde permaneceu até 1894. Nesse período, produziu suas primeiras obras: *Psychology* (1887) e *Novos ensaios de Leibniz* acerca da compreensão humana (1888).

Em 1894, Dewey começa a lecionar na recém-inaugurada Universidade de Chicago, onde guiou o seu pensamento filosófico por uma linha mais prática e empírica que estava de acordo com as bases pragmáticas. Essa mudança contribuiu para que Dewey publicasse uma série de ensaios, tendo como título central “O pensamento e seus temas”. A partir daí, aumenta o seu interesse pelas temáticas relacionadas ao exercício do pensar reflexivo, o qual o autor relaciona a outros atributos genuinamente humanos, tais como: a curiosidade, a experiência, a ação intelectual, a investigação e a pesquisa. Estes temas são correlatos, no entendimento de Dewey.

Contextualizado, embora de forma sucinta, tanto o percurso de formação acadêmica de Dewey como a sua introdução ao universo da educação, analisamos, agora, a relação entre o pensamento pedagógico deste autor e a sua concepção de conhecimento. Ainda que o cerne deste estudo focalize a temática da reflexão, adentraremos, embora de forma sintetizada, a outros conceitos deweyanos que acreditamos serem fundamentais para a compreensão do pensamento desse grande autor, com o intuito de possibilitar um referencial teórico básico à análise e interpretação do seu projeto educativo.

A concepção epistemológica de John Dewey é associada ao pragmatismo norte-americano introduzido por William James como método filosófico. Do grego, o vocábulo *pragma* significa ação, ou seja, prática. Como toda corrente de pensamento, o pragmatismo surge moldado por condições sócio-históricas. A consolidação da sociedade americana pós-guerra civil, a separação entre Igreja e Estado, a institucionalização das universidades americanas, bem como a concepção de educação como fator determinante do desenvolvimento humano foram alguns dos aspectos contextuais que circundaram o surgimento do pragmatismo americano.

Os principais articuladores do pragmatismo foram Charles Peirce, o já referido William James, John Dewey e George Mead. Dentre as abordagens de cada um desses pensadores, há, certamente, dissensos conceituais, porém, todas elas perpassam o tema principal do pragmatismo: o problema do conhecimento, ou seja, a busca para a resposta de como se dá o conhecimento e o que é a verdade. Esta, em termos pragmatistas refere-se simplesmente ao que é e será conhecido, abandonando-se qualquer compreensão de “verdade” que não esteja vinculada à investigação sobre o conhecimento humano.

Segundo os pragmatistas, para entender como se dá o conhecimento, é necessário, antes de tudo, se perguntar sobre as reais condições de produção desse conhecimento, ou seja, como é possível conhecer. As concepções pragmatistas centram na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apropriação da realidade. Não foi sem intenção que essas concepções tiveram como temas centrais o conceito de verdade e a experiência como método para a construção da verdade.

Um dos objetivos dos pragmatistas, portanto, é promover o aumento da experiência e do conhecimento humano, pois esses teóricos compreendem que é na experiência que se encontra o fundamento do conhecimento. Assim é que o pragmatismo enxerga a produção do conhecimento como uma reconstrução das experiências anteriores, como uma prospecção para novas ações e redireção para experiências futuras. Porém, de acordo com esse método, a experiência ultrapassa o aspecto psíquico, ou seja, a realidade

não se limita às questões que se referem à mente ou que estejam contidas nela. Isso implica que a experiência é um processo de interação entre o sujeito e o mundo por ele vivido. Com a posição esclarecida sobre a interação entre experiência e conhecimento é que o pragmatismo rompe com o dualismo, isto é, com a divisão da realidade em dois planos: um relacionado ao mundo-psíquico e outro ao mundo material (GIACOMELLI, 2011)

Como pensador pragmatista, Dewey defende a indissociabilidade entre pensar e agir, pois afirma que geralmente pensamos “para realizar alguma coisa” (DEWEY, 1959, p. 56). Em contrapartida, agir envolve pensar, porquanto “É através da ordem de ação que toda a gente [...] consegue alguma ordem de pensamento” (DEWEY, 1959, p. 56).

Para o filósofo norte-americano, o dualismo acabou causando o problema da distinção entre o que é particular e o que é universal, de forma a atribuir à experiência o que é particular e à razão o que é universal. De acordo com Dewey (1959), quando rompemos com essa divisão e consideramos a íntima vinculação entre natureza e experiência, o processo de mudança na forma como concebemos o desenvolvimento humano começa a ser instaurado. A experiência, é, pois, para o autor, a via que conduz aos fatos e às leis da natureza, tanto ao “homem da ciência” quanto ao “homem da rua” (DEWEY, citado por TONIETO; FÁVERO, 2011, p. 88).

Nesse sentido, a experiência não se reduz a algo que permite unicamente a identificação de problemas por meio da atividade racional, mas representa algo que dá condições aos sujeitos de entender as relações e as continuidades presentes na interação entre os agentes e as situações do mundo vivido. Nas palavras de Dewey (1959, p. 74-75):

[...] na maior parte de tôdas as experiências, salvo a dos especialistas, os elementos comuns são os elementos humanos, os ligados às relações entre pessoas ou entre pessoas e grupos. [...] A quase tôda experiência [...] voltam esses elementos, saturando-a e dotando-a de significado. Os fatores humanos e sociais são, assim, os que passam, e podem ser passados, mais prontamente, de experiência a experiência. (DEWEY, 1959, p.74-75)

Conforme Dewey (1967) essa condição trazida pela experiência permite ao homem ir além da natureza, pois, pela identificação dos problemas surgidos na experiência, especialmente em âmbito coletivo, é possível ao ser humano planejar, o que torna mais fácil a identificação desses problemas, assim como a identificação de elementos suficientes para realizar uma investigação acurada rumo à sua solução daqueles. As respostas oriundas dessa investigação têm ligação direta com os problemas surgidos na prática, no *lôcus* de onde estes se originaram. Ao processo de resolver os problemas de modo a utilizá-los como orientação em situações futuras Dewey denomina “reconstrução da experiência” (TEIXEIRA, 1967).

O entendimento de Dewey sobre o significado de experiência já foi por nós explicitado nesta seção. Importa-nos, agora, aclarar a relação que o autor faz entre experiência e reflexão. Para Dewey, uma experiência não guiada pela reflexão pode incorrer em erros, uma vez que, sem essa, a experiência seria dirigida pelos costumes, pela rotina, o que estaria em oposição à investigação guiada pelo pensamento reflexivo. Nas palavras do próprio Dewey (1959, p. 199):

A experiência não é coisa rígida e fechada; é viva e, portanto, cresce. Quando dominada pelo passado, pelo costume, pela rotina, opõe freqüentemente, ao que é razoável, ao que é pensado. A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre.

Segundo Dewey (1959) a escola deveria ser o espaço genuíno de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Para ele, essa aquisição estaria, porém, ligada a condições criadas por essa instituição para que os alunos fossem expostos a atividades motivadoras da “curiosidade vigilante” (DEWEY, 1959, p. 39), isto é, à busca espontânea pelo novo, que estabelece a essência do espírito aberto à investigação. Para Dewey, se o homem se limita a receber passivamente o conhecimento pronto, “não será capaz de resistir aos fatores de enclausuramento mental” (DEWEY, 1959, p. 39).

Para Dewey (1959) esse “enclausuramento” infelizmente parece surgir na própria escola, uma vez que ao nela ingressar a criança sofre uma ruptura com suas experiências que são situadas, preenchidas de valores e atributos sociais. Esse é, para Dewey, um motivo pelo qual muito do ensino escolar é tão inútil para o desenvolvimento de atitudes reflexivas. Sobre a deficiência da escola de não formar sujeitos reflexivos, o filósofo norte-americano denuncia que: “Pelo seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias.” (DEWEY, 1959, p. 75).

A forma como Dewey compreende a construção do conhecimento tem relação direta com a forma como este autor compreende a função da escola, bem como as atividades por ela propostas. A “Escola Laboratório”, iniciativa de Dewey, ilustra essa sua forma de conceber a construção do conhecimento. Criada junto à Universidade de Chicago, a “Escola Laboratório” foi o espaço no qual Dewey, junto aos seus colaboradores, verificava suas hipóteses e teses sobre a educação e sobre como orientar o processo de construção do conhecimento das novas gerações. Na prática, eram promovidas condições favoráveis à criação de novos métodos e técnicas pedagógicas opostas ao modelo de educação então vigente (TONIETO; FÁVERO, 2011).

A “Escola Laboratório” cumpriu para Dewey a tarefa simultânea de examinar a viabilidade da sua teoria pedagógica, bem como a de suscitar na instituição escolar da época o desejo de promover uma experiência educativa inteligente. Assim, valendo-se dos resultados obtidos por meio da aplicação da sua pedagogia, Dewey fez reiteradas críticas à escola tradicional pelo fato de ela não se preocupar em ensinar a pensar, por não oferecer situações em que os problemas sejam investigados com base na experiência. Assim, para este pensador:

Provavelmente a causa mais frequente pela qual a escola não consegue garantir que os alunos pensem verdadeiramente é que não se provê uma situação experimentada, de tal natureza que obrigue a pensar, exatamente como o fazem as situações extra-escolares (DEWEY, 1959, p. 104-105).

Anísio Teixeira, o maior representante do pensamento *deweyano* no Brasil, em um estudo introdutório à sexta edição do livro ‘Vida e educação’, do filósofo em questão, trata da natureza do processo da experiência distinguindo dois tipos desta: aquela puramente orgânica e a que envolve reflexão. O primeiro tipo de experiência não envolve percepção das modificações que se processam entre o agente e a situação nem a sua mudança quando este agente e esta situação se transformam em novos. Sendo assim, essa experiência é pouco significativa para a vida humana.

No segundo tipo, quando há reflexão, a experiência torna-se relevante, pois abrange a aquisição de conhecimento que torna os homens mais capazes de redimensionar situações futuras que apresentam consonância com a experiência anterior. Nesse caso, “todas as vezes que a experiência for assim reflexiva [...] a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos resultados naturais” (TEIXEIRA, 1967, p. 16-17).

No pensamento deweyano vida, experiência e aprendizagem são temas inseparáveis, pois vivemos, experimentamos e aprendemos simultaneamente. É por isso que Dewey toma a educação como o contínuo processo de reconstrução e reorganização da experiência, de modo a melhor dirigir o curso de novas experiências. A continuidade de reorganização da experiência, como já exposto, prevê a reflexão. Dewey, citado por Giacomelli (2011, p. 180-181) defende que “o professor deve conhecer as experiências passadas dos alunos, assim como seus interesses, desejos e esperanças, para poder ajudá-los a desenvolverem hábitos de reflexão”.

Há no pensamento deweyano um desejo de concretização da medida prática do pensamento, um pensamento justificado, racionalizado e por isso mesmo reflexivo. Para

Dewey, a utilidade na vida humana não pode ser compreendida distante da reflexão filosófica, quanto mais da produção do conhecimento. É dessa forma de pensar (justificada, racionalizada e reflexiva) que tratamos agora, de modo mais detalhado, por ser essa a temática central nesta investigação. Devido à maneira impressionante com que os conceitos deweyanos estão imbricados, é impossível tratar do conceito de reflexão de maneira isolada e independente. Assim, naturalmente, outros conceitos se apresentarão vinculados ao de reflexão, o que, no nosso entendimento, torna-se mais rico para que o leitor possa melhor acompanhar a noção de continuidade, de ampliação e de progressão das temáticas concernentes ao pensamento de um dos mais influentes teóricos na área da educação contemporânea.

De acordo com Souza (2011) o pensamento de John Dewey influenciou a educação brasileira principalmente em dois momentos históricos distintos. O primeiro momento remete ao ideário de reforma educacional brasileira, na década de 1930, tendo como principais difusores dos pressupostos deweyanos: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos; O segundo momento refere-se aos anos de 1990, quando do processo de redemocratização brasileira, após a Ditadura Militar. Nesse período, com as reformas educacionais de abordagem neoliberal, propagam-se igualmente as formulações teóricas de John Dewey, porém, nessa ocasião, seu foco era na formação de professores. É desse segundo momento que nos ocuparemos agora.

A obra “Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo” foi editada nos Estados Unidos em duas versões: a primeira, em 1910, e a segunda, em 1933. No Brasil, a primeira versão foi publicada apenas em 1933, e a segunda, em 1952. Ambas as publicações foram de responsabilidade da então Companhia Editora Nacional.

Ao título da segunda edição foi acrescentado o subtítulo: “uma reexposição” pelo fato de essa ter sido totalmente revista pelo autor. No prefácio da obra, Dewey explica que a segunda edição teve como intuito principal conferir ao texto “uma maior precisão e clareza da exposição” (DEWEY, 1959). Nessa revisão, Dewey contou com a colaboração de alguns professores, que trouxeram suas considerações acerca das ideias contidas no livro, em especial, as que acarretavam dificuldades de interpretação. O autor declara ainda que seus esforços concentraram um movimento simultâneo tanto para o enriquecimento e aprofundamento das ideias básicas da obra quanto para a ampliação do seu entendimento, pelos leitores.

Essa breve contextualização do advento da obra “Como pensamos”, bem como da sua revisão, tem como objetivo chamar a atenção para o zelo de Dewey em suprir a carência

de compreensão do principal público a quem a obra se dirige: os professores. Ao que tudo indica as dificuldades relatadas pelos professores centravam-se, sobretudo, na segunda seção do livro, que reúne em maior escala a parte teórica, momento no qual o autor se detém mais sobre as formas de pensar e de se apropriar do conhecimento. Foi nessa parte da obra, intitulada “Considerações lógicas”, que Dewey realizou uma maior revisão.

O pensamento, segundo Dewey (1959), é composto de produto e processo. O produto é considerado uma forma lógica; o processo, uma forma psicológica. O nome “produto” situa as formas nas quais é lançado o resultado do ato real de pensar para que se possa julgar a sua importância. O processo diz respeito aos percursos percorridos no ato de pensar. Dewey (1959, p. 81) toma uma analogia para explicar a função do produto e o processo na constituição do pensamento:

Consideremos, como analogia, a relação de um mapa com as explorações e investigações de que é o resultado. As explorações correspondem a processos. O mapa é o produto. Depois de construído, pode ser posto em uso, sem referência alguma às viagens e expedições de que é o fruto.

Assim, Dewey explica que as formas lógicas não são usadas no ato real do pensamento, mas para expor os seus resultados. As formas lógicas que caracterizam as conclusões não dão conta, portanto, de indicar o modo pelo qual se chega a essas conclusões quando ainda se está preso à dúvida. Entretanto, na transcorrência da reflexão, emergem conclusões parciais, indícios da compreensão e, quiçá, da solução do problema. Para Dewey (1959, p. 82), na reflexão enquanto processo:

[...] há pontos de parada, desembarcadouros provisórios do pensamento decorrido, que são também estações de partida do pensamento subsequente. Não atingimos a conclusão de um salto só. Em cada nível de parada, convém retrazar os processos percorridos e medir, para nós mesmos, quanto, ou quão pouco, do material previamente pensado, na realidade fundamenta a conclusão obtida e como fundamenta.

A distinção entre processo e produto na constituição do pensamento não é algo absoluto. Dewey adverte que, mesmo denominando de “psicológico” o processo e de “lógico” o produto, ele não está afirmando que apenas o resultado final do pensamento é lógico ou que a atividade do pensamento que abrange tempo e uma série de etapas é ilógica. O autor traça o perfil de uma pessoa que não se utiliza da lógica no seu pensamento e outra que, ao contrário, age logicamente. Aquela “move-se a esmo [...], passa por cima das coisas ao acaso; não só chega a uma conclusão precipitada [...], mas deixa de retroceder para ver se a conclusão a que se precipitou é baseada em provas” (DEWEY, 1959, p. 83). A que é movida pela lógica “é cuidadosa em conduzir o pensamento, [...] se dá

a trabalhar para adquirir a certeza de que tem provas em que se basear, e quando, depois de alcançada a conclusão, prova-a pela evidência que possui” (DEWEY, 1959, p. 83).

Para Dewey (1959), o ato de pensar marca a diferença entre a vida verdadeiramente humana e a existência vivida pelos outros animais. É, pois, a capacidade de pensar que distingue o homem dos animais inferiores, uma vez que o pensamento o emancipa da ação impulsiva e rotineira. O autor reconhece a precariedade, pelas pessoas, das noções acerca de como e por que é importante pensar. Adota, então, uma exposição pormenorizada sobre o pensamento reflexivo. Para Dewey, uma das principais funções do pensamento é a capacidade de o homem dirigir suas ações ancorado na previsão e no planejamento, tendo em vista propósitos conscientes.

Dewey (1959, p. 111) define duas situações que circundam o pensamento: A primeira, que ele denomina “pensamento pré-reflexivo”, surge de uma situação embaraçosa, perturbada ou confusa. Ela apresenta o problema a ser resolvido, é a origem da situação a qual a reflexão deve responder. Na segunda situação, chamada “pós reflexiva”, o problema foi resolvido, a dúvida, dissipada e uma sensação de domínio sobre a situação confere ao agente da experiência satisfação e prazer. Segundo Dewey aí estão os limites da reflexão.

Dewey (1959) advoga que o pensar reflexivo tanto se distingue do pensamento confuso quanto da crença sobre algo já estabelecido, isento de sustentação em fatos ou argumentos racionais. Para ele, a reflexão principia em um estado de dúvida que desencadeia a investigação com o intuito de encontrar recursos suficientes para elucidar a indagação original. É um conceito mais amplo do que a mera capacidade de meditar sobre algo, uma vez que o pensar reflexivo, para Dewey (1959, p. 22),

[...] diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) 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.

Assim, fundamentado no procedimento científico de investigação e de pesquisa, Dewey almejou o modo de pensar reflexivo como finalidade de toda a educação pelas condições que este modo de pensar traria para aquele que o exercitasse, o que contribuiria com a capacidade do ser humano de emancipar-se da ação impulsiva e rotineira, levando-o à competência de pôr “o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faça incerteza” (DEWEY, 1959, p. 22).

O pensamento reflexivo, segundo Dewey (1959), portanto, é composto de cinco fases ou aspectos, que são: (1) as sugestões; (2) a intelectualização do problema; (3) uma ideia-guia ou hipótese; (4) o raciocínio ou elaboração mental da ideia e (5) a verificação da hipótese. Vamos analisar cada uma dessas fases que, segundo Dewey, não são fixas, ou seja, não seguem uma ordem sequencial.

A fase das sugestões surge quando o ser humano se depara com uma situação conflituosa e diante do problema prevalece a reação genuinamente humana de buscar sua solução. É nessa busca que surgem, inicialmente as sugestões. Quando, porém, estas começam a ser postas em prática há a necessidade do exame dos seus propósitos, condições, recursos, obstáculos... Daí decorre a segunda fase.

Na intelectualização a busca pela resposta ao problema sofre uma análise minuciosa, uma vez que se soubéssemos exatamente qual a dificuldade do problema, mais facilmente seria o trabalho da reflexão sobre ele. Até descobrirmos exatamente qual o problema, agimos de forma vaga e imprecisa. Se, porém, o distinguimos já estamos, ao mesmo tempo, encontrando uma resolução para ele. Em todos os casos que envolvem a atividade reflexiva a intelectualização está presente, pois ela corrobora para a definição das condições propícias de solucionar o problema. A intelectualização, assim, consiste em definir o que fazer com as sugestões.

Há na ideia-guia ou hipótese um quê de palpite. Ela orienta para mais observações a fim de constatar se os fenômenos observados realmente confirmam as condições que se apresentam no problema. Dessa forma, o sentido do problema torna-se mais adequado e a sugestão converte-se de mera possibilidade a uma probabilidade verificada.

O raciocínio, a quarta fase, está intimamente ligado a um “espírito experiente”, que é capaz de trabalhar uma simples ideia até que esta resulte em uma nova ideia, totalmente diferente da surgida anteriormente. O raciocínio tem sobre uma solução proposta o mesmo efeito que uma observação bem feita terá sobre a perplexidade inicial que rodeia uma situação-problema. O desenvolvimento de uma ideia mediante o raciocínio contribui para fornecer elementos intermediários unificadores de outros elementos que, de início, conduziam o espírito a inferências opostas.

Finalmente, a quinta fase, a verificação da hipótese, é uma espécie de prova pela ação, uma verificação do problema. Até a fase anterior a essa, a conclusão é hipotética ou condicional. Se, contudo, ao examinarmos as hipóteses, encontrarmos todas as

condições requeridas para a solução do problema, a nossa tendência para crer que optamos pela solução adequada será maior. Nas palavras de Dewey (1959, p. 118):

Se fôr averiguado que os resultados experimentais concordam com os que foram deduzidos teórica ou racionalmente, e se há razão para crer que só as condições em questão forneceriam tais resultados, a confirmação é tão forte que induz a uma conclusão- pelo menos até que fatos contrários venham indicar a conveniência da sua revisão.

Cunha e Pimenta (2011) defendem que a noção deweyana do pensamento reflexivo deve ser analisado simultaneamente com outra tese sua: a de que somente uma sociedade democrática poderá viabilizar condições necessárias para se constituir juízos moldados pela reflexão. Os autores afirmam que Dewey, como filósofo norte-americano, adotou a democracia como fundamento exclusivo e verdadeiro para a sua filosofia e como alicerce para sustentar suas concepções sobre a educação.

Essa sua tese sobre democracia e reflexão leva a um problema crucial: se o pensamento reflexivo só poderá se efetivar mediante o alcance de um modo de vida democrático, algo que ainda não se consolidou, seria viável, então, acreditar na reflexão como ação promotora de uma sociedade mais justa? Seria possível efetivar-se uma prática pedagógica reflexiva, mesmo diante das condições objetivas de uma sociedade excludente e contraditória? A resposta afirmativa pode se sustentar na proposição deweyana de que o futuro é um projeto, uma construção. Assim, de acordo com Dewey, citado por Cunha e Pimenta (2011, p. 68), é preciso “compreender a eficácia potencial da educação como agente edificador de uma sociedade melhor” mesmo que os frutos dessa educação só venham a se manifestar em uma futura sociedade.

A obra de Dewey recebeu muitas críticas, tanto no Brasil quanto no exterior, em especial, dos críticos da “epistemologia da prática reflexiva”. Souza (2011) defende que algumas dessas críticas são equívocos de interpretação das contribuições desse filósofo. Para Souza (2011) essas “desleitura” disseminaram o entendimento de que esse autor propõe uma didática que restringe o aprendizado do pensamento reflexivo à solução de problemas concretos e que isso condicionaria a solução desses problemas à repetição mecânica, ao treinamento.

Apesar de que para este estudo a nossa incursão ao pensamento de Dewey tenha se limitado a apenas duas de suas obras (1959, 1967), por meio destas pudemos entender que a sua filosofia da educação traz uma proposta rica, vasta e

surpreendentemente atual. Outro aspecto que nos impressionou na obra desse pensador foi a maneira como ele organiza os seus construtos teóricos: de forma integrada e contínua.

Pautando a sua obra nesse caráter de integração e continuidade Dewey (1959) extrai da experiência princípios que contextualizam a educação como aprendizagem, como atitude ética que preside o pensar reflexivo. A reflexão, para o autor, estaria ligada à qualidade estética da experiência, que emerge das situações da prática educativa. Dessa forma, a reflexão prevê uma lógica e tem como objetivo uma investigação que inicia quando “experimentamos verificar sua validade e saber qual a garantia de que os dados existentes realmente indiquem a idéia sugerida de modo que justifique o aceitá-la” (DEWEY, 1959, p. 21). Pensar de forma reflexiva é, então, com base nas ponderações do autor, avaliar continuamente dados e ideias para a formação de julgamento sobre si, sobre os outros e sobre o mundo de modo geral, para que, munido desse método de pensar, o indivíduo possa formular explicações ponderadas diante das indagações.

Há pouco mencionamos algumas críticas que a obra de Dewey recebeu no Brasil e em outros países. Vamos analisar uma delas, abordada por Souza (2011): a de que a teoria deweyana, enquanto pragmatista, reduz a educação ao desenvolvimento humano, pelo fato de Dewey, segundo essa crítica, centrar o seu projeto educativo no conceito de **utilidade**. Essa crítica a Dewey nos motivou a melhor investigar a sua concepção sobre conhecimento, aprendizagem e educação. Destacamos, a seguir, um pouco do que obtivemos da nossa investigação sobre esse “utilitarismo” de Dewey segundo a referida crítica.

Para Dewey (1959), a habilidade técnica é a forma de aprendizagem a que se tem conferido maior importância, por representar o caminho mais curto para o alcance de metas. Contornado por essa habilidade, o ensino torna-se mecânico e por isso reduz o poder intelectual. Para o autor, há nas práticas educacionais alguns dogmas que confundem a própria ideia do desenvolvimento mental com a de um exercício mecânico que pouco ou nada implicará na formação do pensamento reflexivo. A educação verdadeira, para Dewey, deve agir no sentido de nos conduzir para além da aquisição de certos modos de atuação provocados por condições externas (TEIXEIRA, 1959).

Faz-se notória nessa tese deweyana a preocupação do autor com uma educação que se proponha à resolução de problemas fundados em pensamentos lógicos e não à mera habilidade de aplicar soluções para problemas concretos da prática (o utilitarismo criticado acima). Para esse autor, a educação “está vitalmente relacionada com o cultivo da atitude do pensar reflexivo” (DEWEY, 1959, p. 85). Assim, naturalmente, a educação não se restringe ao aspecto intelectual, ela abrange também a formação de

atitudes práticas, incluindo o desenvolvimento dos valores morais e o cultivo de apreciações estéticas. Quer se tratando de questões práticas, como por exemplo, a resolução de problemas, quer se tratando de atividade intelectual, a ação educativa requer o ato de pensar reflexivo, que, para Dewey (1959) é um processo de investigar relações.

Por meio dessa breve análise de uma crítica à obra de Dewey, somos levadas a crer que a valorização da experiência e da atividade prática na pedagogia de Dewey tenha concorrido para que alguns críticos da sua obra creditassem a esta um caráter aplicacionista, de mera resolução de problemas. O que Dewey defende, no entanto, é que o ponto de partida para a resolução de problemas é uma situação real. Isso desemboca no pensar verdadeiramente lógico e nas qualidades reflexivas do pensamento. Nos termos de Dewey (1959, p. 86):

Se o pensamento nada tivesse com as condições reais e se, a partir destas, não se movesse logicamente para os fins a obter, nunca inventaríamos, nunca planejaríamos, nunca saberíamos como sair de uma dificuldade ou estado.

Uma amostra da defesa de Dewey acerca do equilíbrio entre teoria e prática, entre ciência e senso comum, pode ser verificada na sua recusa ao dualismo, tema já tratado neste capítulo. Para Dewey reflexão e ação prática caminham “de mãos dadas”. Assim, segundo o autor, é impossível separar da reflexão os princípios da lógica, que são impessoais, dos princípios abstratos, tais como as qualidades morais do caráter. O que se precisa é “entrelaçá-los numa unidade” (DEWEY, 1959, p.42)

No livro “Vida e educação”, Dewey (1967) trata dos conflitos oriundos da fragmentação presente na realidade escolar. Nele o autor critica a hierarquização própria da escola no que concerne à constituição de matérias ou ramos do saber. Primeiro, são apresentados aos alunos princípios de ordem intelectual, depois, os fatos têm que ser interpretados em relação a esses princípios para, afinal, no campo da abstração, ser constituído um departamento do conhecimento humano. Separação, abstração e manipulação são decorrências desse modelo educativo, que exige um interesse intelectual sem referência ao seu contexto e ao seu sentido.

Nessa obra Dewey trata dos extremos de duas estruturas escolares então vigentes⁸ ou “escolas pedagógicas”: uma que centra sua atenção na importância das

⁸ Dewey se refere à educação tradicional e à educação nova. Para eles, ambas carecem de revisão do modo como projetam e operacionalizam o processo educativo. Na concepção deweyana, a educação tradicional trata de matar no aluno o desejo de pensar reflexivamente, uma vez que se preocupa exclusivamente com a transmissão dos conteúdos. Por sua vez, a educação nova, ao

matérias do programa e que apresenta estudos que priorizem um universo objetivo, verdadeiro, cheio de lei e de ordem (DEWEY, 1967). Outra, em que a quantidade e a qualidade do ensino são determinadas pelo aluno e não pelo professor. Para essa escola nenhum método tem valor a não ser aquele que dirige o espírito para seu progressivo enriquecimento. Na primeira “escola” o papel do aluno é o de receber e aceitar. Na segunda, o aluno é o centro de tudo.

Dewey (1967, p. 46-47), analisando o litígio⁹ de ambas as correntes, alerta para o seu caráter extremista, bem como da sua oposição contínua:

Essa oposição [...] que as duas doutrinas referidas apresentam, pode também ser expressa por esses termos: “disciplina” contra “interesse”, “direção e controle” contra “liberdade e iniciativa”. [...] Ao bom senso repugna o caráter extremo desses pontos de vista. Ficam eles para os teóricos, enquanto, praticamente, se adota um ecletismo confuso e pouco consistente.

O erro de ambas as “escolas”, para Dewey (1959) é o mesmo, ou seja, ignorar e negar que as tendências para uma atividade reflexiva e verdadeiramente lógica são inatas, assim como o reconhecimento de que essas tendências, se motivadas pela curiosidade e pela pesquisa, começam a fluir desde cedo nas crianças.

Como típico pensador pragmatista e, por isso mesmo defensor da indissociabilidade entre raciocínio e ação, ciência e senso comum, teoria e prática, Dewey propõe a necessidade de uma conciliação entre as abordagens dessas duas doutrinas. Para o autor, é necessário o reconhecimento de que o psicológico e o lógico, ao invés de se oporem, são conexos e interdependentes.

Essa é, no nosso entendimento, uma das evidências de que a teoria deweyana não reduz a reflexão à atividade exclusiva e rotineira de resolver problemas. Mesmo porque, se assim o fosse, seriam contraditórias várias afirmações de Dewey sobre o pensamento reflexivo como possibilidade de ação consciente e propositada. Como exemplo, tomemos a seguinte ideia:

passar de um extremo a outro, perdeu seu rumo. A esta ocorreu um simples processo de negação da educação tradicional, uma vez que ela não promoveu o processo de evolução esperado para uma experiência educativa rica, que traduza a vida.

⁹ Essa crítica de Dewey nos remete a Saviani, em sua obra “Escola e Democracia”, e a sua clássica metáfora da “curvatura da vara”, quando este autor traz um balanço da pedagogia crítico-social dos conteúdos, quinze anos após sua reformulação por Libâneo, procurando atualizar o que ficou conhecido por “conteudismo”, chamando a atenção para as interpretações equivocadas que deturpam essa abordagem, reduzindo-a a uma identificação mecânica entre “conteúdo” e “matéria”.

Em primeiro lugar, é (o pensamento reflexivo) 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 acôrdo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente. Trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir (DEWEY, 1959, p. 26).

Note-se que é especialmente da ação impulsiva e rotineira (como se pode verificar algumas vezes na prática docente) que o pensamento reflexivo emancipa, segundo Dewey. Outra constatação que extraímos dessa ideia diz respeito ao caráter prospectivo do planejamento e da ação deliberada, próprios do pensamento reflexivo. Em suma: parece-nos comprovada a superioridade da concepção *deweyana* acerca dos propósitos do pensamento reflexivo que em muito extrapolam a ação estreita e reducionista de o professor limitar seu mundo de ação aos problemas surgidos exclusivamente na sala de aula.

A brevidade e limitação desta exposição sobre o pensamento de John Dewey nos impede de conferir à sua obra a merecida análise em virtude da sua grandeza e complexidade. Mesmo diante dessa limitação, fica exposto nosso reconhecimento de que o projeto pedagógico desse importante teórico trouxe grandes contribuições à educação, especialmente por ser uma proposta assentada na ética e na democracia.

O projeto deweyano convida a pensar a formação de professores reflexivos valendo-se da investigação, da observação e da pesquisa. Os elementos epistemológicos e pedagógicos formulados e defendidos por Dewey, como salientamos, se entrelaçam de forma contínua e progressiva. Esses elementos contribuem para oportunizar ao professor um trilhar do seu percurso profissional com âncora no pensamento reflexivo.

O benefício precípua desse tipo de pensamento, para Dewey (1959) é sua compreensão de que educação é vida e desenvolvimento. Para esse autor, a educação tem, em especial na figura do professor, o papel de possibilitar a realização máxima do crescimento humano. Para Dewey, (1959), isso somente poderá ser possível se a educação cultivar formas de pensamento verdadeiramente reflexivas.

Na próxima seção prosseguiremos a análise das concepções teóricas de Schön, Freire e Sacristán, sobre a reflexão. A opção por esses nomes já foi elucidada, cabendo-nos, agora, cumprir a tarefa de apresentar cada contribuição e entendimento. Igualmente, procuramos associar as ideias desses teóricos ao projeto filosófico e pedagógico de Dewey,

pelo fato de este ter sido uma espécie de gérmen do qual derivam, a partir de Schön, os construtos “profissional reflexivo” e “professor reflexivo”.

4.2 A reflexão para Schön: interpretação e avaliação da prática

As propostas acerca do professor reflexivo chegaram inicialmente nos Estados Unidos. A obra de Donald Schön, *O profissional reflexivo*, de 1983, tornou-se um referencial para os programas de formação de professores que anunciam que os saberes docentes se constroem na e pela ação e na reflexão da ação. Schön realizou várias atividades relacionadas às reformas curriculares nos cursos de formação profissional do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA), onde foi professor de Estudos e Planejamento Urbano. Esse autor teve uma formação de base filosófica, sendo influenciado pelo pensamento de Dewey, debruçando-se sobre sua obra, em especial quando do seu doutoramento deste (PIMENTA, 2005).

Baseado em Dewey, Schön investigou como um ensino prático reflexivo poderia causar mudanças e quais as suas implicações na escola. O último autor utiliza o termo *professional artistry* para assinalar as competências que o professor revela em situações de conflito. Defende que a reflexão surge associada ao modo como se convive com os problemas da prática, diante da incerteza, conferindo novos contornos a esses problemas e descobrindo novas maneiras para solucioná-los.

Schön (2000) propõe uma nova prática formativa que passa pela valorização da experiência e da “reflexão na experiência”. O autor trata da formação de professores situada na investigação do trabalho em sala de aula e na escola, ao buscar suscitar nesse profissional a capacidade de refletir sobre a própria prática com uma atitude que contribua para tornar explícitos seus saberes tácitos, provenientes de sua experiência. O autor indica o reconhecimento da existência dos saberes tácitos como o primeiro passo para que o professor possa levantar questionamentos sobre as teorias que norteiam seu trabalho docente, bem como sobre as estratégias de que se utiliza na prática, o que lhe possibilita a transformação dos seus modos de atuação. Para Schön (2000, p. 7), o profissional reflexivo, tem uma nova proposta de epistemologia da prática que foi concebida para “lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional”.

De acordo com Schön (2000), a prática reflexiva está situada nos seguintes processos: o conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), a reflexão-na-ação (*reflection-in-action*), a reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*) e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação

(*reflection on reflection-in-action*). O autor estabelece algumas distinções entre esses processos. Vejamos, a seguir, essas distinções.

O conhecimento-na-ação é um processo que não deriva da operação intelectual, visto que se insere na própria ação. Esse conhecimento é, então, demonstrado no desempenho da ação. A reflexão-na-ação emerge diante de situações inesperadas. A reflexão-sobre-a-ação, por sua vez, surge quando a ação é concretizada, desencadeando, então, uma análise sobre o que ocorreu e sobre a forma como a ação foi realizada. As descrições do professor sobre sua ação têm origem na reflexão. No caso da descrição ocorrer simultaneamente à ação, sucede a reflexão-na-ação; se a descrição ocorrer posteriormente à ação, então há exemplo de reflexão-sobre-a-ação. Por último, a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação ajuda o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua própria forma de lidar com o conhecimento e com experiência.

Segundo Schön (2000), esses processos reflexivos, manifestam-se diante do enfrentamento das situações problemáticas do dia a dia da prática docente, situações estas caracterizadas pela necessidade de decisões imediatas diante da imprevisibilidade inerente ao contexto da sala de aula.

As concepções de matriz *schönianas* rapidamente foram disseminadas e ampliadas em vários países, contextualizadas pelas reformas curriculares que questionavam a formação docente enraizada em uma perspectiva de racionalidade técnica. Daí parte a seguinte problematização: como formar profissionais capazes de atuar em situações marcadas pela instabilidade, pela incerteza e pela contradição, características do ensino como prática social? Outra questão que se levanta com base nas proposições de Schön é o papel dos professores no contexto de reformas da educação e, em especial, na sua própria formação. O reconhecimento da importância dos professores nesse contexto de mudanças na educação, bem como o conceito de professor reflexivo, indicavam possibilidades de sucesso da implantação dessas mudanças.

Na centralidade das proposições de Schön para a formação profissional se encontra a distinção entre o conhecimento tácito, o qual o autor também denomina “conhecimento-na-ação”, e o conhecimento escolar. Schön (2000) diferencia o que ele designa de “conhecer-na-ação” e o que ele chama “reflexão-na-ação”. O primeiro, marcado pela espontaneidade, pelo que é rotineiro, é por isso, tácito. O segundo, por surgir de resultados inesperados e pela imprevisibilidade produzida pela ação, não é tão espontâneo quanto o “conhecer-na-ação”. A reflexão-na-ação teria, para Schön (2000, p. 33), então, “uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do conhecer-na-ação”.

Há uma íntima relação entre as propostas de reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, encabeçadas por Schön, e os pressupostos epistemológicos que calcaram sua tese, porém, o autor alerta que as suas formulações teóricas sobre as reformas curriculares na formação docente não eram algo exclusivo da sua época:

Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação dos professores e alunos*. Antes de me debruçar sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schtz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget [...] todos pertencendo, se bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico. [...] O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstoi, A Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio de Rosseau*, encontra-se no centro de um conflito epistemológico (SCHÖN, 1997, p. 80, 91, grifos do autor).

Esse conflito epistemológico entre o conhecimento escolar e a “reflexão-na-ação” é analisado por Schön, tanto na formação de professores quanto no trabalho desenvolvido pela escola para a valorização (ou não) do conhecimento que os alunos constroem fora do contexto escolar. Esse conhecimento cotidiano (tácito) é, ilustrado por Schön quando toma o exemplo de um professor que fala acerca de certo aluno: “Ele sabe fazer trocos, mas não sabe somar os números” (SCHÖN, 1997, p. 82). Para que esse tipo de conhecimento seja valorizado pelo professor, cabe a este profissional estar atento à fala do aluno, ser curioso e “atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas” (SCHÖN, 1997, p. 82).

Segundo Schön (1997), o professor que assim atua adota uma forma de reflexão-na-ação que o permite ir ao encontro do aluno, bem como entender o seu próprio processo de conhecimento, colaborando, assim, para a articulação entre o conhecimento-na-ação e o saber escolar. Para esse autor, por meio da reflexão-na-ação, o professor poderá entender a compreensão figurativa que o aluno traz para a escola. No entendimento do autor, essa compreensão está muitas vezes subjacente aos mal-entendidos do professor acerca do saber escolar. Para Schön (1997, p. 81-82), esse saber consiste em um:

[...] tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitos, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado.

Na nossa concepção, houve um equívoco de interpretação de Schön acerca das formulações de Dewey sobre a aquisição do conhecimento e o papel da escola, uma vez que, para Schön, seria necessário realizar uma mudança da valorização do conhecimento escolar para a valorização do conhecimento tácito. Em seção anterior a esta, exploramos a recusa de Dewey ao dualismo. Tomemos mais um exemplo em que Dewey trata do problema educativo visto de forma fragmentada: de um lado conhecimento formal, de outro, experiência isolada deste conhecimento:

O problema educativo, que devia ser encarado como um todo, passa a ser armado sobre termos contraditórios. Medra assim a oposição entre a criança e os programas de estudos, entre a natureza individual e a experiência da sociedade. No fundo de todas as divisões de doutrina pedagógica, encontra-se a oposição entre dois elementos essenciais, mas destacados do processo total (DEWEY, 1967, p. 39).

Com essa retomada do pensamento de Dewey, lembramos que este autor não subestimou a importância do conhecimento escolar. O que Dewey defende é o cultivo de atitudes favoráveis à investigação e à pesquisa, habilidades que, mesmo pressupondo ações práticas, não diminuem a importância da ciência e da teoria.

Há nas proposições de Schön sobre a formação profissional a valorização do emblemático “aprender fazendo”. Para Schön, formar um professor para refletir na e sobre a prática passa necessariamente pelo aprendizado das formas como as instituições não subordinadas à epistemologia das universidades tratam o ensino. Para o autor, as tradições da formação artística, assim como o treino da aprendizagem profissional contêm as características de um *practicum* reflexivo.

Compreendemos a importância da crítica de Schön (1997) acerca da necessidade de reformulação dos currículos nos cursos de formação profissional, contudo, preocupa-nos a desvalorização do conhecimento científico/teórico que parece estar subjacente às suas ideias, pois este é o conhecimento que deve ser valorizado e produzido nas universidades. É nesse tipo de conhecimento que o professor constituirá suas bases para compreender a indissociabilidade entre o conhecimento escolar e aquele produzido em espaços além do escolar, ou seja, os conhecimentos cotidianos ou tácitos, na acepção de Schön.

Parece-nos curioso o fato de Schön (1997) não ter tocado na abertura que pode ser criada pelo professor para associar os conhecimentos escolares aos conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos, de forma que esses se imbricassem, pois Dewey, um dos maiores inspiradores de Schön na formulação da sua epistemologia, alude a essa questão quando afirma: “Não há dúvida que a aprendizagem intelectual inclui a acumulação e

retenção de informações” (DEWEY, 1959, p. 86). Porém, segundo Dewey, a educação não se confina ao seu aspecto intelectual. Ela abrange, além deste, a formação de atitudes práticas, o desenvolvimento da moral, o cultivo de apreciações estéticas.

Nossa argumentação pretende insistir na questão de uma incoerência do pensamento de Schön acerca da separação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano. Muito embora reconheçamos no conhecimento escolar da escola contemporânea a permanência de fragmentação, a descontextualização e a ausência de sentido e significado (às vezes de forma explícita, outras, de forma velada), sabemos que não é sua exclusão ou substituição por conhecimentos meramente práticos que resolverão suas lacunas e inconsistências.

Dessa nossa crítica deriva outra, que, a nosso ver, melhor assinala os limites da teoria schöniana, embora reconheçamos sua importância no desencadeamento de todo debate no qual se ancora o entendimento e a necessidade da reflexão, por parte, no caso, do professor. Por reduzir o sentido da prática reflexiva aos limites institucionais (aos problemas da escola, à aula em si, aos conteúdos...), sua epistemologia e pedagogia não proporcionam uma análise que ajude o professor a entender as bases que promovem essa reflexão. Essa limitação confina o professor a uma reflexão centrada nas suas práticas individuais, o que, por decorrência, dificulta o arranjo de um projeto que contribua para uma mudança não só institucional, mas social.

A epistemologia do profissional reflexivo proposta por Schön parece apresentar mais um modelo de formação alicerçado em estudos de casos concretos que a implantação de um projeto que tome a reflexão como possibilidade de transformação em vários aspectos tangíveis à prática profissional, como a reflexão sobre seu próprio percurso formativo, sua identidade enquanto profissional da educação, seus saberes docentes, a relação entre a pesquisa e sua formação como um *moto continuum*. Concordamos com essa proposição de Schön acerca da formação como um processo contínuo e inacabado, porém, o que defendemos é uma abordagem que não esteja cerceada na prática concreta, somente nesta, mas que impulse o professor a refletir em várias outras situações, contemplando aspectos sociais além da prática escolar.

Nosso breve inventário sobre a obra de Schön não teve o intuito de trazer uma crítica radical nem reducionista às suas formulações teóricas. Ao contrário, como já expressamos nesta seção, reconhecemos a importância das suas proposições no âmbito da formação profissional, especialmente na formação docente no cenário mundial. Principalmente a partir de sua teoria foram abertos espaços na pesquisa para que a

formação docente ganhasse lugares mais visíveis no cenário educacional, político e social e, especialmente, para que o conceito professor reflexivo ganhasse mais atenção na comunidade acadêmica, bem como em diversos programas de formação docente, resguardando-se aqui as diferenças e intencionalidades das diversas abordagens que decorreram desse conceito.

Assim, muito embora a reflexão em Schön seja dirigida a problemas individuais e imediatos da prática profissional, sua concepção de prática refletida chega aos currículos de formação profissional, embora de forma lenta. No nosso entendimento, essa introdução das bases schönianas nos programas de formação inicial, serve como um embrião para que pesquisadores e professores que atuam na formação superior possam expandir a proposta de Schön, transpondo-a de modelo prático-reflexivo para uma prática dialética que compreenda os motivos de sua ação social.

É, agora, a dialética que “convida” à análise do conceito de reflexão sob a ótica de Paulo Freire, tratada na seção seguinte. Nela abordaremos as concepções epistemológicas desse grande teórico acerca de um tipo de reflexão que ele procurou difundir entre as pessoas, fossem elas homens e mulheres, moradores de áreas rurais ou urbanas, letrados ou iletrados, velhos ou jovens, enfim. Independente de palestrar para um auditório repleto de ouvintes ou de conversar com um professor leigo no interior do nordeste brasileiro, em todas essas oportunidades, sua fala era marcada pela avidez de contribuir para promover nas pessoas a reflexão crítica acerca da realidade concreta do mundo. Nesse sentido, buscava o entendimento com as pessoas. Seu diálogo claro, simples, mas ao mesmo tempo forte e impactante, marcou a sua existência como educador e ser humano crítico.

4.3 A reflexão para Freire: a crítica como resultado do pensar certo

Apesar de Paulo Freire não ser habitualmente associado ao estudo da reflexão, o referido autor foi um dos primeiros teóricos em educação a estabelecer essa temática como um elemento essencial à prática docente. Freire (2011), Freire e Shor (2011) abordam o conceito de reflexão sustentando sua base epistemológica no materialismo histórico-dialético. Para Freire é a unidade dialética que origina um agir e um pensar críticos sobre a realidade, para transformá-la. Segundo esse autor, reflexão é o movimento efetivado entre o fazer e o pensar e vice-versa, ou seja, a ação se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se fizer objeto da reflexão crítica.

Freire (2011) associa a curiosidade ao processo reflexivo docente, contextualizando-a inicialmente como algo ingênuo e acrítico. Porém, o ato de submeter-se ao exercício constante da curiosidade, da busca de respostas que fundamentem situações-problemas comuns à sua vida e prática, permite ao professor alcançar níveis de reflexão mais elaborados até que este atinja a reflexão crítica. Esse nível de reflexão, para Freire, é o objeto idealizado para orientar a formação contínua de professores, pois a reflexão crítica promove uma educação dialógica, que supera a educação bancária, a educação tradicional.

No entendimento de Freire, para realizar o ensino pautado em uma reflexão crítica sobre a prática, o professor deve investir-se de uma capacidade de conhecimentos que em muito extrapola os conhecimentos disciplinares. O respeito aos saberes dos alunos, a aceitabilidade do novo, a recusa a toda e qualquer manifestação de preconceito e discriminação, a humildade, a tolerância e o comprometimento com a formação cidadã dos alunos são imperativos para uma educação libertadora. Contudo, isso não se constitui em tarefa fácil, pois é necessário que o professor, pelo exercício da curiosidade epistemológica calcada em uma rigorosidade metódica, vá construindo o que Freire (2011) denomina de **pensar certo**, ou seja, a capacidade de exercer a reflexão crítica, superando, assim, uma ação educativa descontextualizada, alheia à realidade do mundo, da vida.

Para Freire, não há ruptura e sim superação entre o saber de pura experiência e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos. Assim, na diferença e na distância entre curiosidade ingênua e criticidade há superação e não um rompimento radical. Nas suas palavras:

A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se, então, [...] *curiosidade epistemológica*, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2011, p. 32-33, grifo do autor).

A curiosidade ingênua apontada por Freire está associada ao saber do senso comum. Ela é a mesma que, aproximando-se cada vez mais do objeto, com rigor metodológico, se transforma em **curiosidade epistemológica**. Assim, muda-se a qualidade da curiosidade, mas não sua essência. Freire utiliza-se do termo “promoção” para considerar o caráter de desenvolvimento presente na transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Ele alerta também sobre a importante tarefa da escola em desenvolver nos educandos a curiosidade crítica: [...] a promoção da ingenuidade para criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-

progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 2011).

Mas que elementos seriam necessários para que a escola desenvolvesse bem essa sua tarefa? Como pode o professor contribuir para formar alunos críticos se ele mesmo não conseguiu superar plenamente essa curiosidade ingênua? Para Freire, o pensar certo, resultante da reflexão crítica, é o que fornece ao professor a condição de realizar uma educação substancialmente formativa. Esse pensar certo não aparece como um dado pronto, ele vai se constituindo no processo de formação contínua:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 2011, p. 39).

Para Freire, a formação docente é um caminho para que o professor supere a curiosidade ingênua por meio da reflexão. Nesse percurso formativo é necessário o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Assim é que o saber que a prática docente espontânea produz: “um saber de experiência feito” (FREIRE, 2011, p. 39), se submetido à reflexão crítica, incorpora a curiosidade epistemológica e a rigorosidade metódica. O saber pautado em ambas, segundo Freire, é o que caracteriza o pensar certo.

A reflexão crítica sobre a prática, para Freire, se torna uma experiência sem a qual a teoria pode se esvaziar e a prática pode virar ativismo. Conforme já referimos, o alcance de uma reflexão em nível crítico se sustenta na formação docente contínua. Associada à concepção de formação como alicerce para uma prática crítica, está uma das máximas de Freire (2011, p. 25): “[...] quem forma se forma ou re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.”

Assim, a formação perpassa o pensamento de Freire não como um produto a ser fornecido por formadores e consumido por formandos, não como mera transferência de conhecimentos. É preciso que o professor, enquanto formando, assuma-se como sujeito da produção do saber e compreenda que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 24).

A relação dialética entre ensinar e aprender, formar e ser formado, é marcante no pensamento de Freire. Para este autor, a autêntica vivência de uma prática de ensinar-

aprender traz ao educador uma experiência política, pedagógica estética e ética (FREIRE, 2011). Uma prática nesses padrões, insistimos, só pode ser alcançada por meio do exercício da reflexão crítica.

O cerne da compreensão freireana sobre a prática crítico-reflexiva está assentado na capacidade humana de ir além dos seus condicionantes, ou seja, as precárias condições com as quais o exercício profissional docente tem convivido ao longo da história, quer sejam de ordem material, quer sejam de subestimação, por “forças superiores”, da relevância da prática educativa para a manutenção da sociedade. Para Freire, mesmo diante dessas condições, é possível ao educador aprender e ensinar criticamente, ensinar a pensar certo.

Segundo Freire (2011, p. 39), pensar certo, em termos críticos, exige pesquisa, uma vez que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Ensino e pesquisa se sustentam um no outro. É interessante constatar que muito antes da corrente do “professor pesquisador”, Freire já trazia sua contribuição sobre essa condição *sine qua non* da prática docente. No seu entendimento, o ser pesquisador no professor não é uma forma que se acrescenta à de ensinar e sim algo constituinte da natureza da sua prática: a indagação, a busca, a pesquisa. Para que estas se efetivem, é preciso que o professor se perceba e se assuma como pesquisador em sua formação permanente.

Diante da defesa de Freire acerca do pensar certo resultante da reflexão crítica, nos questionamos sobre os frutos desse tipo de pensar para o professor, para os alunos e, conseqüentemente, para a sociedade na qual esses agentes sociais se inserem. Algumas categorias freireanas sobre uma pedagogia libertadora nos vêm à mente, interligadas e complementares, na tentativa de organização de uma resposta: conscientização, comprometimento, diálogo, certeza do inacabamento, humildade e tolerância são algumas delas. E o que extrair de cada uma como contributo para a prática docente em uma perspectiva crítica?

Da consciência crítica decorre o reconhecimento, pelo educador, de que seu processo formativo é algo inacabado, por isso mesmo contínuo. Isso prevê humildade, outra condição do pensar certo, que ajuda a desnudar os equívocos passíveis à atividade docente e contribui para que o educador assuma o seu inacabamento. Assumido esse inacabamento, instaura-se o compromisso com o seu percurso de formação e, conseqüentemente, com a formação dos educandos.

Não nos sentimos autorizadas a encerrar a discussão sobre a abordagem de Freire acerca da reflexão sem tocar, ainda que brevemente, no seu ideário de ensino voltado para a transformação social. E essa nossa escolha se justifica pelo fato de que reflexão crítica implica em mudança. Para Freire e Shor (2011), antes de ser um ato de conhecimento, a educação é igualmente um ato político. Como ato político, a educação nos autoriza a lutar pela transformação social, pois de nada adiantará empreendermos pesquisas sobre a conquista da autonomia do professor mediante seu processo formativo, se não pensarmos essa formação como resultante de mudanças reais na sociedade. De acordo com Freire e Shor (2011, p. 33, grifo dos autores): “[...] a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e refletora* da realidade”. É por isso que podemos pensar na transformação.

Assim, a verdadeira transformação, é aquela que ultrapassa os muros da escola (FREIRE; SHOR, 2011), iluminada pela reflexão crítica. Para Freire e Shor (2011) essa transformação é feita de muitas tarefas: pequenas e grandes, por isso, uma vez que se opta por ser um profissional transformativo, o professor deve entender que, trazendo para dentro da sala de aula questões relativas à prática social: seus desvios, suas incongruências, já está contribuindo para fomentar a transformação na leitura que seus alunos fazem do mundo.

Nesta seção identificamos em Freire e Shor a reflexão crítica como o **pensar certo**. Este tipo de reflexão está assentado na promoção da curiosidade ingênua em curiosidade epistêmica. Para atingir tal reflexão, Freire e Shor atribuem à formação docente papel fundamental. A transformação social é evocada pelo autor como forma de advertir que de nada valerá a difusão de pesquisas sobre a formação docente em um quadro crítico se esta não se voltar a mudanças reais na prática docente.

Dando continuidade ao nosso escrito critico-reflexivo, na próxima seção trataremos o fenômeno da reflexibilidade na abordagem de Sacristán (1999, 2005), um processo que contribui, segundo o autor, para que o professor consiga situar sua prática, partindo de suas elaborações pautadas no senso comum e na ciência com consciência.

4.4 A reflexão para Sacristán: do senso comum à reflexibilidade com ciência

Para tratar da realidade da prática dos professores, Sacristán (2005) parte de uma crítica sobre a investigação educativa: Esta tem se preocupado mais com os discursos que com a realidade profissional na qual trabalham os professores. A investigação sobre formação de professores, na atualidade, segundo Sacristán, está caracterizada por

tendências que apresentam algumas metáforas bastante sedutoras e, geralmente, bem aceitas. Uma delas é a da transformação dos professores em profissionais reflexivos. Para Sacristán (2005, p. 82), “a elaboração da metáfora reflexiva [...] é a [...] com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente”.

Como alternativa para mudar essa abordagem de investigação sobre a formação docente, o autor propõe uma racionalidade do senso comum, utilizada (SACRISTÁN, 1999), na sua acepção antropológica, isto é: como o conjunto de crenças populares, bem como no seu sentido social de significados compartilhados. Para o autor, senso comum é uma espécie de “sexto sentido que caracteriza o homem e a mulher inteligentes, sábios, atinados, cultos, intuitivos” (SACRISTÁN, 2005, p. 84).

O senso comum está, para Sacristán (2005), ligado à tese de que nós todos atuamos na prática de acordo com o que pensamos, porém, de forma imperfeita. Para o autor, uma vez que o pensamento não inclui os mesmos conteúdos da ciência, é necessária a distinção entre esta e o “pensar”. Sacristán (2005) defende a ideia de que pensar é algo muito mais importante para os professores do que assimilar e transmitir ciência, pelo fato de que, no seu entendimento, o professor pensa conforme a sua cultura. No entanto, ainda que ciência e pensamento não sejam sinônimos, essa pode ajudar a organização deste na prática dos professores. A diferença crucial é que transmitir aos professores a ciência não equivale a fazer com que eles pensem de forma diferente.

Na análise entre pensamento e ciência, Sacristán (1999, 2005) toma a flexibilidade como elemento essencialmente humano, atrelado a diferentes consciências sobre a ação intencional. Assim, para o autor, toda atividade prática prevê uma organização particular do pensamento, uma orientação do conhecimento, uma vez que:

A intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas. O papel da ação na ação é decisivo a tal ponto que, para entender o que é qualquer delas, mas que indagar pelas causas, o que necessitamos é interpretar a intenção ou propósito do agente (SACRISTÁN, 1999, p. 33).

Sacristán (1999) afirma que as ações têm sentido por motivo duplo: porque apresentam uma racionalidade ajustada para fins, ou seja, estão dirigidas para algo; e porque representam a consciência do agente. Em outras palavras: é porque temos consciência das ações que nos sentimos seguros sobre o ajuste daquilo que devemos fazer.

Por meio da análise das ações, então, Sacristán encontra indícios que assinalam para um componente cognitivo intrínseco à ação: a reflexibilidade.

A proposição de Sacristán frente à reflexibilidade é a de considerar que a ação envolve compreensão e pensamento como algo indissociável. Para ele, se essas condições de intencionalidade e de componente cognitivo não ocorrem, então, as ações serão puramente mecânicas ou pré-humanas. Essa indissociabilidade entre reflexibilidade e ação impele ao rompimento do dualismo teoria-prática, analisada sob a perspectiva da ação, pois esta deve ser o elo entre a teoria e a prática (SACRISTÁN,1999).

Conforme Sacristán (1999), a ação legitimamente humana é sempre reflexiva. O modo como agimos tem íntima relação com o que somos, então, consequentemente, somos reflexo da nossa ação. Isso, na concepção de Sacristán (1999, p. 99), tem íntima relação com a reflexão, que, para ele é “o processo ou o resultado de refletir e de reflexionar”.

No entendimento desse autor (SACRISTÁN, 1999), a reflexão é a geração da consciência sobre a ação, manifestada na forma de representações diversas tais como crenças, esquemas cognitivos, lembranças distintas que alimentam a memória do material para pensar sobre ações passadas e presentes, bem como para orientar ações futuras. Esse acervo de conhecimentos sobre como, o quê, por quê e para quê orientamos nossas ações constitui um grupo de informação que extraímos da ação. O conhecimento, nas suas raízes, é então, ligado à prática, entendida como ação. É por isso que, no entendimento de Sacristán (1999, p. 99) “refletir sobre a prática é consubstancial aos seres humanos”.

Esse autor analisa o processo reflexivo sob três níveis: o primeiro nível de reflexibilidade, para Sacristán (1999), prevê o distanciamento pelo agente da sua ação da realidade como condição para entendê-la e representá-la. No segundo nível, a reflexão está ligada aos processos de reprodução-inovação, projetando-se como fator de transformação na construção do futuro como algo diferente do presente. A reflexibilidade de terceiro nível nos leva a pensar a educação situando-a sob as bases de quem a pensa e quem a realiza. Tratemos, agora, de cada um desses níveis de reflexibilidade, procurando acompanhar o caráter de enriquecimento que um exerce sobre o outro.

No primeiro nível de reflexibilidade, por meio de uma racionalidade fundada no senso comum pessoal, o educador visualiza os elementos cognoscitivos presentes na sua ação e consegue distanciar-se da realidade de sua prática, podendo, assim, enxergá-la, entendê-la, avaliá-la e compará-la. É como se fosse um primeiro “ensaio” para a teorização da prática, na tentativa de situá-la, de fundamentá-la em determinada concepção teórica. É

uma forma de enxergar a ação como independente de nós, mesmo que isso não seja totalmente possível. A função dessa reflexibilidade é, para Sacristán, “explicitar e fazer uma representação consciente das crenças, para aceitá-las ou rejeitá-las, pensá-las racionalmente, poli-las, comunicá-las, entrelaçá-las umas às outras e formular hipóteses sobre os seus conteúdos” (SACRISTÁN, 1999, p. 105).

No segundo nível ou grau superior da reflexibilidade, o professor faz a leitura e a apropriação do conhecimento formal que, se origina da transformação do senso comum em conhecimento científico, pois, de acordo com Sacristán (1999), o conhecimento que é próprio da “ciência” infiltra-se, inevitavelmente, nas condições de vida cotidiana, no nosso palco de elaboração do conhecimento pessoal e compartilhado. Por isso, como condição da sociedade e da cultura atuais nas quais estamos inseridos, “a reflexão é alimentada, contaminada ou guiada pelo conhecimento científico.” (SACRISTÁN, 1999, p. 117).

Desse modo, o segundo nível de reflexibilidade contribui para uma racionalidade mais refinada, que se situa na dialética entre o conhecimento científico e o pessoal, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais, bem como mediados pelo conhecimento científico. De acordo com Sacristán (1999), esse nível de reflexibilidade encontra na ciência um espaço fértil para a diferenciação de um modelo de relação positivista entre teoria e prática e outro modelo que introduz a ciência mediante a sua penetração nos processos de reflexão-ação.

Há no terceiro nível de reflexibilidade uma contribuição no sentido de modificar as relações do sujeito sobre o objeto no qual ele reflete, ou seja, a reflexão, nesse nível, recria o objeto. Para Sacristán (1999, p. 132), “a consciência do conhecimento sobre a educação disponível é uma aquisição de mais reflexibilidade que influenciará nossa atitude diante da prática”. Dessa forma, a reflexibilidade de terceiro nível reconhece na pesquisa um processo de construção social que anula a crença de que o conhecimento verdadeiro é a representação do mundo, tal qual o conhecemos. Em suma: o terceiro nível de reflexibilidade implica a análise ética, social e política da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica que favoreça o professor no distanciamento de suas práticas rotineiras. Portanto, ele começa a questionar seus discursos e práticas, refletindo se suas ações estão voltadas para os seus interesses ou para a criação de oportunidades de transformação social mais ampla.

Conforme Sacristán (1999) os três níveis de reflexibilidade pressupõem um processo de construção e de desenvolvimento dos agentes que realizam a educação. O primeiro nível, inserido no contexto do senso comum, enriquece o segundo, que passa a ser

guiado racionalmente e norteado pela ciência. Pensando nas características de ambos os níveis é que surge o terceiro nível, pois neste há o pensamento esclarecido sobre o sujeito do conhecimento como parte constituinte do objeto, ou seja, quem pensa e vive a educação faz parte dela e precisa compreender qual o seu papel nela.

Os três níveis de reflexibilidade propostos por Sacristán (1999) revelam que a racionalização do pensamento e da ação elimina a prática de avaliar a experiência profissional por si própria, bem como a formação docente afastada do conhecimento formalizado. A importância da reflexibilidade de primeiro nível se insere pelo fato de que desta dependem as condições do senso comum poder operar. Se, porém, a reflexibilidade de segundo nível não lhe oferecer outros materiais, ou seja, os fundamentos teóricos para sua expansão, a reflexibilidade de primeiro nível ficará relegada às suas próprias invenções e soluções. Por sua vez, a reflexibilidade de segundo nível contribuirá para que os aspectos éticos, sociais e políticos da prática docente sejam evidenciados pela reflexibilidade de terceiro nível, revelando, assim, as formas de consciência individuais e compartilhadas sobre a educação.

Encontramos certa aproximação entre o pensamento de Freire e o de Sacristán ao compararmos o que este denomina “um conhecimento mais depurado pela reflexibilidade de segundo e terceiro” nível (SACRISTÁN, 1999, p. 138) e o que aquele chama de “promoção da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011, p. 31). No nosso entendimento ambos os autores tratam da articulação do senso comum e da ciência de forma que a segunda confira ao primeiro a possibilidade de explicar o que se reproduz com sentido.

Qual seria, enfim, no nosso entendimento, a contribuição da reflexibilidade para a formação docente, conforme proposta por Sacristán (1999)? Entendemos que aprender a refletir sobre a educação em uma sociedade na qual não há referenciais insuperáveis nem verdades absolutas seria, a nosso ver, o maior ganho para os professores. Pelo fato de a realidade objetiva da educação e da formação docente estarem assentadas em permanentes tentativas e em contínuas reformas ou inovações, sobretudo políticas, deduzimos que não há referenciais insuperáveis e inalteráveis. cremos, porém, que essa instabilidade, ao invés de levar os que fazem a educação ao desânimo e à acomodação, os impulsiona a acreditar, junto com Sacristán, que mesmo diante desse acúmulo de informação teórica, prática e também ética sobre a educação:

O ser que tem consciência de ser reflexivo aprende que sua conduta é controlada por programas culturais; assim, aprende que podemos analisar

os mesmos, as normas, ou os hábitos, e reorientá-los. Isso proporciona liberdade, pois no mesmo instante em que temos consciência daquilo que nos determina, começamos a ser livres dessa determinação (SACRISTÁN, 1999, p. 138).

Ao finalizarmos este capítulo, trazemos nossas considerações acerca do que pudemos extrair do que expomos no seu título: os “consensos e dissensos” nas proposições dos quatro teóricos apresentados. Uma ideia de Dewey talvez nos auxilie nesta nossa formulação: a de que a capacidade de organizar o conhecimento acumulado consiste grandemente no hábito de rever fatos e concepções anteriores e relacioná-los mutuamente sobre nova base, qual seja: a da conclusão (DEWEY, 1959).

Relacionar as concepções epistemológicas dos quatro autores tratados no capítulo, bem como suas contribuições para a educação, em especial à formação docente, nos leva a deduzir que o pensamento reflexivo é uma forma de pensar dinâmica, capaz de superar os dogmatismos, bem como imune da necessidade de certezas absolutas e inquestionáveis para se guiar. Assim, cremos que o quadro teórico apresentado, contextualizado pelas marcas sociais, históricas e políticas próprias do “tempo” e do “lugar” de onde cada autor fala, assim como pelas bases epistemológicas que sustentam cada um, pode ser entendido como processo e produto resultantes do diálogo e do contraste entre estes.

Quais foram, então, os consensos encontrados nas proposições teóricas desses quatro autores? E os dissensos? Quais as nossas constatações acerca de cada um desses aspectos? De forma sucinta procuramos, agora, traduzir o nosso entendimento sobre essas questões.

Em Dewey encontramos a raiz de uma filosofia que motivou e redimensionou os estudos dos outros pensadores eleitos para nossa base teórica: Schön, Freire e Sacristán. Se todos “beberam na mesma fonte” de Dewey, certamente carregaram consigo leituras, interpretações, sentidos e significados que inegavelmente influenciaram o seu pensamento pedagógico.

Em Schön, encontramos consonância com o pensamento de Dewey especialmente na importância atribuída à reflexão como forma de antecipar-se à resolução de situações-problemas. Ambos os autores salientam o papel da experiência do professor para o exercício de uma prática refletida, criativa e inteligente.

Freire e Sacristán, por sua vez, ressaltam a importância da democracia para que uma ação educativa contornada pela consciência política e pela reflexão crítica possa se efetivar, assim como tanto preconizou Dewey. Freire e Sacristán apresentam também uma

nítida coesão de ideias, em conformidade com o pensamento deweyano, quando tratam da necessidade de superação do dualismo entre teoria e prática. Aliás, essa foi uma contribuição de Dewey que muito influenciou Freire no seu percurso como educador humanista-progressista, pois superar o dualismo entre mente e corpo, ciência e senso comum, teoria e prática, enfim, seria um caminho inicial para romper com as desigualdades e contradições da sociedade. Segundo esses três autores, a reflexão seria o caminho ideal para a superação dessas dicotomias e, conseqüentemente, para uma prática reflexiva crítica.

Após a análise do pensamento dos quatro autores, não estamos certos de que “dissensos” seria a melhor acepção para caracterizar as diferentes nuances das contribuições teóricas de cada um. **Diferença** certamente seria o melhor adjetivo para traçarmos as distintas marcas epistemológicas concernentes a cada um dos nossos teóricos. Assim é que, não tratando exatamente de desacordos, mas de distintos modos de conceber a reflexão, trazemos, também de forma breve, algumas dessas diferenças.

Schön, conforme já expusemos neste capítulo, parece apresentar mais um modelo de formação baseado em estudos de casos concretos, tomando a prática do professor, no âmbito da sala de aula, como objeto de sua reflexão sobre a prática docente. Schön destaca, então, o valor epistemológico da prática, ou seja, no nosso entendimento, o autor supervaloriza o conhecimento que surge da prática, e, de certa forma reduz a importância do conhecimento escolar, o acadêmico, como já defendido na seção 4.2, neste capítulo.

Diante da análise das proposições dos demais autores, percebemos que a reflexão é tomada por estes como instrumento que perpassa o processo formativo do professor em âmbitos para além da prática docente, exclusiva da sala de aula. Assim, para Freire, Sacristán e mesmo para o próprio Dewey, que tanto influenciou as propostas de Schön, a reflexão se faz necessária em outros contextos e dimensões da realidade social, tais como na indignação diante das injustiças, da deslealdade (FREIRE, 2011), na submissão à revisão constante daquilo que “o mundo parece ser” (SACRISTÁN, 1999, p.105) e no cultivo de apreciações estéticas e de desenvolvimento dos aspectos morais (DEWEY, 1959).

Para nós, tanto as ideias que convergem como as que divergem no pensamento dos teóricos de base deste nosso estudo, foram contribuições que nos ajudaram a contornar nossa discussão, dando-nos uma base sólida para fundamentarmos nossos argumentos, ora apresentando “simpatia” por algum proferimento, ora discordando de certas concepções expostas por um ou outro autor. Acreditamos, porém, que, ao expor nossas considerações

e algumas críticas em determinados “pontos” da nossa discussão, em nenhum momento relegamos a importância do que cada um desses teóricos tributou (e ainda tributa) à educação, por meio da sua vida e da sua obra.

É certo, contudo, que cada uma dessas abordagens teóricas carrega em si sua provisoriidade, assim como marca da vida humana. Entendê-las é, também, compreender a educação, a ciência e a realidade como constituintes de um processo sistêmico e dinâmico e por isso mesmo livre de permanências absolutas. Ademais, graças às pesquisas na área educativa, temos maneiras distintas de enxergar nossos próprios problemas, uma vez que a compreensão do pensamento dos teóricos em questão (bem como de outros) sobre a educação pode nos servir como referencial que atenda às nossas necessidades atuais e futuras. Entendemos, com isso, que “a melhor maneira de pensar”, o “pensar certo”, a reflexão na ação e a reflexividade, na compreensão de seus níveis, podem apresentar um caminho seguro para atender a essas necessidades.

Com base no quadro teórico explicitado neste capítulo, bem como no estado da questão, apresentado no segundo capítulo, valemo-nos da construção dos argumentos desta dissertação, na qual ancoramos as análises dos achados empíricos. Assim, nos remetemos ao próximo capítulo que assinala o caminho metodológico trilhado para encaminarmos as buscas dos referidos achados, bem como nossas conclusões acerca da realização desta pesquisa.

5 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PERCORRIDO

Após apresentarmos, nos capítulos anteriores, a fundamentação teórica que embasou este estudo, no presente capítulo, tratamos do caminho teórico-metodológico por nós assumido e percorrido durante o processo de desenvolvimento desta investigação.

Este capítulo contempla, então, o planejamento e a execução deste caminhar, bem como seu embasamento, tendo como alicerce o conhecimento científico. Neste escrito são assinaladas as aproximações teórico-metodológicas com ênfase na natureza e no tipo de pesquisa, a escolha da abordagem metodológica, assim como os movimentos em prol da obtenção de respostas às questões levantadas.

Para corresponder aos objetivos da pesquisa, optamos pelo emprego da abordagem qualitativa, atendendo a algumas características básicas desta abordagem, descritas por Lüdke e André (1986). De acordo com as autoras, a pesquisa qualitativa envolve o alcance de dados descritivos, geralmente obtidos no contato direto do pesquisador com o problema investigado. Na abordagem qualitativa, segundo essas autoras, os problemas devem ser estudados naturalmente no ambiente em que eles acontecem, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Nesse sentido entendemos que a abordagem qualitativa atendeu às necessidades desta investigação, uma vez que ela contribuiu para que pudéssemos observar, interpretar e descrever as situações acenadas pelos sujeitos do estudo, no sentido de compreender as suas representações acerca da ação pedagógica e do tipo de reflexão em que estas representações estão ancoradas.

O *lócus* desta pesquisa foi o espaço da sala de aula de uma escola da rede privada, em Fortaleza, onde foram observados três professores do Ensino Fundamental, sujeitos do estudo. Também foram realizadas, com os três professores, sessões reflexivas sobre a aula observada, uma com cada sujeito, bem como três encontros do grupo de discussão teórica. Essas atividades serão discriminadas e explicitadas mais adiante.

O propósito dessas técnicas foi o de obter, dos professores, sua percepção acerca da relação entre a reflexividade exercida na docência e a melhoria de sua prática pedagógica. De que forma os professores estabelecem essa relação (ou não) foi o fenômeno observado e analisado. Mais adiante explicitaremos os critérios de seleção do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa.

5.1 A abordagem, o método e o paradigma da pesquisa

Esta investigação se define como descritiva, de natureza qualitativa, que elege a pesquisa-ação como método de investigação em virtude do seu caráter transformador e emancipatório. Esta transformação deve ocorrer em todos os atores envolvidos na pesquisa. Conforme Thiollent (2011, p. 8), “do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar etc.”.

Kurt Lewin, citado por Alarcão (2010), por sua vez, é associado à pesquisa-ação como o precursor deste método, tendo sua maior contribuição reconhecida em torno das questões sociais. Seu trabalho foi considerado inovador pelo caráter colaborativo e democrático, uma vez que envolve a participação dos sujeitos estudados. Esse autor propõe um modelo de pesquisa-ação que se baseia em “ciclos de espirais auto-reflexivas”, ou seja, um processo que começa desde a fase do planejamento, que parte de um problema que se quer solucionar, passando pelo plano global, para depois atingir a execução inicial do plano global, chegando finalmente à avaliação.

Esse modelo ocorre por processos de observação e reflexão, de maneira que a experiência seja analisada e conceitualizada, convergindo para novas experiências, o que caracteriza um processo cíclico. Para Barbier (2002, p. 117), o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste na abordagem em espiral, pois o avanço resultante deste método de pesquisa “implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”.

Uma vez que nossa investigação visou entender, em contextos situados da prática dos sujeitos pesquisados, de que maneira estes identificam o papel da reflexividade como possibilidade de transformação das suas práticas, encontramos no seguinte entendimento de Franco (2008, p. 112), articulação com nossa investigação:

O movimento da epistemologia reflexiva da prática, dentro da racionalidade crítica [...] inova e organiza possibilidades de ruptura com algumas circunstâncias da cultura profissional institucionalizada que limitam o desenvolvimento da autonomia intelectual dos docentes.

Em estudos como os de Franco (2008) e Alarcão (2010) há a busca pelas possíveis articulações entre pesquisa-ação e prática docente. Nossa investigação também seguiu nessa direção, uma vez que consideramos a pesquisa-ação, além de alternativa metodológica, como uma real prática pedagógica. Assim, adotamos esse método com o

intuito de melhor situarmos as possíveis necessidades de intervenção, na prática dos docentes, dentro do quadro crítico-reflexivo.

Em conformidade com a pesquisa-ação, fundamentamos nossa investigação no paradigma crítico, que traz em seu bojo a preocupação com a transformação social. É nessa perspectiva transformadora que Carspecken e Apple, citados por Mainardes e Marcondes (2011) assinalam as principais diferenças entre esse paradigma e as demais abordagens qualitativas: a motivação política suscitada nos pesquisadores, por seu intermédio, e também sua abordagem de caráter relacional nas instituições, em especial nas escolas. Outro diferencial desse paradigma é a análise da relação entre as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, nas quais se busca compreender como as relações de poder são produzidas, mediadas e transformadas.

Ao tratarmos de paradigma, parece-nos necessário melhor explorar esse conceito tão utilizado em pesquisa, em especial, na atualidade. Para isso, nos valem dos estudos de Thomas Kuhn, um físico e filósofo norte-americano (1922-1996). De acordo com Assis (1993), a obra kuhniana *A estrutura das revoluções científicas* teve o objetivo principal de fornecer um quadro convincente de como se desenvolvem as ciências naturais, porém, houve uma espécie de importação de termos kuhnianos para áreas das ciências sociais.

Segundo Jacobina (2000), a noção de paradigma ainda parece bastante difusa entre os pesquisadores, apesar de já estar presente desde 1916, na linguística, com Saussure. É, porém, com Thomas Kuhn, a partir de seu uso como conceito, que o termo começa a ser aplicado na epistemologia e depois “salta” das ciências naturais para as denominadas ciências sociais, ganhando espaço em ambas as áreas do conhecimento.

De maneira sintetizada, um paradigma segundo Kuhn, citado por Santos e Westphal (1999, p. 71), é “o conjunto de elementos culturais, conhecimentos e códigos teóricos, técnicos ou metodológicos compartilhados pelos membros de uma comunidade científica”.

Assim, com a incorporação desses elementos culturais e códigos teóricos, ou seja, na conexão entre cultura e ciência, é que, para nós, em consonância com o pensamento de Kuhn, citado por Jacobina (2000) um paradigma nada mais é do que uma estrutura mental que serve para organizar o pensamento e a realidade, de determinada forma, particularmente, em nosso caso, de forma crítica.

Segundo Carspecken e Apple, citados por Mainardes e Marcondes (2011), os pesquisadores críticos geralmente são pessoas que se engajam politicamente e que desejam contribuir, por meio da pesquisa crítica, na luta contra a desigualdade e o domínio. Dessa forma, o diálogo com o processo de pesquisa e o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados são os principais referenciais orientadores do pesquisador que se norteia pelo paradigma crítico.

Carr e Kemmis, citados por Barbier (2002) definem a pesquisa-ação como uma forma de pesquisa alcançada a partir da própria prática do técnico. Eles alertam que dificilmente um professor que atua sozinho consegue mudar suas práticas, por isso, esses autores concebem a pesquisa-ação como um processo de mudança social que demanda um trabalho necessariamente coletivo, de modo que as restrições comuns ao trabalho solitário, não compartilhado com os pares, sejam superadas nos locais de suas atividades. Nesse contexto, a orientação democrática própria da pesquisa-ação confere ao técnico o direito de fazer a pesquisa por iniciativa própria. Assim, Barbier (2002, p. 59) afirma que: “a pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objetivo da pesquisa é a dialética da ação num processo único de reconstrução racional pelo ator social”.

Assim, surgida por iniciativa própria, muito embora justificada também pelas exigências próprias do mestrado, esta pesquisa enfocou três professores do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular, em Fortaleza. O desejo de desenvolver esta pesquisa surgiu da hipótese de que, sendo o professor capaz de exercitar a reflexão em uma dimensão crítica, terá melhores condições de justificar sua prática, ancorando-a em um referencial teórico, tendo, assim, maiores condições de realizar a transformação pedagógica da matéria (THERRIEN; MAMEDE; LOIOLA, 2007), não se limitando à mera “transposição instrumental” desta. Ainda neste capítulo, no tópico “Procedimentos e análise dos dados”, retomaremos ao conceito de transformação pedagógica da matéria sob a ótica desses autores.

A escolha por uma escola particular se deu pelo fato de esta ter sido o *lócus* gerador das nossas primeiras inquietações sobre a necessidade da formação contínua de professores em uma perspectiva crítica e reflexiva, enxergando nessa perspectiva possíveis contribuições para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Barbier (2002), com base em uma conceitualização proposta por Carr e Kemmis, assinala algumas exigências da pesquisa-ação, dentre as quais destacamos duas, relacionando-as aos objetivos desta investigação: encontrar formas de distinguir nos

docentes as interpretações alteradas pela ideologia e questionar de que forma a distorção pode ser superada; identificar o que tem impedido a mudança racional e propor interpretações teóricas de situações, permitindo aos docentes tomarem consciência do que pode ajudar a superar as dificuldades.

Carr e Kemmis, citados por Barbier (2002), tratam a noção de prática como uma ação informada e implicada, ou seja, uma prática situada em um referencial teórico que a sustenta e que traga ao professor, de forma consciente, a intencionalidade de suas ações, bem como a noção de suas consequências. A pesquisa-ação torna-se, então, a ciência da práxis, sendo seu objetivo elaborar a dialética da ação em um processo que leva o ator social à reconstrução racional. A pesquisa-ação é libertadora à medida que os sujeitos participantes se responsabilizam pela sua própria emancipação, em uma atitude constante de auto-regulação contra hábitos irracionais e coercitivos. Associamos essa característica da pesquisa-ação ao seu caráter favorável à reflexão docente, encontrando apoio na abordagem de Conceição et al. (2011, p. 104) quando afirmam que:

[...] o método da pesquisa-ação é utilizado, visando a uma abordagem teórico-prática na Educação, reforçando a ideia do “professor reflexivo”. Esse movimento traz a contraposição da visão do professor como simples reproduzidor, fazendo com que ele possa desempenhar uma pesquisa com relação à própria prática.

Assim, a presente investigação sobre **processos reflexivos na formação contínua dos professores** deu-se por meio da descrição e análise desse fenômeno investigado, tomando como referência a sala de aula dos sujeitos pesquisados e sua dinâmica, caracterizando-a mediante a prática docente desses sujeitos. Esta investigação buscou, pois, desvelar um novo entendimento sobre o tema “processos reflexivos em formação docente”, tendo como instrumento de análise os dados levantados durante a investigação, tendo sido a interpretação desses dados realizada de maneira contextualizada, assim como prevê a pesquisa-ação.

O diálogo crítico deve ser a marca de uma pesquisa-ação, na qual a atuação do pesquisador precisa ser ativa, com vistas à resolução dos problemas. O ambiente de confiança entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador é condição necessária para o estabelecimento de um espaço que, mesmo diante das contradições adversas, encontre equilíbrio para a constituição de um processo de formação, conforme advoga Barbier (2002, p. 18):

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a

racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte.

Considerando o exposto por Barbier (2002), esta investigação se apresenta ao mesmo tempo como pesquisa e como espaço formativo dos sujeitos envolvidos, uma vez que realizamos, além de observações de aulas, um espaço propício a discussões, estudos teóricos e compartilhamento de experiências pedagógicas: o grupo de discussão teórica. Essas duas técnicas, bem como as sessões reflexivas, permitiram a aplicação do instrumental, que será descrito mais adiante. O levantamento dos dados e sua análise foram realizados durante os meses de maio a setembro do ano corrente.

5.2 Os sujeitos da pesquisa e o local da investigação

Em maio de 2012 foi realizado o primeiro contato com a direção geral da escola sobre a nossa investigação. Esta consentiu a realização da pesquisa por meio de uma autorização escrita¹⁰. Os sujeitos pesquisados, conforme já referidos, são professores do Ensino Fundamental da escola em questão, que lecionam as disciplinas de história, ciências e matemática. Esses professores atuam, respectivamente no 6º e 7º ano, no 8º e 9º ano e no 6º ano. Um é graduado em Ciências Biológicas e os outros dois estão concluindo a licenciatura em Matemática e em História. Todos os sujeitos foram contatados em março de 2012, momento no qual formalizamos o convite para participarem da pesquisa, bem como apresentamos o estudo, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), um documento que reza sobre os critérios éticos de participação na pesquisa.

Para garantir o anonimato, estabelecemos a seguinte denominação para cada sujeito, a fim de melhor identificar os dados na organização e análise do material: P1, P2 e P3. Essa alternativa, para nós, é mais uma forma de garantir a não divulgação personalizada das informações, ou seja, o anonimato dos sujeitos.

Os critérios da escolha desses sujeitos se deram em torno de dois motivos principais. O primeiro diz respeito ao curto tempo de atuação docente na escola (Dois atuam há cerca de dois anos e outro, há quase um ano), fato que, no nosso entendimento, facilita a diferenciação, pelos sujeitos e pela pesquisadora, dos papéis de supervisora pedagógica e pesquisadora, ambos desenvolvidos simultaneamente até o mês de junho de 2012, na referida escola¹¹. Em outras palavras: cremos que, a escolha de professores que

¹⁰ Para garantir o anonimato da escola, optamos por não incluir nos apêndices essa autorização, uma vez que, por meio dos dados nesta contidos, o anonimato automaticamente seria rompido.

¹¹ Atuamos como supervisora pedagógica da escola em questão durante o período de novembro de

ingressaram mais recentemente na escola contribuiu para que a pesquisa evitasse viés devido a um maior vínculo profissional (e pessoal) entre os professores mais antigos e a pesquisadora.

O segundo critério tem ligação com o nosso desejo de investigar a prática docente de professores de ambas as áreas (ciências humanas e ciências exatas) com o intuito de verificar se há variação nas formas de atuação pedagógica desses sujeitos em virtude de sua formação inicial, ou seja: os professores da área de “humanas” utilizam, em sala de aula, as mesmas técnicas ou estratégias pedagógicas que os da área de “exatas”? Terão esses professores, independente da área que atuam, condições de exercitar a reflexão em uma dimensão crítica?

5.3 Técnica de coleta de dados: o apanhador no campo em movimento

De acordo com Barbier (2002), a dinâmica social da pesquisa-ação difere radicalmente daquela da pesquisa tradicional. O processo de investigação desenvolve-se em um tempo relativamente breve, de forma que os sujeitos envolvidos se vinculam de forma colaborativa. Essa metodologia pode se utilizar de instrumentos semelhantes aos da pesquisa em Ciências Sociais, mas geralmente utiliza-se de instrumentos mais interativos e implicativos, como as discussões em grupo, o desempenho de papéis no grupo e conversas aprofundadas acerca do problema estudado.

Barbier (2002, p. 125) afirma que “todas as técnicas usuais em Ciências Sociais são suscetíveis de ser aplicadas em uma pesquisa-ação, desde que contribuam para a resolução do problema”. Considerando a não neutralidade dessas técnicas, o pesquisador necessita ter cuidado com o sentido oculto que elas veiculam, devendo, portanto, tentar criar um campo de confiança entre ele e os sujeitos pesquisados. Para isso, deve lançar mão especialmente da ‘escuta sensível’ (BARBIER, 2002), que é uma habilidade desenvolvida pelo pesquisador com o intuito de não se enganar diante das suas percepções, de não julgar, mensurar ou comparar.

2007 a junho de 2012, momento no qual fomos afastadas dessa instituição. Apesar de a justificativa, no ato do afastamento, pelos representantes da direção, ter sido a de que “a escola estava reestruturando o seu quadro de profissionais da área pedagógica”, os indícios nos levam à convicção de que, pelo fato de orientarmos nossa atuação como formadora de professores em um quadro crítico, conferindo um espaço prioritário para essa formação, nosso trabalho foi interpretado como incompatível com as prioridades atuais da escola.

Ainda segundo Barbier (2002, p. 94), “A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro [...]. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado”. A escuta sensível, portanto, contribui para o estabelecimento de discussões no grupo e para a aceitação do pesquisador, uma vez que se configura em uma espécie de “escuta que enxerga”, ou seja, uma escuta atenta aos detalhes, aos sinais manifestados pelos sujeitos da pesquisa. Assim é que, baseado nessa forma sensível de analisar e entender os fatos tangíveis ao processo investigativo, o pesquisador poderá atribuir um sentido aos dados levantados na pesquisa.

Desse modo, este item se atém à explicação da escolha dos instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa-ação. Entendemos que os instrumentos selecionados são os mais apropriados para a coleta dos dados que vão responder aos objetivos assinalados nesta investigação e que também se mostram adequados para uma pesquisa-ação que se norteia pelo paradigma crítico. São eles: a observação, a sessão reflexiva e o grupo de discussão teórica. Os três instrumentos complementam-se, estando estes interligados. Explicitamos, a seguir, cada um destes instrumentos e as suas implicações no alcance dos objetivos propostos.

5.3.1 A observação: não foi só ver, mas enxergar

A técnica de observação adotada nesta investigação foi do tipo não participante em que o observador se isenta de qualquer intervenção durante a mesma (VIANNA, 2003). A observação teve como foco uma sala de aula dos sujeitos pesquisados.

No início da pesquisa o cronograma previa três aulas observadas para cada sujeito, no período de maio a agosto de 2012, nas quais analisaríamos a unidade didática¹² trabalhada nesses meses. Porém, em virtude do nosso afastamento da instituição, só foi possível observar duas aulas de um professor e uma dos demais. Mesmo diante do imprevisto, mantivemos a análise dos dados obtidos por meio das aulas observadas. Para manter a mesma quantidade de observação entre os três sujeitos, desconsideramos a segunda aula observada de um deles.

As observações foram condicionadas à agenda dos sujeitos investigados, bem como ao planejamento da aula, de maneira que a presença da pesquisadora causasse a

¹² A unidade didática é parte constitutiva de um projeto didático, que considera um conjunto sistemático de atividades, estruturadas para a realização de um objetivo educacional, em relação a um conteúdo. Atualmente, alguns livros didáticos vêm organizados em unidades didáticas.

menor interferência possível na rotina da sala. Estas se propuseram a caracterizar a prática pedagógica dos sujeitos com o objetivo de neles suscitar a reflexão sobre sua formação e sua ação pedagógica. Esta técnica esteve vinculada à sessão reflexiva, outro instrumento utilizado na investigação, procurando analisar a influência que a reflexão exerce na prática docente. Conforme já referido, observamos uma aula de cada sujeito, tendo a mesma a duração de cinquenta minutos.

Ainda devido a resquícios oriundos de uma forma positivista e reguladora da ação docente, não deixa de ser com um sentimento de desconfiança que os professores costumam encarar a observação de sua aula. Por isso, tentamos apresentar essa proposta aos sujeitos da pesquisa de forma a desmistificar qualquer percepção que credite à observação um caráter de controle ou de fiscalização da prática docente. Ao contrário, nesta pesquisa a observação ganha o sentido de técnica e instrumento voltados ao desenvolvimento dos docentes, em uma perspectiva emancipatória.

A observação das aulas foi marcada antecipadamente por nós, junto aos professores. Parâmetros para nortear a observação também foram discutidos entre nós e os professores cujas aulas foram observadas (Apêndice B). Assim, foram definidos previamente horário e data, meios de registro (Se registro escrito, se filmado), foco e duração da observação.

Os três sujeitos concordaram em ter suas aulas filmadas. Acreditamos que isso se deu de forma tranquila pelo fato de essa prática de observação e filmagem de aula já fazer parte da rotina da escola. Há cerca de quatro anos a escola vem desenvolvendo esse trabalho, que recai mais sobre a pessoa do coordenador pedagógico. Este combina com o professor previamente uma data para a observação da aula, bem como negocia a possibilidade de a aula ser filmada.

Diversos aspectos podem ser escolhidos para o foco da observação, desde os conhecimentos factuais, conceituais, procedimentais, atitudinais até os relacionais (NININ, 2010). Definir o foco da Observação é um cuidado primordial para o êxito da qualidade do trabalho que se propõe a desenvolver, pois uma observação não situada pode se tornar infértil, uma vez que não se pode dar conta da complexidade de intenções, ações e reações que o professor protagoniza em uma aula de cinquenta minutos. No nosso caso, norteamos a observação de cada aula nos critérios que constam no Apêndice B.

5.3.2 A sessão reflexiva: pensar certo é o caminho

A sessão reflexiva é uma sessão de discussão construída com base na observação da aula de um professor por outro professor ou por um pesquisador. Segundo Magalhães (2007), essa técnica está embasada na compreensão de que essas sessões podem promover contextos favoráveis para que professores e pesquisador problematizem, explicitem e, eventualmente, transformem as formas de compreensão da sua prática, bem como a si mesmo. Dizendo de outra forma, a sessão reflexiva possibilitaria a professores e pesquisador a análise das suas representações sobre ensinar e aprender, ou seja, a análise dos valores, dos motivos e das razões do seu fazer docente. Conforme propõe Liberali (2008), essa experiência contribui para a conquista da autonomia por parte dos professores, pois ela tem como suporte principal a possibilidade da argumentação, que age como mediadora na produção de significados compartilhados.

A sessão reflexiva consiste em submeter o professor observado a questionamentos relacionados à aula “dada”. (Apêndice C) É de fundamental importância que o responsável pela condução da sessão reflexiva detenha um sólido conhecimento desse procedimento para que o momento não seja confundido com os *feedbacks*, usados para apontar algumas falhas ocorridas durante a aula. Isso evita situações embaraçosas, que podem levar o professor ao desânimo e ao descrédito em relação a essa perspectiva de trabalho.

As perguntas norteadoras da sessão devem ter relação direta com o foco da observação da aula. Assim, se o observador centralizou sua atenção para a forma como o professor socializa o conhecimento com seus alunos, as perguntas devem convergir para esse aspecto. Perguntas que emitem juízo de valor devem ser evitadas, pois a proposta da sessão reflexiva, como bem retrata seu nome, é a de favorecer o professor com o processo de reflexão. Assim, questões tais como se o professor acredita que sua aula foi boa, não devem ser feitas, uma vez que não cumprem com o objetivo proposto.

O observador deve encaminhar as perguntas para o professor cuja aula foi observada pelo menos um dia antes da realização da sessão reflexiva. No momento desta, deve ser criado um clima democrático, que favoreça o diálogo e a argumentação. A sessão reflexiva acontece com os dois sujeitos envolvidos na observação, tendo o observador (que pode ser outro professor) o papel de suscitar no professor a capacidade de encontrar respostas às explicações para suas ações exercidas durante a aula. Na investigação ora apresentada, o tempo destinado à sessão reflexiva foi de quinze a vinte minutos, durante as

“janelas” do professor. A sessão reflexiva é enfocada neste estudo de acordo com a abordagem de Magalhães (2007) e Liberali (2008).

Alarcão (2010), em uma aproximação ao trabalho de Magalhães (2007) e Liberali (2008) apresenta as “perguntas pedagógicas” como instrumentos com uma intencionalidade formativa. As autoras se inspiram no trabalho de Jonh Smyth como meio de desenvolvimento profissional. Smyth, citado por Liberali (2008) e Alarcão (2010), traz propostas de ações em seu trabalho que servem de referência à sessão reflexiva, uma vez que norteiam o observador e o observado quanto ao nível de reflexão sobre a aula desenvolvida. Essas ações serão descritas, a seguir, por uma necessidade teórico-metodológica.

Smyth, citado por Liberali, (2008, p. 48-84) propõe quatro ações¹³ que permitiriam que questões problemáticas fossem retomadas pelo agente – neste caso, o professor – com o intuito de nele suscitar uma reflexão sobre sua prática no contexto escolar. Essas ações podem contribuir para o desenvolvimento das sessões reflexivas. Tais ações são as seguintes:

Descrever: O que eu faço?

Informar: O que isso significa?

Confrontar: Como eu cheguei a ser assim?

Reconstruir: Como fazer para agir de modo diferente?

Essas quatro ações consentiriam ao professor repensar e questionar representações quanto à sua ação pedagógica, e também quanto aos interesses que embasam suas escolhas. Investigar como o professor organiza seu discurso para avaliar a si mesmo e aos outros – não como uma mera crítica, mas com o objetivo de questionar a intencionalidade das ações protagonizadas no contexto escolar – com base no quadro teórico escolhido, é crucial para que novos significados sobre ensinar e aprender sejam construídos. Muito embora **descrever**, **informar**, **confrontar** e **reconstruir** se apresentem de forma entrelaçada no processo da reflexão crítica, é preciso apresentá-los de forma didática, para uma melhor compreensão. Assim o faremos com base nas concepções de Smith, citado por Liberali (2008).

¹³ O que Liberali (2008) denomina de “ações”, Alarcão (2010) reconhece como “perguntas pedagógicas”. Trata-se, apenas, de uma questão de tradução, pois ambas as autoras basearam-se em estudos de Smyth como “Developin and sustainin g critical reflection in teacher education”, publicado por Journal of Teacher Education, v. 40, n. 2, p. 2-9, 1989.

a) Descrever

Geralmente, ao falar da sua aula, o professor faz descrições, orais e escritas, baseado nas suas impressões sobre as ações ocorridas durante a mesma. Essas impressões, porém, não permitem aos demais, ou a si mesmo, refletir, criticamente sobre as ações, por estarem baseadas em argumentos e experiências de ordem pessoal. Essa forma de descrever, muito mais do que fugir do confronto com a realidade, poderia demonstrar a pouca percepção que o professor tem das muitas ações que ocorrem simultaneamente na sala de aula, e a sua relação (ou não) com o real propósito da educação.

Na descrição das suas ações é possível que o relator expresse uma fala marcada pelo seu envolvimento por meio do uso da primeira pessoa do discurso – **caso se sinta confortável em discutir sua própria ação** – ou mesmo do uso da terceira pessoa do discurso – caso necessite de maior distanciamento de sua própria ação. Geralmente esse texto é escrito no passado, pois descreve ações já ocorridas. A organização do texto é assinalada pela contextualização das ações da sala de aula e pela linearidade na descrição dos fatos, com pouco ou nenhum uso de expressões de opinião. Para ter condições de apresentar argumentos não fundados em questões pessoais, o professor terá de compreender o significado histórico de suas ações. Esse significado é construído pela generalização dessa ação, o que é próprio da ação informar.

b) Informar

É o momento em que se coloca a questão: “O que significa agir desse modo?” Essa é uma oportunidade privilegiada de reflexão, pois concede ao sujeito a condição de organizar em um quadro teórico-metodológico as escolhas que lhe permitam relacionar suas ações observadas às teorias construídas ao longo da história. O informar está, então, relacionado ao referencial teórico. As questões levantadas com base nessa ação intentam fazer o professor refletir sobre a busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) suas ações. Geralmente, diante desse questionamento o professor se depara com a constatação de que não costuma refletir sobre esse tema e, sobretudo, que desconhece as teorias que trariam fundamentação para a sua prática.

Para responder conscientemente às questões relacionadas ao informar, o educador necessita retomar conceitos fundamentais sobre as questões tangíveis à dinâmica da sala de aula. A organização do texto do **informar** é assinalada por explicação ou definição de conceitos com apresentação de suas características. Pode ser escrito de forma

explicativa ou descritiva. No **informar** deve-se evitar o uso de juízo de valor, bem como o uso de análise com foco em expressões negativas, que já apresentam indicador de crítica característico do **confrontar**.

c) Confrontar

Está ligado ao fato de o professor submeter a questionamento as teorias formais e a sua ação pedagógica na busca de compreender o que serve de base para o seu pensar e o seu agir. Confrontando suas ações, o professor poderá afastar-se de justificativas com base no senso comum. É nesse nível de reflexão que se começa a perceber visões e ações adotadas pelos professores, não necessariamente por acreditarem na sua eficácia, mas como resultantes de normas culturais apropriadas ao longo da história.

Quando o professor atinge esse nível de reflexão, começa a compreender os interesses que embasam as suas ações e a intencionalidade dos conhecimentos que estão sendo construídos ou transmitidos na sala de aula. O texto do *confrontar* apresenta expressões de opinião, de argumento, uma vez que deve remeter a questões políticas como: “Quem simboliza o poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Creio nesses interesses ou apenas os reproduzo?”

Espera-se que nesse momento o professor atinja a questionamentos em um plano que retome a história da sua constituição profissional (“Como cheguei a ser assim?”). Esse não é um momento fácil de ser atingido, uma vez que muitos professores e profissionais que trabalham com formação de educadores, estão mais voltados para a construção de um conhecimento pontual, relacionado aos conteúdos e metodologias adotadas nas escolas, e não para a função social desse conhecimento.

d) Reconstruir

Remete a novas possibilidades de fazer. Relaciona-se à proposta de emancipação de si através da compreensão de que as práticas pedagógicas não são inalteráveis, e que o poder de argumentação precisa ser exercido para a transformação dessas práticas. Objetiva criar as bases dessa reconstrução, por meio de propostas de encaminhamento da ação, com fundamentação e justificação teórica. A partir da confrontação de suas visões e práticas e da compreensão da relevância e consistência

dessas novas perspectivas de ação, o professor se tornará apto a definir a reconstrução de suas ações com base em valores morais e éticos.

No *reconstruir* o educador começa a pensar a possibilidade de fazer diferente, pois se coloca na história como agente, não como mero reproduzidor de conteúdos. Assume, então, maior poder de decisão sobre como pensar e agir em relação às práticas acadêmicas. O texto do *reconstruir* é marcado pelo uso do futuro do pretérito, de verbos que indicam ações; apresenta relatos de ações concretas, explicadas e fundamentadas com base teórica.

Essas quatro ações (descrever;informar;confrontar;reconstruir) foram estudadas e discutidas nos grupos de discussão, outro procedimento que utilizamos nesta pesquisa, que será explicitado a seguir.

5.3.3 O grupo de discussão teórica: a fala em movimento

São várias as estratégias que podem fazer parte dos processos metodológicos empregues na pesquisa-ação. As duas técnicas mencionadas (observação e sessão reflexiva) estiverem vinculadas ao grupo de discussão, visto que foi por meio deste que nós (pesquisadora e sujeitos da pesquisa) pudemos exercer com mais autonomia o caráter democrático e colaborativo da pesquisa-ação. Ademais, na observação não houve interação entre nós e os sujeitos pesquisados, uma vez que cumprimos unicamente o papel de observadora quando da ocorrência da observação da aula.

Muito embora haja a interação, confronto de opiniões e argumentações distintas durante a sessão reflexiva, a participação apenas entre dois sujeitos (pesquisadora e professor observado) limita, de certa forma, as possibilidades de discussões e de negociação de sentidos e significados sobre como o professor constrói sua maneira de ensinar.

Diante dessa limitação, persistimos com o objetivo de constituir, junto aos sujeitos, um grupo de discussão teórica. Essa técnica visou, em especial, uma maior socialização entre os sujeitos da pesquisa, de forma que estes, estudando e discutindo com a nossa mediação, pudessem compartilhar melhor a forma como cada um se relaciona com a docência. Para tal, valemo-nos do referencial teórico compatível com os propósitos da pesquisa utilizando-nos de textos de autores tais como Dewey (1959), Liberali (2008) e Ghedin (2005). Procuramos, em especial, criar uma atmosfera favorável às manifestações

dos sujeitos de forma que estes, discutindo situações comuns da prática e o referencial teórico, puderam refletir sobre a interdependência que há entre estes dois elementos (teoria-prática).

Imbernón (2009) chama a atenção para a necessidade de os professores desenvolverem, juntos, seu percurso na pesquisa e afirma que, trabalhando juntos, eles aprendem mais uns com os outros. Dessa forma, os encontros dos grupos de discussão se constituíram em espaços de estudo e discussão, em que as questões tangíveis à prática docente puderam ser estudadas e discutidas de forma contextualizada, de modo a buscarmos sempre o alcance de formas de reflexão sobre a ação em um nível crítico.

Conforme já mencionamos, os três instrumentos de coleta de dados tiveram um caráter complementar, estando estes interligados. Assim, a cada aula observada foi realizada uma sessão reflexiva com cada professor. Por sua vez, quando se cumpriu o ciclo de observação de cada professor, todos os sujeitos se reuniram, junto a nós, para estudos teóricos com foco na reflexividade e para discussões do percurso realizado desde a observação até o encontro do grupo.

Os encontros do grupo de discussão teórica foram mediados por nós, de forma a buscar resposta para a questão central da pesquisa sobre a apropriação pelos professores da reflexividade em seu fazer docente. Foram realizados três encontros com duas horas de duração, cada. Os encontros ocorreram uma vez por mês, em junho, agosto e setembro de 2012.

O primeiro encontro ocorreu na escola *lócus* da pesquisa, pois ainda estávamos vinculadas institucionalmente a esta. Após nossa saída da escola, encontramos muitas dificuldades para contornar os horários dos professores, de modo que todos comparecessem ao encontro do grupo de discussão teórica. Com a colaboração dos sujeitos, contornamos os impedimentos e conseguimos realizar os outros dois encontros previstos, que ocorreram no mezanino do nosso prédio residencial.

Em cada encontro trabalhamos com um texto de base para as discussões. Esse material foi entregue aos professores com duas semanas de antecedência em relação à data de cada encontro. Além da leitura e da discussão da base teórica em questão, os professores realizaram atividades relacionadas ao texto trabalhado, de forma a associar o referencial teórico às suas ações da prática docente. Nos apêndices D, E e F estão explicitados os planos de cada encontro, bem como essas atividades.

No primeiro encontro do grupo de discussão (Apêndice D), ocorrido em 5 de junho de 2012, trabalhamos com o texto “A formação do educador: algumas possibilidades” (LIBERALI, 2008, p. 31-42). Neste estudo Liberali defende que, para uma melhor compreensão do trabalho com a formação docente no quadro crítico, é importante entender que existem diferentes concepções sobre o conceito de reflexão. Liberali (2008) trata, no estudo, de três níveis de reflexão: a técnica, a prática e a crítica. Associadas à reflexão crítica trabalhamos também com as quatro ações que Liberali (2008) aponta como essenciais na concretização do processo reflexivo.

Nesse encontro exibimos trechos de um filme¹⁴ sobre John Dewey, narrado e discutido pelo professor Marcus Vinícius da Cunha, estudioso do pensamento de Dewey. Antes da leitura do texto e da exibição do filme, sondamos os conhecimentos de cada sujeito acerca da temática. Dos três sujeitos só um afirmou ter tido contato com esse tema, na universidade, “*muito superficialmente*” (P3). Os demais afirmaram não ter tido nenhum contato com a temática, antes.

Tanto o nosso afastamento do *lócus* da pesquisa quanto as férias escolares concorreram para que o segundo encontro se distanciasse bastante do primeiro, visto que esse encontro só ocorreu no dia 30 de agosto de 2012. Nosso objetivo era manter os encontros em intervalos de tempo curtos, para que a teoria estudada, bem como as discussões, pudessem ser acompanhadas de forma mais sistemática, porém, algumas questões inerentes às atribuições profissionais dos professores não nos permitiram essa condição.

No segundo encontro (Apêndice E) tivemos como base do estudo o texto “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica” (GHEDIN, 2005, p. 129-150). Ao entregarmos os textos aos professores, solicitávamos que eles anotassem as ideias centrais, os conceitos que trouxeram dúvidas (se assim o fosse), questionamentos, bem como outras considerações que os sujeitos desejassem trazer para a discussão. Nesse dia exibimos trechos do filme “O espelho tem duas faces”, uma comédia romântica na qual os protagonistas são dois professores: um de matemática e uma de literatura. Elegemos dois trechos para análise. Ambos mostravam, respectivamente, o contexto da aula do professor e da professora e o momento em que a professora faz algumas reflexões sobre a forma como ele conduz a sua aula. Propomos que os sujeitos buscassem possíveis associações entre o texto e o filme. Nesse encontro solicitamos que os professores

¹⁴ Volume integrante da coleção Grandes Educadores, ATTA Mídia.

respondessem, de forma escrita, a duas questões que serão tratadas no tópico “Procedimentos e análises dos dados”.

No dia 29 de setembro de 2012 realizamos o último encontro do grupo de discussão. Nesse dia trabalhamos com a abordagem de Dewey sobre a reflexão. Propomos os textos “O que é pensar” (DEWEY, 1959, p. 13-25) e “Cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo” (DEWEY, 1959, p. 111-120). Após a leitura e a discussão de ambos os textos, solicitamos que os professores relatassem, por meio de registro escrito, quais as suas impressões acerca do grupo de discussão: as possíveis contribuições, as lacunas, as sugestões (Apêndice F). Esse material será abordado no próximo capítulo, quando trataremos da análise dos dados.

Assim, fomos construindo este caminho, que se fez no caminhar. As três técnicas utilizadas (observação, sessão reflexiva e grupo de discussão teórica) contribuíram para a obtenção dos achados da pesquisa, tema que tratamos no capítulo seguinte.

6 A REFLEXIVIDADE REGISTRADA: discussão e análises dos achados

Os dados que fundamentaram esta pesquisa foram obtidos com base na observação das aulas, nas discussões surgidas nas sessões reflexivas e nos encontros do grupo de discussão explicitados no capítulo teórico-metodológico desta dissertação. Os registros realizados serviram de contraponto e enriquecimento dessas três técnicas: a observação, a sessão reflexiva e o grupo de discussão teórica.

Os dados levantados foram registrados de forma descritiva e densa, sendo o registro enriquecido também com a filmagem de uma aula de cada professor, material que possibilitou rever as suas ações importantes para as análises. Estas análises foram autorizadas, preservando-se seu anonimato em referências mencionadas nesta pesquisa e em qualquer outra decorrente desta.

Tanto a observação quanto às perguntas que dela emergiram foram relacionadas aos aspectos considerados como o foco da observação em cada aula, como por exemplo, a forma como o professor suscita a participação dos alunos na aula, a maneira como reage diante dos erros dos alunos, a forma como organiza a sala de aula.

As perguntas da sessão reflexiva cumpriram principalmente a função de ajudar o professor a se distanciar de sua ação pedagógica e revisá-la, para assim pensar nela, buscando explicação nas teorias formais a ponto de entender em quais delas têm ancorado a sua prática. A sessão reflexiva, vinculada à observação da aula, teve o papel de suscitar no professor essas reflexões para que, posteriormente, ele possa adotar uma postura crítica na busca por práticas exitosas que aprimorem seu desenvolvimento profissional.

6.1 Procedimentos de análise de dados: procurando o caminho no labirinto

Na pesquisa-ação a coleta de dados assume um caráter reflexivo, uma vez que, ao registrar coletivamente os dados, discuti-los e contextualizá-los, já se está percorrendo um caminho, tanto para a construção de saberes como para a sua socialização.

Espera-se que após um trabalho de pesquisa-ação os sujeitos participantes tenham-se apropriado de formas de atuação que os auxiliem a incorporar a reflexão cotidiana, como atividade intrínseca ao exercício de suas práticas. A propósito, Smyth, citado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 102) afirma que “a reflexão sobre a prática deve ultrapassar os aspectos instrumentais de sala de aula e atingir um nível de reflexão

crítico, que abarque os princípios éticos e políticos da prática pedagógica”. Ainda segundo Smyth, citado por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 102), para suscitar no professor sua capacidade de exercer a prática de forma emancipatória, “é necessário questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor seu papel de intelectual”.

Tendo assinalado o caráter reflexivo da coleta de dados na pesquisa-ação, especificamos que nesta investigação os professores participantes se envolveram em auto-observação, sendo também por nós observados. Essa metodologia suscitou a reflexão pelos sujeitos, da forma como constroem suas concepções sobre a ação pedagógica. Ao reconstruírem novas teorias sobre as práticas, iniciaram um processo de análise intersubjetiva e de modificação das suas compreensões sobre a ação educativa. Isso pôde ser acompanhado tanto ao longo das discussões, como por meio dos registros escritos.

Como resultado dos procedimentos metodológicos adotados neste estudo, utilizaremos a categorização como proposta. Assim sendo, tomamos como base desta pesquisa a definição das seguintes categorias de análise: reflexividade, formação docente, prática pedagógica e reflexão crítica.

Inicialmente acreditávamos na possibilidade de nos valermos de um *software* de análise de dados qualitativos para nos subsidiar com a organização dos achados em temáticas minimizando o tempo para esta atividade. Chegamos a realizar um breve curso, durante os meses de maio a junho, com o *software* “N VIVO 9”, mas devido ao valor da licença dessa ferramenta, não nos foi possível dar prosseguimento à sua utilização.

A organização e a análise deram-se, então, por meio de exame rigoroso de cada técnica utilizada. Assistimos às aulas filmadas, procedemos à escuta dos áudios das sessões reflexivas, momento no qual confrontamos a aula filmada com a fala dos sujeitos na sessão reflexiva. Fizemos também a leitura e a análise das respostas às questões propostas no grupo de discussão teórica. Dessa maneira, procuramos captar o que não se apresentava de forma literal nas falas ou registros escritos dos sujeitos, ou seja, inferir, das situações observadas, as possíveis respostas à nossa questão problema, que é descobrir se o professor que exercita a reflexão em uma dimensão crítica, por meio de processos de formação docente, terá melhores condições de melhorar sua prática.

No tópico seguinte discorreremos sobre como procedemos as análises dos achados coletados por cada instrumento aplicado/utilizado durante a pesquisa, bem como os seus resultados.

6.2 Observação de aula e sessão reflexiva: o que colhemos dos achados

Conforme já descritas, as técnicas de coleta de dados nesta investigação, em especial a observação da aula e a sessão reflexiva, têm um caráter complementar. Portanto, procederemos à descrição e à análise da aula de cada sujeito e, logo em seguida, as da sessão reflexiva. Os critérios para a observação das aulas foram os mesmos para os três sujeitos. As perguntas da sessão reflexiva também. Essa escolha metodológica teve a intenção de melhor contribuir para as inferências. Descrevemos, inicialmente, os sujeitos observados na sequência em que a observação e a sessão reflexiva se deram.

P2 foi o primeiro sujeito cuja aula foi observada. A observação se deu no dia 7 de maio de 2012, em uma turma de 6º ano, no turno da manhã. Havia 36 alunos presentes. Na ocasião, a maioria tinha 10 anos e meio, alguns, 11 anos e havia, ainda, alguns poucos (talvez uns quatro) com 9 anos. A aula tem a duração de 50 minutos, tempo em que permanecemos no final da sala, de posse de uma gravadora digital e câmera para a filmagem. Os alunos foram informados previamente por nós de que a observação e a filmagem faziam parte de uma pesquisa. O procedimento de observação, bem como o de filmagem da aula, conforme já explicitado, por fazer parte do projeto de formação em serviço da escola, tais procedimentos já não causava mais nos alunos curiosidade nem desconfiança, manifestações que ocorriam anteriormente, quando a observação de aula era uma novidade nesta escola.

O conteúdo abordado, “A Núbia e o reino de *Kush*”, causou na turma bastante interesse e certa agitação. P2 conduziu a aula de forma expositiva, procurando atender às diversas “mãos levantadas” quase que simultaneamente. P2 tentava equilibrar seus momentos de fala e os de seus alunos, porém, em vários momentos teve de fazer pausa e lembrar aos alunos que deveriam esperar sua vez de falar, que aguardassem que a sua ideia fosse concluída para trazerem suas dúvidas, questionamentos ou outras discussões. Depois de passados cerca de 20 minutos de exposição, P2 solicitou que os alunos copiassem alguns registros que fazia no quadro. Faltavam 5 minutos para o fim da aula quando P2 solicitou aos alunos que eles copiassem a tarefa de casa.

Um dia posterior à observação da aula, a filmagem e as perguntas geradoras da sessão reflexiva (Apêndice C) foram entregues a P2. Solicitamos que este assistisse à aula e que refletisse acerca das perguntas que seriam tratadas na sessão reflexiva. Esta ocorreu uma semana após a aula observada, no dia 15 de maio de 2012 e teve cerca de 20 minutos de duração.

Diante da primeira pergunta que tratou da forma como foi instigada a participação dos alunos, P2 respondeu:

Pronto, toda aula de história eu começo já pedindo pra eles ler em casa um dia antes da aula alguma coisa sobre o capítulo, ou mesmo internet, peço para eles pesquisarem algo do capítulo... Porque eu quero saber o que eles já têm né, de conhecimento, de vida, sobre aquele assunto, né? Por quê? Porque eu acho que a proposta da história é essa, né? Propor intervenções, reflexões sobre isso [...] na aula anterior [...] eu pedi para eles irem na lousa e eu ia colocando na lousa o que eles imaginavam quando ouviam falar em África. Por quê? Porque sempre se pensa em pobreza, em negritude, escravidão, nunca se vê a África como um reino rico, né? Como o capítulo queria mostrar isso, então eu queria um pouco desmistificar essa questão de África só pobreza. E foi dito e feito, em todas as aulas que eu perguntava, eles iam falando: pobreza, escravidão, negro, fome, miséria, [...] doença. E aí o próprio livro entra na área da África antiga, da idade antiga, que era riqueza, minerais, enfim, os reinos, os impérios... Eu queria tratar um pouco disso com eles. Mas sempre perguntando o que eles já entendem disso.

P2 relaciona a participação ativa dos alunos durante a aula à sua motivação para que estes comecem a pesquisar os conteúdos da unidade temática antes de eles serem trabalhados. Sua compreensão sobre a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos parece clara. Isso pôde se constatar não só por meio da sua fala, na sessão reflexiva, mas em especial na forma como a aula foi conduzida.

Sobre o tratamento dado aos conflitos relacionados ao conteúdo trabalhado, P2 respondeu de seguinte forma:

[...] Quando tem algum choque de ideias eu sempre falo pra eles. No primeiro dia de aula eu falei pra eles que a história não tem a verdade, ela tem várias verdades, depende de que referencial que você toma como verdade, né? O que a gente não pode é distorcer alguns fatos, usar de uma visão para distorcer os fatos, mas as atitudes ou então compreensões múltiplas sempre vão acontecer isso é bom “pro” próprio fazer da história. O que eu tento é mediar. Naquela aula ali eu não vi, aparentemente, nenhuma situação de conflito extremo e por uma ideologia extremista, uma se opondo a outra, o que mais tinha foi o que eu te falei, essa ideia de ver África como um continente pobre [...]

O discurso de P2 revela uma preocupação bastante lúcida em demonstrar para os alunos que não há uma verdade incontestável em cultura e em ciência. O cuidado revelado desde o primeiro de aula acerca de que a disciplina a qual leciona não detém a verdade absoluta demonstra indícios de um nível de reflexão mais refinado sobre a sua aula. “Dar” o conteúdo não pareceu ser o objetivo da ação de P2.

Na última pergunta da sessão reflexiva, pedimos que P2 falasse da contribuição que considerava ter trazido para a formação integral (acadêmica/social/cidadã) dos alunos com a aula. Eis sua resposta:

[...] eu acho que o principal da formação em relação a isso é uma questão que eu tento sempre colocar pra eles, é o pensamento da história, né? É a gente tentar ver o outro lado da história que a gente absorve todo dia, sempre criticar [...]. Eu sempre falo: eu não tenho a verdade, eu digo pra eles: eu oriento a formação de vocês, mas sempre critiquem, sempre estejam atentos pra não assumir como fato dado, sempre construam olhares novos para perceber a história [...]. Especificamente com o conteúdo do reino de Kush eu trabalhei com a formação da África, tirar essa ideia da África como um reino pobre e a questão de que nem todo africano é pobre, né? Que isso foi construído ao longo dos tempos, que não é uma coisa de origem da África [...] Eu percebi muito a curiosidade deles sobre como ela se tornou pobre, né? Aí eu falei que essa visão da África pobre ela não pode ser tomada como um todo, não é a África toda que é pobre, é a maioria porque tem uma minoria que é muito rica [...].

P2 traz questões muito pertinentes durante toda a sessão reflexiva, em especial nas duas últimas respostas, quando declara que costuma trabalhar em função da formação de uma consciência crítica nos alunos. P2 demonstra um respeito admirável ao posicionamento dos alunos durante as aulas, evidenciando também o incentivo à pesquisa, pelos alunos. O zelo em desmistificar “verdades absolutas” parece revelar que P2 tem exercitado uma reflexão crítica sobre a sua ação atuação docente.

Na sequência da observação das aulas, bem como da sessão reflexiva, trazemos P3. O mesmo procedimento realizado com P2 foi cumprido com esse sujeito.

A aula de P3 foi observada em uma turma de 9º ano do turno da manhã, no dia 29 de maio de 2012.

O conteúdo abordado foi “alterações abióticas”. Ocorreu em uma turma de 9º ano, com a faixa etária dos alunos entre 13 a 15 anos, a maioria, 14 anos. Era a penúltima aula do dia. P3 iniciou a aula lembrando que em aula anterior ele havia tratado das alterações bióticas. P3 utilizou uma sequência de *slides* nos quais trazia imagens diversas de agressão ao meio ambiente. Continham também informações relacionadas ao impacto de algumas ações humanas sobre a natureza e suas consequências.

Apesar de P3 ter levado para a sala um recurso didático além do livro, os *slides*, a sequência da aula se deu de forma expositiva, centrada na fala do professor em sua maioria. Na sala havia 45 alunos, mas ao longo da exposição, a maioria permaneceu calada. Um ou outro fez perguntas, que o professor respondia de forma individual, isto é, as perguntas, na maioria, eram feitas em um timbre de voz que não chegava aos alunos das últimas cadeiras e não eram respondidas, por P3, para toda a turma.

Alguns alunos, cerca de oito ou dez, permaneceram de cabeça baixa durante boa parte da aula. Por outro lado, o restante da turma parecia demonstrar interesse na

explicação, o que pôde ser inferido pela forma como se portaram durante a aula: aparentemente atentos ao conteúdo.

No mesmo dia da observação entregamos a P3 a filmagem da sua aula e marcamos a data da sessão reflexiva. As perguntas sobre a aula também foram enviadas no mesmo dia, via e-mail. Solicitamos que P3 assistisse à aula e que procurasse respostas para as perguntas que seriam tratadas na sessão reflexiva. Esta ocorreu no dia 31 de maio de 2012 e teve cerca de 15 minutos. Questionado acerca de como instigou a participação dos alunos na aula P3 responde:

[...] Infelizmente durante boa parte da aula eu percebi que alguns alunos estavam cochilando. Durante a aula eu não percebi, eu demorei muito tempo pra perceber. Acho que, entretido lá, com a aula, ocupado demais, preocupado com a questão do tempo a gente acabou passando despercebido por muito tempo e quando eu fui notar que os alunos “tavam” dormindo já era bem mais da metade da aula, mas por outro lado, eu pude perceber a participação intensa de determinados alunos, dando opiniões, dando situações que eles mesmos viram ou ouviram falar e isso me chamou atenção de forma positiva [...].

Há na resposta de P3 a aparente dificuldade de confronto com a realidade retratada pela aula. Em especial, quando alude à “participação intensa” por parte de alguns alunos. O que na realidade aconteceu foram alguns poucos depoimentos de alunos acerca dos impactos da ação humana causada sobre o meio ambiente. Assim como quando surgiram perguntas de dois ou três alunos, P3 tratou as questões trazidas de forma individualizada e não expandiu para os demais alunos as questões trazidas.

A preocupação de P3 com o tempo do cumprimento da “matéria” possivelmente o impediu de perceber os sinais de apatia e desinteresse da parte de muitos alunos. Na nossa observação inferimos que esse desinteresse não se deu especificamente em virtude do teor do conteúdo, uma vez que este conferia sentidos aos alunos, por fazer parte de uma realidade atual e recorrente: a problemática da atuação humana sobre a natureza e suas consequências.

Foi possível, por outro lado, conferir na observação da aula o cuidado que P3 dedicou à seleção dos conteúdos, tentando priorizar aqueles que realmente tivessem aproximação com a realidade vivida no mundo. Porém, a centralidade que P3 atribuiu à sua fala, no nosso entendimento, justifica a quase ausência de interação entre este e os alunos, enquanto grupo.

Na segunda pergunta, sobre como cuidou os conflitos decorrentes do conteúdo trabalhado, P3, trata dos seus objetivos para a aula e discorre sobre a forma como prioriza os conteúdos:

Bom, naquela aula é... Eu entrei na sala de aula com o objetivo de não só trabalhar o conceito teórico que o livro abordava, mas tentar trazer a própria realidade do que aquela teoria tem de prática, de real, de cotidiano pra sala de aula. Então, assim, a gente sabe que é um tipo de assunto que tá muito em alta, hoje em dia. Por quê? Porque a questão da poluição, principalmente, é uma questão que tá diretamente relacionada ao nosso dia a dia, diretamente relacionada com o dia a dia do aluno. [...]. Então, eu... Assim, eu sempre via que não adiantava a gente trabalhar conceitos, tipo: poluição do ar é isso, eutrofização da água é isso, extinção de espécies é isso, se não tentar entender como é que a gente pode estudar esses processos... Então, assim, por isso que a gente mostrou várias imagens da própria realidade, não só de outros países, mas também do nosso Brasil pra gente perceber que a realidade do assunto que a gente tá abordando, ela tá mais próxima do que a gente imagina, inclusive na vida do aluno [...].

Esse contexto de análise parece-nos favorável para trazermos um construto tratado por Therrien, Mamede e Loiola (2007): a transformação pedagógica da matéria. Conforme os autores, os docentes tomam as definições curriculares como um referencial de base para orientar sua atuação pedagógica junto aos alunos, porém, é com base nas necessidades da ecologia da classe, ou seja, das situações concretas vivenciadas na prática com os alunos, que os professores decidem quais os conteúdos que irão priorizar ou rejeitar, bem como a forma como irão fazê-lo.

Assim, de acordo com Therrien, Mamede e Loiola (2007, p. 123-124), “os professores efetivamente transformam o conteúdo do ensino, visando adequá-los aos alunos a quem se destina, ao contexto onde o ensino ocorre, às limitações espaço-temporais e às normas institucionais e curriculares, entre outros.” Atividade que não é fácil, uma vez que esses profissionais têm que encontrar esquemas de adaptação dentro deste espaço-tempo, que seja acessível e que desperte o interesse, o que parece que por alguma razão não aconteceu exitosamente.

P3 parece estar cuidando da transformação pedagógica da matéria quando afirma ter o objetivo não só de trabalhar “o conceito teórico que o livro aborda, mas tenta trazer a própria realidade que aquela teoria tem de prática, de real, de cotidiano pra sala de aula”(P3). Em resposta à pergunta sobre a contribuição da aula para a formação integral dos alunos, P3 expõe o seguinte:

Eu acredito [...] que a partir do momento em que a gente estimula o aluno a começar a compreender que essa realidade é a realidade que ele vive, a gente começa a formar essas ideias dentro da cabeça deles, né? Quando a gente traz as ideias do que a gente poderia fazer, a solução do que a gente poderia fazer pra evitar... Não só a solução, mas também a prevenção. A partir desse momento a gente vai estimulando a formação do aluno, porque o aluno daqui a alguns anos vai se tornar um cidadão adulto que ainda vai estar vivendo essa situação que a gente tá trabalhando na sala [...].

O discurso de P3 revela uma reflexão voltada para suscitar nos alunos a consciência crítica acerca da realidade do presente e especialmente do futuro no que concerne às relações sustentáveis entre homem e natureza. Sua fala denota o desejo de despertar nos seus alunos uma ação preventiva que concorra para reduzir o impacto das ações nocivas sobre a natureza.

Nossa análise acerca da aula observada e da sessão reflexiva de P3 nos levou a crer que esse sujeito demonstra preocupação com sua ação pedagógica principalmente no que tange à formação cidadã dos alunos, e não só com a mera transposição da matéria numa perspectiva instrumental. Porém, no nosso entendimento, fazia-se imperativo contribuir para que P3 refletisse sobre determinadas questões tais como: a descentralização da sua fala durante a “construção” da aula, em que medida os alunos participam dessa construção, a valorização dos conhecimentos prévios do aluno etc.

O grupo de discussão teórica foi o espaço fértil para o tratamento dessas questões. Antes, porém, de iniciarmos a análise dos resultados obtidos por meio da coleta de dados procedente desse grupo, vamos dar continuidade à análise dos dados coletados por meio da observação da aula e da sessão reflexiva, agora, contemplando o sujeito P1.

A observação da aula desse sujeito se deu no dia 30 de maio de 2012. Era uma turma de sexto, sendo a média da idade dos alunos entre 10 anos e meio (a maioria) e 11 anos. Era o turno da manhã. Essa turma não é a mesma na qual a aula de P2 foi observada. Havia 32 alunos na sala. P1 estava concluindo uma unidade temática: operações com frações, que, segundo ele, começou a ser trabalhada desde o início do mês de abril. Nessa aula P1 trabalhou especificamente com divisão de frações.

Logo no início da aula, P1 registrou no quadro o conteúdo a ser trabalhado, a tarefa de classe, bem com a indicação da tarefa de casa. P1 demonstrou muita organização e bastante cuidado para com os registros da frequência dos alunos, bem como para com a agenda onde anota as tarefas da aula. Os registros feitos no quadro também foram muito bem organizados. Imediatamente, os alunos abriram seus cadernos e começaram a copiar as tarefas propostas. Após concluir a agenda de tarefas da aula, P1 começou a fazer vários registros sobre divisão de frações, explicando “passos” para a realização das operações. Os alunos copiavam rapidamente, em silêncio. O professor andava bastante de uma parte a outra da sala, enquanto explicava algumas formas de resolver as divisões com fração.

Dos exercícios que passou para classe, P1 escolheu dois para resolver no quadro e informou aos alunos que os demais (6 itens), eles resolveriam sozinhos.

Aparentemente os alunos estavam bastante atentos à explicação, uma vez que muitos lançavam algumas perguntas durante a explicação. Após cerca de 20 minutos de explicação, P1 pediu que os alunos resolvessem a tarefa de classe.

A sala esteve bastante silenciosa durante os 15 primeiros minutos de resolução da tarefa. Logo alguns alunos começaram a manifestar dúvidas. P1 atendeu a alguns chamados e, minutos depois (10 minutos, talvez), pediu a atenção da turma e retomou uma explicação no quadro. Aproximava-se do final da aula e P1 explicou aos alunos que o conteúdo seria revisado na próxima aula.

P1 recebeu a filmagem da aula no dia seguinte à observação da mesma. Assim como procedemos com os demais sujeitos, solicitamos que P1 assistisse a filmagem e refletisse sobre as perguntas da sessão reflexiva. Esta ocorreu no dia 1º de junho de 2012.

Antes de iniciarmos as perguntas geradoras da sessão reflexiva, P1 afirmou ter sentido dificuldade de assistir sua aula. Disse que foi complicado “se ver”. Afirmou ter parado a filmagem por várias vezes, por se sentir incomodado com algumas posturas suas que lhe eram alheias, como, por exemplo, o ato de andar continuamente de um lado para o outro, enquanto “dava” a aula. P1 parecia um pouco nervoso, fato que nos fez ratificar que o propósito da pesquisa não era o de apontar falhas da aula ou o de propor técnicas ou modelos de ação, mas sim o de contribuir para com a sua formação, em especial, para a apropriação de processos reflexivos sobre sua prática. Perguntado sobre como incitou a participação dos alunos na aula, P1 nos relatou o seguinte:

A divisão de fração não é um conteúdo em si, ela é uma ferramenta utilizada para conseguir resolver as frações, então o método da aula é realmente aquele processo de divisão, né? E o objetivo da aula é que o aluno tenha condição de fazer um processo de divisão de fração, que é o assunto que a gente abordou naquele dia como ferramenta, não é realmente um conteúdo. [...] a gente definiu, né? Conceituou, deu a ideia de fração, uma ideia material de fração e deu uma ideia do que que ela representa, né? [...].

P1 pareceu querer atribuir o fato de a participação dos alunos ter sido limitada ao “método” utilizado por ele. Conforme P1, ele não apresentou um conteúdo, e sim um “método”, uma ferramenta para que os alunos pudessem resolver as frações. Essa concepção de P1 traz marcas de uma reflexão técnica, conforme aponta Liberali (2008), por meio da qual se tenta aplicar os conhecimentos teóricos às ações.

Questionado sobre como foram tratados os conflitos surgidos com base no conteúdo proposto, P1 nos trouxe o seguinte esclarecimento:

Olhando, analisando os pontos negativos, professora, eu acho que tem umas coisas que podiam ser mudadas [...]. Meu objetivo era que o aluno saísse dali sabendo fazer uma divisão de fração e pra isso ele teria que fazer um processo repetitivo que a gente vê que é um processo bem seguro, não tem para onde fugir e eu acho que faltou atenção para a tarefa de classe, isso. Eu podia ter dado mais atenção e teve alguma coisa também que eu teria se tivesse que refazer, vamos dizer assim, era ter mexido na quantidade de tarefas, porque eu passei muita tarefa e não deu tempo de corrigir, né? O que não é interessante, o interessante é ver qual é o problema do aluno naquele instante, né? Porque ali vai ser aquela aula, quer queira quer não, uma hora depois eu vá mexer naquele assunto, mais aquela aula é fundamental, porque tinha que saber ali então se for numa próxima aula aquilo não pode acontecer porque acabou o tempo.

A fala de P1 confirma a racionalidade que norteava sua ação quando da observação dessa aula, que é, uma racionalidade fundada essencialmente na resolução, por meios técnicos e instrumentais, com fins de solucionar necessidades por meios funcionais. Reconhecemos a importância que P1 deu à quantidade e à qualidade do exercício que passou, visto que afirmou ter proposto exercícios em graus de complexidade de médio para avançado. P1 demonstrou, ao propor a tarefa, atenção para com os alunos, preocupação se havia alguém disperso enquanto ele explicava, porém, a maior parte da aula foi dedicada à cópia, de exercícios, pelo professor e pelos alunos. A hora da execução do exercício, momento ímpar para a construção de sentidos e troca de experiência, assim como esclarecimentos de dúvida, acabou comprometida. P1 parece relacionar a forma como trabalhou a “matéria” ao fato de suas raízes (da matéria) estarem fundadas em uma ciência exata, precisa. Pudemos inferir isso na última resposta de P1, sobre a contribuição daquela aula para a formação dos alunos:

Pra formação social foi complicado, o assunto foi bem... é... é pouco aplicado. Aquele assunto, [...] mas assim aquele assunto, professora teve essa contribuição, que é uma ferramenta importante... Eu não consigo imaginar um aluno terminar uma etapa dessas de estudo, terminar um sexto ano, um primeiro semestre, sem entender divisão de fração, porque é como eu falei, é uma ferramenta que se ele não tiver pegado aquilo, não tiver aprendido aquele assunto, ele não vai pra frente mais, pra lugar nenhum... [...] agora, assim, o conteúdo mesmo, né? É pouco aplicado, diferente da estatística que a gente trabalha mais.

P1 parece não ter clareza da diferenciação entre a relevância do conteúdo para a formação dos alunos e a forma com a qual ele apresentou o conteúdo. P1 pareceu estar mais preocupado em garantir uma aprendizagem voltada para a eficácia na resolução de problemas. Para ele, trabalhar a formação do aluno no contexto de uma aula de fração é algo improvável, uma vez que, segundo o seu entendimento, é um conteúdo “pouco aplicado”.

Assim, concluídas, as observações de aula e as sessões reflexivas, marcamos com os sujeitos o primeiro encontro do grupo de discussão. Esta técnica, que já foi apresentada em tópico anterior, foi por nós pensada com o intuito de oferecer aos sujeitos

um referencial básico sobre reflexividade, de modo que, expostos a esse material, bem como às discussões dele decorrentes, fossem-lhes propiciadas situações nas quais a sua prática pudesse ser analisada à luz da discussão teórica. Tratamos, agora, da análise dos achados decorrentes do grupo de discussão teórica.

6.3 Os dados obtidos por meio do grupo de discussão teórica

Amparadas no referencial teórico da pesquisa, defendemos a compreensão de que qualquer modelo de formação de professores em que teoria e prática sejam tratadas de forma dissociada, não oferece a estes uma experiência emancipatória, uma vez que não lhes possibilita o desenvolvimento de um processo reflexivo por meio do qual relacionem a discussão teórica à sua ação em sala de aula, ou seja, não lhes ensina o pensar certo, baseado na curiosidade epistêmica, como vimos em Freire (2011), curiosidade essa que instiga à reflexão crítica.

Além de tentarmos cumprir com o objetivo de contribuir para que os professores participantes da pesquisa buscassem essa relação, intencionamos também com o grupo de discussão suscitar nos sujeitos o desejo de compartilhar seus saberes docentes, bem como o de fortalecer sua identidade, sua competência profissional tal como proposto por Imbernón (2009).

No sub-tópico “O Grupo de Discussão Teórica” discorremos sobre as atividades desenvolvidas em cada encontro. Agora, trazemos nossa análise do que colhemos por meio dos registros escritos, oriundos das atividades propostas no grupo.

No primeiro encontro não propusemos registro, por acreditarmos que precisávamos, inicialmente, sondar os conhecimentos prévios dos professores acerca da teoria que seria estudada. Naquela ocasião, como já informamos, apenas um sujeito afirmou já ter tido contato com a base teórica da reflexividade e do professor reflexivo. Este contato veio por intermédio da sua licenciatura, mas lhe chegou de forma superficial e descontextualizada, segundo referiu esse sujeito.

Esse dado contribuiu para que selecionássemos o referencial teórico de maneira tal que este não parecesse aos professores algo extremamente abstrato, difícil de ser por eles assimilado. Também tivemos o cuidado de tratar com os sujeitos acerca do caráter prospectivo da aprendizagem, conforme proposto por Baquero, em conformidade com o pensamento de Vygotsky, citado por Baquero (2001). Ou seja, discutimos sobre a forma

processual com que nos apropriamos do conhecimento de forma que este esteja sempre em desenvolvimento, nunca chegando a um patamar de acabamento, de conclusão.

No nosso entendimento, essa abordagem trouxe aos sujeitos uma maior segurança no sentido de estes não se sentirem constrangidos em manifestar seu desconhecimento sobre o referencial teórico em dados momentos. Submeter à teoria trabalhada, os motivos e as razões do agir de cada um foi também outro cuidado nosso, de maneira que o grupo de discussão teórica não fosse entendido apenas como um espaço em que os professores receberiam conhecimentos de um par mais experiente para aplicá-lo à sua prática.

Assim, em cada encontro, tentávamos encorajar os sujeitos a manifestarem seus entendimentos acerca dos textos estudados, de forma que pudemos perceber a maior participação de cada um, bem como o interesse crescente pela temática trabalhada. No segundo encontro, lançamos as seguintes perguntas:

1. Com base nos trechos que você assistiu do filme “O espelho tem duas faces” e na leitura do texto “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica”, de Evandro Ghedin, você identificaria os professores que aparecem no filme como reflexivos? Que cenas podem ilustrar sua resposta?
2. Com base na leitura desse texto, nas discussões de hoje, bem como na sua prática pedagógica atual, você se considera um professor reflexivo?

Para acompanharmos melhor o posicionamento de cada sujeito, bem como para compararmos respostas anteriores, surgidas na sessão reflexiva, manteremos a sequência da análise que já vem sendo utilizada: P2, P3, P1:

Respostas referentes à pergunta 1:

Sim. Ambos são, à sua maneira, reflexivos, à medida que buscam repensar suas práticas educativas no instante em que as praticam. O momento em que ambos conversam, interagem e trocam experiências explicita o constante questionamento necessário à educação reflexiva. (P2)

Sim, ambos. Independente das práticas exercidas por ambos os professores os dois se apresentaram reflexivos: o professor de matemática, por buscar, através das observações e conselhos de sua colega, e a professora de literatura, por exercer o processo reflexivo com o professor. (P3)

Sim, a busca do professor de matemática em ter a sua aula observada e “avaliada” pela colega de trabalho, mostra o zelo pelo aprimoramento das suas aulas. (P1)

Os três sujeitos acreditam que os dois professores retratados no filme exercitam o processo reflexivo a partir do momento em que discutem suas formas de atuação e suas representações sobre ensinar e aprender. P2 chegou a comparar, nas discussões, os níveis de reflexões trazidos por Liberali (2008), defendendo que, no seu entendimento, o professor de matemática do filme exercitava uma reflexão mais técnica, ao passo em que a professora de literatura, uma mais crítica.

Respostas referentes à pergunta 2:

Acredito que a disciplina que leciono (História) é crítica em sua essência, por isso, buscar expandir o conhecimento, a fim de que ele alcance uma dimensão social e política é uma constante em minha prática, contudo, por diversos fatores, em alguns momentos a prática da educação reflexiva é deixada em segundo plano. (P2)

Sim. Dentro do objetivo de sempre aperfeiçoar os meios pelos quais alcançamos os objetivos, por vezes diversas me vejo numa situação reflexiva na qual as diversas esferas que envolvem a prática docente são avaliadas, analisadas e trabalhadas. (P3)

Sim. Refletir a prática docente é pensar em aprimoramento, buscar crescer enquanto professor com base em atitudes já tomadas em sala, práticas comuns no meu cotidiano. (P1)

Investigar o exercício do processo reflexivo nos professores se constituiu em tarefa desafiante, muitas vezes cercada por dúvidas e inconstâncias, aspectos comuns à atividade da pesquisa. Perguntar diretamente aos sujeitos se eles se consideravam reflexivos parecia a nós uma maneira de não nos deixarmos guiar unicamente pelas nossas inferências com base na observação de suas aulas e na análise de suas falas, quando da sessão reflexiva.

Em nossos estudos teóricos, trouxemos por várias vezes a discussão de que todo ser humano é reflexivo. O grau, nível ou tipo de reflexão, porém, vai refinando-se à medida que o ser humano vai expondo-se à apropriação do conhecimento intersubjetivo, ou seja, aquele construído nas relações com o outro, por meio da cultura e da ciência.

Na resposta dos três sujeitos as categorias reflexão e prática pedagógica aparecem associadas, ressaltando-se as diferentes formas como cada um concebe as formas de apropriação da reflexão, bem como a sua função na prática pedagógica.

Observamos que P2 associa o seu processo reflexivo à sua formação inicial (licenciatura em história) considerando que esta área do conhecimento “é crítica em sua essência”. Assim, P2 considera que tem exercido esse nível de reflexão em sua prática

pedagógica. Pondera, contudo, que “em alguns momentos a prática da educação reflexiva é deixada em segundo plano”. Indagado sobre que momentos seriam estes, P2 trata da forma com que a escola, especialmente a de rede privada, tem cobrado do professor resultados imediatos de eficiência e eficácia com fins a resultados imediatos, com a aprovação em concursos e a inserção no mundo do trabalho.

P3, por sua vez, acredita ser reflexivo com vistas a “aperfeiçoar os meios pelos quais alcançamos os objetivos”. Questionado sobre quais seriam esses objetivos, P3 corrobora o pensamento de P2 sobre o contexto atual da escola, focada em metas pré-estabelecidas. Conforme P3, essas metas são, para a escola, muitas vezes mais importantes que o próprio processo de desenvolvimento do aluno. P3, então, se vê *“numa situação reflexiva na qual as diversas esferas que envolvem a prática docente são avaliadas, analisadas e trabalhadas”*.

No nosso entendimento P3 em alguns momentos parece estar valendo-se de uma reflexão mais técnica, em outros, parece estar refletindo de forma mais crítica, como podemos constatar quando da sua sessão reflexiva, na qual trata do seu cuidado para suscitar no aluno a conscientização acerca das ações que exerce sobre a natureza. Durante as discussões P3 reafirmou por várias vezes a sua crença de que a reflexão crítica é comprometida na prática dos professores pelo fato de estes terem de agir imediatamente com vista a fins instrumentais e aplicacionistas.

P1 também se considera reflexivo e condiciona o seu crescimento enquanto professor, o seu “aprimoramento” à reflexão. Esta, para P1 parece estar mais vinculada ao nível técnico, o que confirma pela sua fala na sessão reflexiva, quando atribui o conteúdo trabalhado na aula observada à uma função meramente instrumental. P1, porém, vincula a sua reflexão a “atitudes já tomada em sala”, parecendo, com isto, exercer uma reflexão não somente “na ação”, mas também “sobre a ação”.

6.4 Contribuições do grupo de discussão teórica na concepção dos sujeitos

No último encontro, após o estudo e as discussões, solicitamos dos sujeitos que registrassem, por escrito, as possíveis contribuições do grupo teórico para a sua formação e prática pedagógica (Apêndice E). Vejamos, por meio do discurso dos sujeitos, como as categorias centrais (reflexividade, formação docente, prática pedagógica e reflexão crítica) se relacionaram.

Resposta de P2:

As reuniões do grupo foram muito proveitosas para a minha formação profissional, pois a cada leitura e posterior discussão dos textos percebia que os medos, as angústias, os sonhos e as esperanças que permeavam a minha prática pedagógica não eram sentimentos exclusivos da minha pessoa. Os outros professores que participavam da pesquisa sentiam as mesmas inquietudes. Talvez esse tenha sido o clima corrente nos encontros: inquietude. Percebemos o quanto a nossa profissão é importante e necessária para a formação de uma sociedade mais justa, o quanto nosso papel é imprescindível para nossos alunos, mesmo que, por vezes, não tenhamos noção disso. Devido à grandeza de nossa função social, nossa profissão carrega enormes responsabilidades, pois não podemos medir o impacto de nossa ação na formação social de nossos alunos, embora saibamos que o impacto existe.

Após os encontros, minha preocupação passou a ser com a aplicação da prática reflexiva em sala de aula. Admito que por lidar com uma disciplina crítica e questionadora por natureza, a prática reflexiva já permeava minhas aulas, principalmente se voltando para a análise, com a turma, da influência que o passado estudado exerce sobre o presente. Contudo, tais ações pedagógicas eram feitas por “automatismos”, ideias que me ocorriam no momento em que explicava o conteúdo, sem que isso fosse necessariamente algo pré-planejado. Com a formação, ainda que rápida, mas muito valorosa, acerca da análise reflexiva, tal preocupação passou a ser constante nos meus planos de aula. [...] A prática reflexiva deveria ser a função principal da educação, mas o professor se vê sufocado de prazos e metas que impedem um trabalho pedagógico mais autônomo e emancipatório. A sensação é de “navegar contra a maré”, “correr contra o tempo”. Mesmo diante das inúmeras dificuldades de nossa profissão, não podemos nos esconder por trás dos problemas e deixá-los nos frear na tentativa de construção de um ensino que faça pensar, refletir criticamente, pois, querendo ou não, nossa responsabilidade social existe e esta não é pequena (P2).

Pelo exposto, P2 acredita que já exercitava uma reflexão sobre a sua prática antes de ser exposta ao referencial teórico tratado no grupo de discussão, porém, acredita que essa reflexão se limitava ao “*momento em que explicava o conteúdo*”, o que caracteriza a reflexão-na-ação, como discutida por Schön (1997, 2000).

Após os estudos propiciados por meio do grupo de discussão, P2 acredita que a reflexão passou a ser “planejada”, ou seja, a intencionalidade de suas ações passou a ser questionada. Isso se confere quando P2 afirma que, agora, começa a refletir a partir do planejamento das suas aulas e não só durante as aulas, na ação.

P2, que antes da participação na pesquisa desconhecia o referencial sobre reflexividade, após os encontros formativos chega a afirmar que “*a prática reflexiva deveria ser a função principal da educação*”. Muito embora reconhecendo as limitações impostas pelas atuais condições¹⁵ de trabalho docente, P2 deposita esperança na possibilidade de o

¹⁵ Essas condições foram recorrentes em cada encontro, por todos os sujeitos: cobrança da escola por resultados imediatos (aprovação maciça de alunos no vestibular, por exemplo), etapas de estudo muito curtas para tanto conteúdo, burocratização do trabalho docente (muitos registros para se

professor orientar sua prática pedagógica por meio do processo reflexivo. O papel da reflexão crítica na educação, bem como sua importância na busca pela superação da realidade social da atualidade, alienada e alienante, parece ter sido entendido por P2 quando fala de um ensino que faça “*pensar, refletir criticamente*”.

Resposta de P3:

A formação trouxe como um dos grandes ganhos a possibilidade de aprofundamento acerca da reflexão dentro da prática de magistério. Ao discutir o tema em questão, houve, sem dúvidas, uma gigantesca troca de conhecimentos, informações e vivências pedagógicas.

A pesquisa apresentou um tema principal o qual possibilita explorarmos uma vasta quantidade de conceitos, de situações, de casos e de exemplos que muitas vezes apresentaram-se desconhecidos ou até mesmo confusos ao meu conhecimento. Como professor recém-iniciante, um grupo de discussão no qual é possível expor nossas ideias e visões em relação à educação é de extrema importância para a minha formação. Ao longo dos encontros de discussão e momentos reflexivos, pude perceber como sou eu enquanto professor e educador.

Ao entrar em contato com os diversos teóricos da educação por meio de textos, de livros que tratam o assunto, aprendi que o ato de refletir ultrapassa limites dentro da nossa profissão, ora sendo uma reflexão mais técnica ora sendo uma reflexão mais crítica. E, embora existam diversas categorias de reflexão, uma está ligada a outra dentro de uma cadeia que, muitas vezes, se processa de forma automática dentro da nossa ação. A partir do desenvolvimento da autorreflexão da minha prática, pude, na realidade pura, perceber as diversas categorias reflexivas e de pensamento diante das minhas aulas [...] É impossível separar a prática pedagógica do ato de refletir sobre a mesma. A todo o momento, a sociedade muda (para melhor ou para pior), as cobranças são maiores por parte das instituições, dos pais e responsáveis, o mercado de trabalho se torna mais concorrido, conseqüentemente o vestibular exige maior preparação e diferencial. Torna-se realmente possível não refletir acerca de sua prática dentro de uma função de formar cidadãos preparados para o mundo? Não, de fato não é possível. Portanto, o grupo proporcionou momentos importantíssimos para a minha formação e engrandecimento como professor [...]. A sala de aula é um grande laboratório para um professor reflexivo: nela uma mesma aula é um importante instrumento de análise de como a sua prática está sendo ativa na vida daquelas pessoas que estão sendo educadas e formadas, os alunos. Graças à formação, a necessidade de refletir e se desenvolver passaram a fazer ainda mais parte da minha vida profissional. Foi um conjunto de conhecimentos, aprendizagens e, sobre tudo, compartilhamento de experiências engrandecedoras com colegas de profissão. (P3)

P3 reconhece como principais ganhos do grupo de discussão teórica o “*aprofundamento acerca da reflexão*” e a troca de experiência entre os pares. A importância da socialização do conhecimento e da experiência, entre os pares, assim como em P3, também foi reconhecido por P2 e P1, como podemos constatar em suas falas.

Voltando ao depoimento de P3, percebemos o seu reconhecimento acerca do papel da formação contínua, em especial pelo fato de ser P3 um professor “recém-iniciante”. A possibilidade de expor as “ideias e visões em relação à educação” por meio do espaço concedido pelo grupo de discussão parece ter contribuído para que P3 pudesse refletir melhor sobre sua identidade enquanto professor e educador.

Ao afirmar que “a sala de aula é um grande laboratório para um professor reflexivo,” P3 parece reconhecer que o desenvolvimento das ações produzidas no interior da classe, por alunos e professores, ou seja, a “ecologia da sala” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p. 144) se constitui em um importante instrumento de análise de como a sua prática está se constituindo e o impacto que esta tem causado na formação dos alunos.

Resposta de P1:

Os encontros foram de grande engrandecimento profissional e, claro, pessoal, visto que há uma ligação. A forma de abordagem [...] em grupo facilitou a análise das atitudes tomadas no momento da observação de aula e deu o pontapé para essa reflexão [...]. “A Reflexão” na prática pedagógica só me foi apresentada enquanto membro desta pesquisa e nunca em processo de formação acadêmica ou formação de professores (Já no magistério). O ato de refletir [...] contribuiu e interferiu na prática docente de forma positiva. É através da reflexão que o professor se auto-avalia e julga melhores formas de planejamento e execução da aula. Após a reflexão [...] surgem frases como “era pra ter feito isso” ou “poderia ter feito assim”, são elas que vão nortear a prática docente e torná-la mais eficiente. De forma mais direta: minha prática docente foi “modelada” por um processo de (auto) reflexão a partir do momento em que após um “pensar sobre” uma aula me fez buscar uma melhor estratégia para a execução dessa mesma aula em outra turma de mesmo nível (3º Ano – Ensino Médio) onde estava sendo trabalhado o mesmo assunto, fato que comprovou que o conhecimento vem da prática, mas NÃO SOMENTE dela (Já havia dado essa mesma aula 20 vezes e só agora surgiu a necessidade de mudar o formato). Deve ser considerado o embasamento teórico. Tal reflexão, “feita” para analisar o que foi posto em prática afim de aperfeiçoar a prática docente como um todo, traz o professor para um meio de constante reflexão. (P1)

P1 reconhece o grupo de discussão como um “pontapé” para se persistir nesse processo de formação, com base na reflexão. Afirma que “a reflexão na prática pedagógica” só lhe foi apresentada enquanto sujeito desta pesquisa.

Conforme P1, “o ato de refletir contribuiu e interferiu na prática docente de forma positiva”. Este sujeito reconhece na reflexão um processo que lhe permite a revisão de sua ação pedagógica, bem com a crítica sobre esta. Para ele, após a reflexão, lhe surgiam questionamentos tais como “era pra ter feito isso” ou “poderia ter feito assim”.

Por meio do exemplo da aula “reconstruída” em outra turma, a aula que já havia sido “dada” por P1, da mesma forma, por “20 vezes”, pudemos constatar o despertar de P1

para a necessidade de refletir na e sobre a sua prática. Ao afirmar que na reflexão “deve ser considerado o embasamento teórico”, P1 demonstra reconhecer a importância da formação docente para sua prática, que passa a ser, assim, informada, situada.

As análises apresentadas neste capítulo foram norteadas pelos pressupostos da pesquisa-ação, que dá ênfase ao movimento da epistemologia da prática reflexiva. Contornada por essa metodologia, a análise de dados procurou traduzir o esclarecimento das teorias implícitas na prática dos sujeitos, e, ao mesmo tempo, procurou encontrar respostas para a questão central da pesquisa. Buscamos, portanto, as interpretações dos professores, sujeitos da pesquisa, acerca das contribuições que o processo reflexivo pode trazer à sua prática pedagógica. Nas considerações finais retomaremos algumas questões tratadas na análise dos dados, momento no qual traremos nossas conclusões acerca da realização desta pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção tecemos algumas considerações acerca da trajetória desta investigação em nossa caminhada como pesquisadoras iniciantes, bem como as suas possíveis contribuições para a formação docente.

Os caminhos sugeridos e as adequações propostas por nossa orientadora concorreram para o redimensionamento da pesquisa em alguns aspectos, o que significou subsídios fundamentais para contornarmos as dificuldades e superarmos algumas limitações próprias do percurso iniciante do pesquisador. O exame de qualificação também foi de grande valia neste processo, pois, por meio de perguntas instigantes e de questionamentos ponderados, pudemos definir melhor alguns aspectos teóricos e metodológicos expostos naquela ocasião.

Não podemos deixar de reconhecer e mencionar a importância das várias disciplinas que cursamos durante o mestrado, bem como as discussões dos colegas e professores. Estas, certamente também trouxeram contribuições para o desenho desta pesquisa.

Este estudo buscou confirmar (ou refutar) duas hipóteses: a primeira pressupôs que por meio da reflexão crítica o professor teria melhores condições de exercitar sua prática, ancorando-a em um referencial teórico que lhe dotasse de uma capacidade de atuação para além da mera transmissão do conhecimento. A segunda hipótese buscou responder se a formação docente, em uma perspectiva crítica e reflexiva, seria uma possibilidade transformadora da prática pedagógica.

Guiadas por esses pressupostos, ao longo desta pesquisa nossa preocupação foi a de fomentar nos sujeitos o processo reflexivo, tanto por meio do referencial teórico trabalhado no grupo de discussão, quanto por intermédio das sessões reflexivas sobre a aula observada.

Esse nosso intento de estimular a reflexão nos sujeitos foi um projeto bastante ousado e desafiador, haja vista o curto tempo de duração da pesquisa, bem como a situação que nos afastou do seu *lócus*. Este episódio nos obrigou ao redimensionamento da pesquisa em alguns aspectos, como a redução das observações de aula e das sessões reflexivas, o que, ao nosso ver, de certa forma, comprometeu o desenvolvimento da investigação em termos de coleta dos dados.

Contudo, com a colaboração dos sujeitos, encontramos soluções inteligentes e criativas para dar prosseguimento à pesquisa e obtivemos o material suficiente para empreendermos uma investigação em conformidade com as exigências do mestrado. Assim, contornamos as dificuldades e mantivemos os encontros do grupo de discussão, que contribuíram para reavivar as discussões tratadas nas sessões reflexivas sobre a aula observada e, principalmente, para desenvolver nos sujeitos o desejo de situar sua prática em um referencial teórico que lhes possibilitasse a reflexão.

Assim, dentro do quadro teórico trabalhado nesta investigação, procuramos investigar como a reflexão em uma dimensão crítica pode contribuir para que o professor submeta sua prática ao autoquestionamento, de modo que este profissional conseguisse responder a questões às quais muitas vezes não costuma refletir, tais como:

- De que forma instiguei a participação dos meus alunos durante a aula?
- Como os conflitos oriundos do conteúdo tratado foram trabalhados por mim?
- De que forma essa aula contribuiu para a formação dos meus alunos em uma perspectiva que supere o âmbito acadêmico (questões políticas, sociais e éticas)?

Dessa maneira, nosso objetivo com esta pesquisa visou à identificação e à compreensão do processo reflexivo fundante no trabalho docente. Por meio da rigorosa incursão que fizemos ao referencial teórico de base deste estudo, bem como pela análise dos achados da pesquisa, pudemos concluir que a reflexão acompanha a prática dos sujeitos pesquisados, uma vez que, independente do nível em que a reflexão se insere (se mais técnico, se mais prático ou se crítico), ela se faz presente nas mais variadas situações tangíveis à prática docente.

Ao objetivarmos fomentar nos sujeitos pesquisados a reflexão em nível crítico, tivemos o intento de motivá-los à superação de uma reflexividade que se dirige unicamente a questões técnicas ou práticas, uma racionalidade que se limita aos aspectos funcionais da realidade escolar, em especial àqueles requeridos pela escola particular.

Em nossos primeiros movimentos em prol desta pesquisa tínhamos o entendimento de que não se constituiria tarefa fácil suscitar o exercício do processo reflexivo nos professores que foram os sujeitos da pesquisa. Essa (pré) concepção talvez tenha se fundado na nossa consciência acerca da complexidade do trabalho pedagógico no que tange à multiplicidade de encargos que se tem atribuído ao professor, na atualidade.

Supúnhamos, de saída, que essas múltiplas atribuições pudessem suprimir o interesse do professor pela temática da reflexão.

A experiência originada por meio desta pesquisa, contudo, nos mostrou que mesmo diante das adversidades procedentes da gama de atividades do professor, mesmo diante de tantas aulas a planejar e tarefas a realizar, os professores mostraram-se desejosos de se expor a “novas” teorias que lhes ajudassem a entender como agem e por que agem dessa ou de outra maneira na prática docente.

Dentre os nossos objetivos específicos, gostaríamos de tratar mais especificamente de um que nos impeliu a investir intensamente no referencial trabalhado no grupo de discussão teórica, qual seja: avaliar indícios de mudança na concepção dos professores quanto ao seu processo reflexivo.

Quando do primeiro encontro do grupo de discussão teórica sondamos os conhecimentos prévios dos sujeitos acerca da temática em questão, e perguntamos aos mesmos o que para eles era ser reflexivo, respostas diversas e um tanto vagas nos foram dadas tais como: “é pensar”, “é ter objetivo”, “é saber o que se quer”... No decorrer dos encontros, com a leitura e a discussão do referencial teórico, percebemos que o entendimento da temática ia ampliando-se, pois, agora, o professor submetia sua prática a um referencial teórico que a sustentava, vinculando essa reflexão a algo concreto e real: a sua ação.

Assim, muito embora nossa investigação tenha sido demonstrada mais de forma ilustrativa, uma vez que o tempo de coleta de dados teve que ser abreviado, pudemos constatar um salto qualitativo no que concerne à compreensão dos sujeitos acerca da reflexividade e suas implicações para o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada, ficando, para nós, evidente o papel da reflexividade no sentido da criação de sentidos e significados, pelos sujeitos, sobre o que move a sua ação pedagógica.

Portanto, ao finalizarmos esta investigação, chegamos à conclusão de que ambas as hipóteses trazidas por nós se confirmaram, dentro das limitações e do recorte imposto pela pesquisa. As “pistas”, os fatos e as evidências fornecidas pelas análises criteriosas dos dados obtidos por meio das técnicas aplicadas nos levaram a constatar a validade das hipóteses levantadas.

Faz-se necessário, contudo, destacarmos alguns fatos e constatações que se fizeram presentes no desenvolvimento desta pesquisa, especialmente para que não haja

comprometimento na clareza do seu processo, ou, em outras palavras: para que fiquem evidenciados ao leitor os aspectos relevantes que se fizeram presentes neste nosso percurso, aspectos estes que concorreram para que, ao final da investigação, pudéssemos assinalar o que apresentamos em nossas conclusões.

Em nosso entendimento, ao adotar um paradigma que norteie sua investigação, o pesquisador estará, em conformidade com este paradigma, abraçando também uma forma de conceber a realidade e de nela agir. Assim, ao assumirmos a opção pelo paradigma crítico, naturalmente nossa ação enquanto supervisora e formadora de professores, bem como enquanto pesquisadora revelou essa nossa postura crítica, questionadora da realidade posta e imposta.

Diante dessa nossa opção frente à realidade, ou seja, diante da escolha desse paradigma, certamente tivemos de encarar uma “resposta” aos nossos questionamentos, resposta esta que não concorreu para o acordo ou consenso, como idealiza Habermas, mas sim para o agir estratégico, uma vez que o nosso afastamento da instituição *lócus* da investigação foi a estratégia utilizada para “solucionar” os problemas por nós levantados, no que concerne à formação do professor em um quadro teórico-metodológico crítico.

Certamente a forma abrupta como se deu o nosso afastamento da instituição de ensino na qual atuávamos no decorrer da pesquisa, impactou os sujeitos que dela participaram. Isso não foi revelado de forma explícita, porém, foi possível constatar em alguns depoimentos a sua posição acerca dos limites impostos pela escola particular no que tange ao posicionamento crítico dos professores diante de situações diversas, comuns à realidade dessa escola.

Mesmo cientes da limitação desta investigação no que se refere ao curto tempo para empreendermos uma pesquisa-ação que se propôs a uma formação docente, acreditamos que nosso intento resultou em uma ação impulsionadora de novos movimentos, pelos sujeitos da pesquisa, no que concerne ao seu processo de auto-formação. Na realidade, enxergamos nossa pesquisa como uma investida a novas exposições, a uma fundamentação teórica que respalde os sujeitos pesquisados quanto a uma prática que seja informada, ou seja, baseada em um referencial teórico que dê conta da compreensão dos fenômenos educativos, pelos professores, valorizando as suas potencialidades profissionais.

Ademais, acreditamos que a pesquisa contribuiu, em especial, para que tanto nós, como pesquisadoras iniciantes, como os sujeitos nela envolvidos, pudéssemos, juntos, construir um espaço de reflexão sobre vida, sociedade e escola. Muito embora limitados

pelas precárias condições democráticas que ainda subsistem em alguns espaços onde “se faz” educação, bem como pelo curto tempo que nos coube, conseguimos utilizar a reflexão para questionar “aquilo que o mundo parece ser”, como nos fala Sacristán (1999, p.105), mas que, na maioria das vezes, não é.

Concluimos, portanto, esta investigação com pretensões de divulgá-la em periódicos, em eventos científicos, bem como na universidade, desde a graduação até a pós-graduação, tendo como intuito contribuir para o debate e para um entendimento não distorcido acerca da temática reflexividade/reflexão crítica/professor reflexivo, na área de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio Paulino. A reflexividade como elemento da prática docente: alguns limites para a sua efetivação – o caso da informática na educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0823t.PDF>>. Acesso em: 18 mai. 2011.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Benedita de. Escrita e formação de professores: possibilidades do diálogo para o desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1690--Int.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

ALVARADA PRADA, Luís Eduardo. Pesquisa coletiva na formação de professores. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 15, n. 28, 2006.

ALVARADA PRADA, Luís Eduardo; VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, André Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPEd 2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32ra/arquivos/.../GT08-5836--Int.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

AMARAL, M. J; MOREIRA, M. A; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto, 1996.

ARAÚJO, Elaine Sampaio. O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3310--Int.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

ASSIS, Jesus de Paula. Kuhn e as ciências sociais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 7, n. 19, p.113-164, set./dez. 1993.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 2001.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002. v. 3.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/textos/gt08/t088pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

BEHRSIN, Maria Cristina Doglio; SELLES, Sandra Escovedo. Formação docente: análise de reflexões de professores de ciências sobre sua trajetória de desenvolvimento profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/textos/gt08/pdf>>. Acesso em: 18 mai. 2011.

BOUFLEUER, José Pedro. *Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas*. 3. ed. Rio Grande do Sul: Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 4, p. 580-586, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34/a10v34.pdf>>. <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a14.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinamentos. *Educação e Pesquisa*, v. 28, n. 2, p. 57-67, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a05v28n2.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.

CONCEIÇÃO, A. C. V.; HERCULANO, M. C.; SANTOS, M. N.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. Pesquisa-ação: um trabalho de reflexão e ação permanente. In: NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS I. M. S. de; NUNES, J. B. C. (Orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Métodos de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 3.

COUTINHO, Laura Maria; TELES, Lúcio. O registro reflexivo: uma concepção de avaliação aplicada ao curso de licenciatura em pedagogia à distância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT08-6843--Int.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

CUNHA, Marcus Vinícius da; PIMENTA, Rita. Reflexão, democracia e poética em John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 61-78.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. *Como pensamos- como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PESQUISA em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008. v. 1, p. 103-138.

_____. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 83-502, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. Reflexão sobre a prática e qualificação da formação inicial docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 107, p. 149-168, 1999.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIACOMELLI, Denaura Salete. O conceito de experiência e a superação do dualismo na visão de John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 175-188.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1989.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2009. v. 7.

JACOBINA, Ronaldo Ribeiro. O paradigma da epistemologia histórica: a contribuição de Thomas Kuhn. *Hist. Cienc. Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 609-630, 2000.

JORDÃO, Rosana dos Santos. A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes//27/gt08/t0816.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. S.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Cabral Editora, 2008.

_____. *O papel do coordenador no processo reflexivo do professor*. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MAGALHÃES, M. C. C. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, 2007. p. 97-113.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 425-444, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2011.

MARKET, Werner. Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/trabalhos/trabalho/GT08-2403--Int.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

MARKET, Werner. *Trabalho, comunicação e competência: contribuições para a construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MORAES, S. E. Habermas e a ação comunicativa na escola. In: MACHADO, N.; CUNHA, M. (Orgs.). *Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática*. São Paulo: Escrituras, 2003.

MORAES, S. E. Autonomia e gestão democrática da escola à luz da teoria da ação comunicativa de Habermas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1302148768955.doc>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

NININ, Maria Otilia Guimarães. *O fio da meada: descortina-se a prática da observação*. São Carlos: Pedro & João, 2010. v. 1.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS I. M. S. de; NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. (Orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Fundamentos da pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2010. v. 1.

_____. Os trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004.

NUNES, J. B. C.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (Orgs.). *Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto*. Métodos de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2011. v. 2.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor(a): uma experiência centrada na formação continuada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes//23/textos/0809t.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2011.

RAUSH, Rita Buzzi. A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu-MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/32ra/arquivos/.../GT08-5133--Int.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: GARRIDO, Selma Pimenta; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Campinas, SP: Cortez, 2005. p. 81-87.

SANTOS, Jair Lício Ferreira; WESTPHAL, Marcia Faria. Práticas emergentes de um novo paradigma de saúde: o papel da universidade. *Estudos Avançados*, v. 13, n. 35, p. 71-88, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. O lugar do pensamento de John Dewey na historiografia da educação brasileira. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 79-102.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, v. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. 6. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1967. p. 13-31.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. Experiência e competência no ensino: pistas e reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, n. 74, p. 143-162, abr. 2001.

TERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In: SALES, J. A. Moreira de et al. *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2007.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. A relação entre filosofia e pedagogia no pensamento de John Dewey. In: FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina (Orgs.). *Leituras sobre John Dewey e a educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 79-102.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003. p. 106.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico El Profesorado, Valencia, n. 220, p. 44-49, Dec. 1993.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Instituição: Universidade Estadual do Ceará
 Curso: Mestrado Acadêmico em Educação
 Programa: Programa de Pós-Graduação em Educação: PPGE-UECE
 Mestranda: Eunice Andrade de Oliveira Menezes
 Orientadora: Profa. Dra. Sílvia Maria Nóbrega-Therrien

Prezado (a) professor (a),

Estamos desenvolvendo a pesquisa PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA COM FOCO NA REFLEXIVIDADE: A BUSCA PELA REFLEXÃO CRÍTICA, tendo como objetivo investigar se e como a reflexão pode ser um instrumento de transformação da prática pedagógica dos professores. Por meio deste documento vimos solicitar a sua participação nesta pesquisa, que é dirigida a professores da educação básica. Os participantes terão mantido o seu anonimato em citações nesta investigação e em outras dela decorrentes. Informamos também que não haverá qualquer espécie de remuneração ou reembolso em virtude da sua participação. Se necessário, entre em contato com a responsável pela pesquisa: Eunice Andrade de Oliveira Menezes, através do e-mail euniceagosto@yahoo.com.br.

Agradeço antecipadamente a sua contribuição.

 Eunice Andrade de Oliveira Menezes

Fortaleza, abril de 2012.

 (Destacar)

Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa PROCESSOS REFLEXIVO EM FORMAÇÃO DOCENTE, concordo participar da referida investigação, de forma livre e esclarecida.

Nome:

Assinatura:

Fortaleza/CE, ____ de _____ de _____.

Apêndice B – Roteiro de Observação de Aula¹⁶

Mestranda Eunice Andrade de O. Menezes

Postura do professor diante da explicação dos conteúdos

Estratégias que o professor se utiliza para explicar o conteúdo (Aula expositiva? Aula dialogada? Presença de recursos didáticos além do livro?)

Procedimentos do professor em relação à proposta e aplicação de tarefas.

Forma como o professor lida com os erros dos alunos.

Socialização do conhecimento

Forma com que o professor propicia a participação dos alunos na aula.

Forma como as propostas dos alunos são discutidas em sala.

Tratamento que o professor dá ao surgimento de conflitos relacionados ao conteúdo trabalhado.

¹⁶ Quando da observação da aula tivemos como foco esses critérios. O propósito dessa delimitação residiu principalmente no cuidado de evitarmos que a discussão sobre a observação girasse em torno das múltiplas ações concernentes à sala de aula, a ponto de não contribuir para que pudéssemos criar “boas” perguntas que suscitasse à reflexão sobre a aula observada.

Apêndice C – Perguntas da Sessão Reflexiva¹⁷

1. De que forma você instigou a participação dos alunos na aula?
2. Qual o tratamento que você deu ao surgimento dos conflitos relacionados ao conteúdo trabalhado?
3. Qual a maior contribuição que você considera nessa aula, para a formação integral (acadêmica/social/cidadã) dos alunos?

¹⁷ As perguntas geradoras da sessão reflexiva foram entregues ao professor via e-mail, logo após a aula observada, momento no qual combinamos com o professor a data da sessão reflexiva. É necessário ressaltar que por mais que as perguntas da sessão reflexiva sejam elaboradas com antecedência, elas podem ser modificadas com base nas respostas do professor, que abrem campo para novas discussões. O mais relevante aspecto da sessão reflexiva é motivar o processo crítico-reflexivo no professor, de forma que este encontre respostas e explicações para suas ações em sala de aula. Cada sessão reflexiva, que tem cerca de 20 minutos de permanência, foi gravada em áudio, com a permissão dos sujeitos, para a análise de dados.

Apêndice D – Plano do 1º Encontro do Grupo de Discussão Teórica

Data: **05/06/2012**

A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, a transformação social (FERNANDA LIBERALI).

- ❖ Esclarecimentos sobre a pesquisa e os seus objetivos. (30 min)
- ❖ Sondagem dos conhecimentos prévios dos sujeitos acerca da temática “reflexão”. (30 min.)
- ❖ Trechos do filme “Jonh Dewey” (20min)
- ❖ Discussão sobre o texto “A formação do educador: algumas possibilidades”, (LIBERALI, 2008), relacionando-o aos trechos do filme (40 min.)

Apêndice E – Plano do 2º Encontro do Grupo de Discussão Teórica

Data: **30/08/2012**

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

- ❖ Esclarecimentos sobre o redimensionamento da metodologia em virtude do meu afastamento do *locus* da pesquisa (15 min)
 - ❖ Trechos de filme (20min)
 - ❖ Discussão sobre o texto “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica”, de Evandro Ghedin (Buscar possível associação entre o filme e o texto). Levantar ideias centrais, conceitos que trouxeram dúvidas, questionamento e aprendizagens com base no texto. (1h)
 - ❖ Responder, por escrito, às perguntas seguintes. (20min)
1. Com base nos trechos que você assistiu do filme “O espelho tem duas faces” e também com base na leitura do texto “Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica”, de Evandro Ghedin, você identificaria os professores que aparecem no filme como reflexivos? Que cenas podem ilustrar sua resposta?
 2. Por meio da leitura desse texto e com base nas discussões de hoje, em torno do texto, você se considera um professor reflexivo?

Apêndice F – Plano do 3º Encontro do Grupo de Discussão Teórica

Data: **29/09/2012**

[...] a transformação é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é *reflexiva e refletora* da realidade. [...] É por isso que podemos pensar na transformação (PAULO FREIRE)

- ❖ Leitura e discussão dos textos “O que é pensar” (DEWEY, 1959, p.13-25) e “Cinco fases ou aspectos do pensamento reflexivo” (DEWEY, 1959, p.111-120). 1h

- ❖ Registro escrito sobre a seguinte questão:

Qual a sua percepção acerca das possíveis contribuições trazidas pelo “grupo de discussão teórica”, técnica integrante da investigação PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA COM FOCO NA REFLEXIVIDADE: A BUSCA PELA REFLEXÃO CRÍTICA, da qual você participou como sujeito da pesquisa. Comente se você considera que esta fundamentação teórica se reverteu em ganhos para a sua prática docente. Se assim o foi, descreva que ganhos foram esses.

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

HOSPITAL SÃO CARLOS/CE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A reflexividade como possibilidade transformadora da prática pedagógica de professores

Pesquisador: Eunice Andrade de Oliveira Menezes

Área Temática: Área 9. A critério do CEP.

Versão: 2

CAAE: 02931512.6.0000.5043

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ ((FUNECE))

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 155.648

Data da Relatoria: 29/10/2012

Apresentação do Projeto:

adequado, A modificação do título como foi solicitado foi resolvido. O projeto apresenta o novo título : PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM PRÁTICA PEDAGÓGICA COM FOCO NA REFLEXIVIDADE DE PROFESSORES: A BUSCA PELA REFLEXÃO CRÍTICA.

Objetivo da Pesquisa:

adequado. O conteúdo cumpriu com o solicitado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

adequado

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

adequado

Recomendações:

adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

adequado

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Pontes Vieira, 2531

Bairro: Dionísio Torres

CEP: 60.130-141

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)4009-3353

Fax: (85)4009-3361

E-mail: qualidade@hospitalsaocarlos.com.br

HOSPITAL SÃO CARLOS/CE



Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Correções realizadas

FORTALEZA, 27 de Novembro de 2012

Assinador por:
JOÃO ARAGÃO XIMENES FILHO
(Coordenador)

Endereço: Avenida Pontes Vieira, 2531

Bairro: Dionísio Torres

CEP: 60.130-141

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)4009-3353

Fax: (85)4009-3361

E-mail: qualidade@hospitalsaocarlos.com.br