

## **PROFESSOR REFLEXIVO: MAIS QUE UM SIMPLES MODISMO - UMA POSSIBILIDADE REAL**

Armando Terribili Filho<sup>1</sup>  
Paschoal Quaglio<sup>2</sup>

**RESUMO:** O conceito de Professor Reflexivo, baseado nas concepções filosóficas e pedagógicas dos professores norte-americanos Dewey e Schön, foi amplamente divulgado em nível mundial nas duas últimas décadas. No Brasil, as críticas às políticas educacionais vigentes no país, sobretudo quanto à inadequação da formação de professores e às suas precárias condições de trabalho, transformaram esse conceito, segundo alguns pesquisadores, em mero slogan e termo de moda. Entretanto, a adoção de um conjunto de possíveis ações, ainda que, em um primeiro momento, de modo individual ou em pequenos grupos e de forma pouco organizada, porém, associadas com outras iniciativas correlatas, possibilitarão o início de um processo de disseminação desses conceitos de forma mais ampla e coletiva, que apoiarão a realização dos ideais da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** pensamento reflexivo; professor reflexivo; escola reflexiva.

**ABSTRACT:** The Reflective Teacher concepts are based on philosophical and pedagogical studies developed by the American teachers Dewey and Schön, and were widely disseminated in the world in the last two decades. In Brazil, the criticisms about the Brazilian educational policies, mainly the inadequate teachers development programs and their bad work conditions, became that concept, according to some researchers, in an ordinary slogan or in a fashion term. Otherwise, the adoption of a set of actions, even if in the first moment, those actions could be qualified as individual, done by small groups and executed in a not very organized way, but associated with other similar initiatives, can start a dissemination process of those concepts in a wide and collective approach that can support the educational ideals realization.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela UNESP, campus Marília (SP) e mestre em administração de empresas pela FECAP São Paulo (SP). Docente em cursos de graduação e pós-graduação na FAAP - Fundação Armando Álvares Penteado em São Paulo (SP) e de pós-graduação na UNINOVE em São Paulo (SP) na área de formação de professores para o ensino superior. Diretor de Projetos da Unisys Brasil, São Paulo (SP). E-mail: [terribiliar@yahoo.com.br](mailto:terribiliar@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor titular pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília (SP); Livre-docente pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília (SP); Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP); Professor de graduação e pós-graduação na Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília (SP); E-mail: [pquaglio@terra.com.br](mailto:pquaglio@terra.com.br)

KEYWORDS: reflective thinking; reflective teacher; reflective teaching; reflective school.

### **Introdução**

A idéia de professor reflexivo, embora já tenha sido amplamente divulgada nas duas últimas décadas, será reapresentada neste estudo para que se possa rediscutir e reavaliar sob uma outra perspectiva. O tema que já foi considerado revolucionário para alguns, modismo para outros, será revisitado, pois, a partir de uma análise de conceitos, premissas, interpretações e críticas que vêm sendo efetuadas sobre esse assunto, procurando-se refletir sobre a possibilidade da efetiva aplicação desse modelo, mesmo que de forma parcial.

### **1. O pensamento reflexivo**

Foi por meio de John Dewey (1859-1952), filósofo e educador norte-americano nascido na cidade de Burlington (Vermont), que atuou como professor nas Universidades de Michigan, Chicago e Colúmbia que o pragmatismo ganha impulso na área educacional (corrente instrumentalista). Essa corrente, também chamada de naturalismo humanista, caracteriza-se por conferir valor instrumental do conhecimento e do pensamento na resolução de problemas reais, pois admite que pensamento e ação formam um todo indissociável. Através de sua obra *How we think* (1910), que foi traduzida para o português em 1933 (Como Pensamos), Dewey apresenta suas idéias relativas ao pensamento reflexivo que, grosso modo, poderia ser sintetizado como sendo a transformação de uma situação real com experiências caracterizadas pela obscuridade, dúvidas ou conflitos em uma situação clara, coerente e ordenada.

Pensar é algo que acontece naturalmente, ou seja, nenhum ser humano pode se eximir dessa atividade, cujas formas são: pensamento automático (ideias que passam pela cabeça, por vezes, de forma desordenada); pensamento imaginativo (incidentes ou episódios imaginativos, cujas cenas se sucedem de forma coerente ou não) e crenças (preconceitos adquiridos inconscientemente, que orientam as ações; motor de realizações intelectuais e práticas, que na busca de certezas e evidências realiza-se um esforço voluntário e consciente de investigação). Se, por um lado, o pensamento automático passa ao largo do pensamento reflexivo, o pensamento imaginativo se constitui em exercício preparatório, condutor ao pensamento reflexivo.

Dewey conceitua a análise como sendo o processo que consiste em desfazer em pedaços (decomposição) e a síntese como sendo o processo de (re)composição, voltando a reunir as parcelas no todo, permitin-

do a conclusão de que a análise conduz à síntese e a síntese completa à análise, sendo essa interdependência uma característica da reflexão (DEWEY, 1910, p. 134). O pensamento reflexivo é desencadeado por uma situação problemática, que, a partir de observações e experiências prévias, permite a elaboração de hipóteses e ideias que são colocadas em prática, até que se resolva o problema inicial. Assim, o conhecimento resultante desse processo investigativo e das experimentações probatórias possuem caráter instrumental, dado que é gerado pela ação dirigida à prática, podendo não ser definitivo, uma vez que novas situações problemáticas podem apresentar-se a qualquer momento. Pela definição de Dewey para Educação, pode-se identificar a importância que o pesquisador atribui à experimentação prática e à reflexão na formação da pessoa, pois afirma que a

educação é o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. (DEWEY, 1978, p. 17).

Para Dewey, a escola deve funcionar como um prolongamento da vida real, preparando os alunos para a resolução de problemas reais, opondo-se, assim, à organização curricular por disciplinas, concebendo um programa aberto para execução de projetos de atividades para resolução de problemas. Dewey critica o ensino que valoriza a memorização e tem na figura do professor “o senhor da aula”, aquele que tudo sabe e tudo dirige. Para Dewey, a escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento do modo reflexivo de pensar, afirmando que ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela (DEWEY, 1910). Desta forma, sua pedagogia poderia ser sintetizada em “aprender fazendo”.

## **2. O profissional reflexivo**

Donald Alan Schön (1930-1997) nasceu em Boston, nos Estados Unidos e foi professor de Estudos Urbanos e de Educação, do *Massachusetts Institute of Technology*, possuindo uma formação filosófica de base e tendo se aprofundado nos trabalhos desenvolvidos por John Dewey. Schön tem como temática central de seus estudos e pesquisas a questão da formação de profissionais, propondo uma epistemologia da prática com forte componente na reflexão a partir de situações práticas reais, possibilitando, desta forma, que o profissional enfrente situações

novas e diferentes, decidindo de forma apropriada nas situações incertas e imprevistas que caracterizam o dia-a-dia.

Segundo Schön, os profissionais recém-formados têm uma crise de confiança na resolução de problemas, decorrente de uma formação universitária centrada no racionalismo técnico, que fornece soluções lineares ineficazes para as situações novas que surgem no cotidiano, que valoriza a ciência aplicada. Em 1983, Schön, através do livro *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, apresentava uma crítica ao ensino profissionalizante baseado no racionalismo técnico de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática.

Schön apresenta como proposta a prática orientada (*practicum*), que, com apoio do profissional orientador, com a função de *coaching* (que pode ser traduzido, no contexto, por monitoração, apoio, acompanhamento, incentivo e encorajamento), organizando situações nas quais a pessoa possa praticar e confrontar-se com situações reais, cuja solução dependa de reflexão, levantamento de hipóteses, experiência, consciência e valorização do auxílio de outros. Nesta ótica, o papel do educador consiste em ajudar a aprender, uma vez que a competência profissional implica na construção do conhecimento na ação: holístico, criativo, pessoal e adquirido com as decisões tomadas e suas consequências. Naturalmente, Schön não exclui a aprendizagem de regras, fatos e conceitos fundamentais, porém, ressalta que o aspecto da prática é a fonte de conhecimento por meio da experimentação e da reflexão.

Schön conceitua o **conhecimento da ação** como sendo o conhecimento que os profissionais utilizam na execução da ação. Quanto à reflexão, apresenta três níveis distintos, apresentados na Figura 1: **reflexão na ação (A)**, que é a reflexão no decurso da ação sem interrompê-la, quando o profissional vivencia situações novas que extrapolam suas experiências prévias, tendo, porém, o conhecimento como base para sua ação; pode ser considerado como um processo mental quase que automático; **reflexão sobre a ação (B)**, que representa a reconstrução mental da ação, analisando-a de forma retrospectiva, agregando a vivência ao repertório de experiências práticas; é intencional, exigindo do docente pré-disposição e boa vontade; e, reflexão sobre a **reflexão na ação (C)**, que é o processo que, com base no conjunto de reflexões, leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir sua forma pessoal de conhecer.

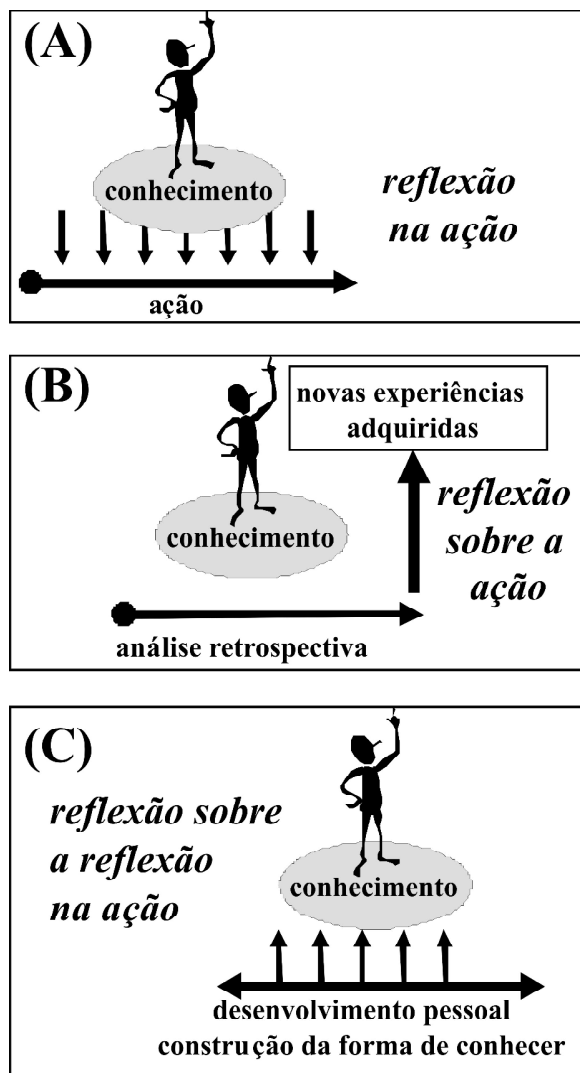


Figura 1 - Níveis de reflexão

A interdependência entre a reflexão e conhecimento é destacada por Alarcão (1996), quando evidencia que o conhecimento é gerado pela reflexão e a reflexão é sustentada pelo conhecimento.

A idéia central de Schön consiste em que o aprendizado ocorre como resultado de reflexões, desenvolvendo novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas, ou seja, um aprendizado construtivista, flexível e pessoal.

### 3. O professor reflexivo, crítico e pesquisador

Contreras (2002) apresenta as qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo, englobando, nessa prática, os fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas, destacando que a atuação profissional de um professor é composta por três dimensões educativas: (1) a obrigação moral, (2) o compromisso com a comunidade e (3) a competência profissional. A primeira dimensão, a obrigação moral, que se situa acima de qualquer obrigação contratual, evidencia o compromisso do professor com o desenvolvimento humano de seus alunos como pessoas, de forma ética, o que requer juízos profissionais contínuos. A segunda dimensão, o compromisso com a comunidade, é inerente ao trabalho de ensinar, considerando-se que se trata de uma ocupação social e de responsabilidade pública, analisando-se e intervindo-se nos problemas sociopolíticos. Finalmente, a terceira dimensão, ou seja, a competência profissional, que transcende o sentido técnico do recurso didático, englobando complexas e integradas habilidades intelectuais, princípios e consciência do sentido e suas conseqüências das práticas pedagógicas, requeridas tanto dentro como fora da sala de aula.

O professor reflexivo deve atuar como um facilitador do processo de aprendizagem, devendo orientar os alunos em como tomar decisões em situações de incerteza, utilizando-se para isso, o conhecimento na ação (aplicação dinâmica do conhecimento), bem como os três níveis de reflexão propostos por Schön: na ação (ajustes na ação decorrente da reflexão), sobre a ação (na reconstrução da ação; o revistar a ação a *posteriori*) e sobre a reflexão na ação (construção do seu próprio saber: novos raciocínios, novas formas de pensar, de agir e de equacionar problemas, com base no conjunto de reflexões).

O professor reflexivo permite a integração entre a prática e os referenciais teóricos, levando à construção dos saberes, por intermédio de uma relação circular em que a teoria embasa a prática e a prática questiona a teoria. O ensino reflexivo não pode estar dissociado da reflexão crítica, que atua nos níveis das condições éticas e políticas da própria prática, cujo espaço não deve ficar circunscrito à sala de aula, mas também às relações que devem ser estabelecidas entre escola e comunidade, pois a prática reflexiva não se realiza abstraído-se do contexto social no qual ocorre. Desta forma, o professor reflexivo deve ser também um intelectual crítico, cujo ensino deve estar dirigido à emancipação individual e coletiva.

Na concepção do educador inglês Lawrence Stenhouse (1926-1982), nascido em Manchester, o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática, cuja atividade investigativa consiste na disposição para examinar com senso crítico e sistemático sua atividade prática, visando à melhoria

de suas qualidades educativas. Stenhouse julgava necessário que o docente tivesse pleno domínio da prática pedagógica e acreditava na investigação como caminho para isso. Sua crítica consiste no modelo de objetivo de currículo, que reduz a capacidade profissional dos professores e traz uma generalização sobre os métodos de ensino; compara um professor a um jardineiro que presta uma atenção singular a cada planta de seu jardim, e não como um agricultor, que aplica um tratamento padrão para todo o terreno a ser cultivado. Sua analogia consiste no conceito de que cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características singulares, sendo que somente é possível fazer generalizações sobre aspectos superficiais e temporais. Desta forma, a denominação de professor crítico e reflexivo pode ser ampliada para professor crítico, reflexivo e pesquisador.

O professor deve ser um profissional de atitude inquietante, questionando permanentemente as condições em que exerce sua profissão, refletindo sobre seu processo reflexivo de formação e o que propõe a seus alunos. Smyth (1991) propõe que os professores façam perguntas *críticas* sobre suas idéias, forma de atuação e relacionamento com os alunos, estabelecendo o processo de reflexão crítica da prática do ensino, por meio do ciclo descrever, informar, confrontar e reconstruir, conforme demonstrado na Figura 2.

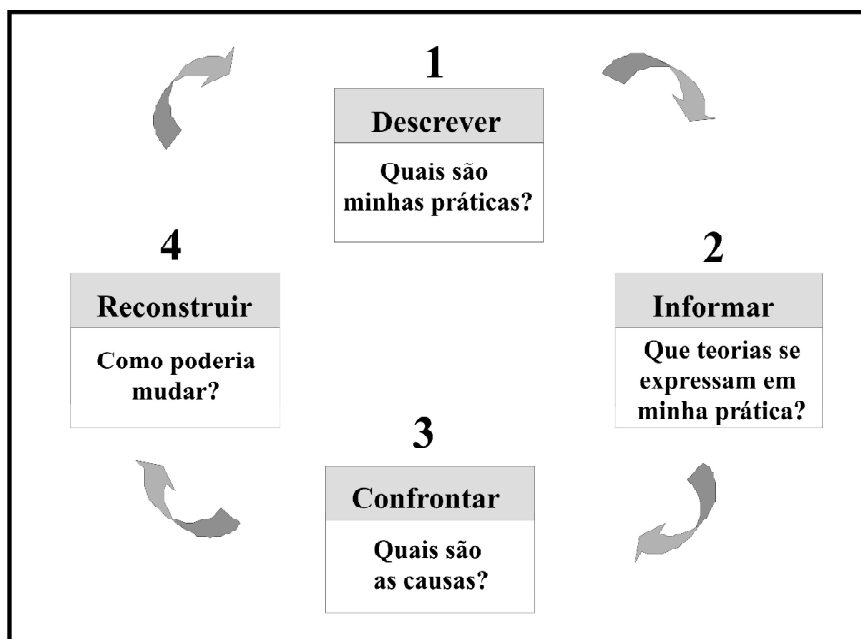


Figura 2 - Processo de reflexão crítica da prática do ensino (SMYTH, 1991)

#### 4. A escola reflexiva

A transformação na escola quanto aos métodos e processos de aprendizagem, bem como quanto aos conteúdos, a fim de se romper com a tradição ocidental, que privilegia a racionalidade e o pensamento lógico-matemático, não potencializando o desenvolvimento global do ser humano é destacada por Alarcão (2001). Para que haja essa mudança, faz-se necessário envolver nas decisões político-administrativo-pedagógicas os alunos, professores, funcionários, pais e membros da sociedade. A autora apresenta dez requisitos para se caracterizar uma escola como reflexiva:

1. A escola deve ter como foco as pessoas e suas relações;
2. Os cinco pilares de uma organização dinâmica são: liderança, visão, diálogo, pensamento e ação;
3. A escola deve ter seu próprio projeto, com objetivos e estratégias específicas;
4. A escola tem uma dimensão local, porém, partilhando com todas as outras escolas do mundo a função de socialização;
5. A escola é ambiente de liberdade e responsabilidade, local para o exercício da cidadania, do respeito à diversidade e do compromisso com o desenvolvimento humano, social e ambiental;
6. A escola deve ter os aspectos político-administrativos como colaboradores e facilitadores de suas dimensões curriculares e pedagógicas;
7. Os professores que acompanham o desenvolvimento da instituição devem ter condições decentes para o exercício da profissão docente;
8. Os professores devem ter consciência que sua formação é contínua e que sua profissão é sede de construção do saber;
9. Os professores são co-construtores reflexivos da escola; e
10. A escola deve interagir com o mundo e com o ambiente que a rodeia, com ênfase na abertura, interação e flexibilidade.

A escola, sendo um organismo vivo e atuante, precisa se interrogar e buscar sua transformação em instituição autônoma, responsável e educadora, devendo saber “onde está”, “para onde quer ir” e “descobrimo o seu caminho para chegar lá”. Seu projeto, subproduto coletivo gerado do pensamento e da prática reflexiva, deve contemplar as estratégias que vão do topo para a base e da base para o topo, resultando na seguinte definição para escola reflexiva, que é a

[...] organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (ALARCÃO, 2001, p. 25).



### **5. Ampliações e críticas ao professor reflexivo**

As idéias de Schön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diversos países, trazendo à tona a discussão sobre a área de formação de professores, tema ausente das preocupações de Schön, segundo Pimenta (2002). Essa mesma autora afirma que, no conceito de professor reflexivo, o destaque de protagonista (sujeito da ação educacional) é atribuído ao professor, podendo gerar sua supervalorização, com possibilidade de configurar-se como individualista e dentro de uma possível hegemonia autoritária. Assim, além de modismo, uma apropriação indiscriminada e sem críticas das idéias de professor reflexivo, sem a compreensão das origens e do contexto que as originou, pode trazer a banalização da perspectiva da reflexão. De modo análogo, a mesma autora discute a concepção de professor pesquisador proposto por Stenhouse, sob a ótica limitante dos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula, em detrimento à crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa.

Libâneo (2002) discute a legitimidade do programa professor reflexivo do ponto de vista de teoria de ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão, compartilhando, com outros autores, que esse movimento ganhou a notoriedade em função da popularidade obtida. O autor alerta também sobre o uso indiscriminado do termo reflexão por aqueles que defendem a visão instrumental e técnica do ensino, utilizando o pensamento reflexivo como raciocínio técnico de solução de problemas, tomando a reflexão como uma prática individualizada e restrita. Esse autor recorre a Gimeno Sacristán (1998) para refutar parte da conceituação proposta por Schön, quando afirma que refletir na ação dá poucas oportunidades ao pensamento, por isso, os processos reflexivos devem ocorrer na fase prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica).

A pesquisadora portuguesa Alarcão (2003) apresenta três hipóteses para a desilusão brasileira quanto à proposta de professor reflexivo: (1) a expectativa era demasiado elevada; (2) a proposta não foi totalmente entendida; e (3) é difícil de ser colocada em prática cotidiana, afirmando que as três hipóteses em seu conjunto têm algum valor explicativo. A autora estabelece uma relação entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, afirmando que o professor não pode agir isoladamente na sua escola, pois junto com seus colegas constrói a profissão docente, cabendo à escola oferecer as condições que possibilitem a reflexão individual e coletiva.

### **6. Porque a atuação individual pode contribuir em um processo coletivo**

É indiscutível que a prática reflexiva em um contexto sugerido por Alarcão, de *Escola Reflexiva*, cujo conceito foi ampliado por Brzezinski

(2001) para Escola Reflexiva e Emancipadora (inserida no contexto social de um determinado momento histórico), acrescida às preocupações de elevação das condições profissionais do docente e na transformação da identidade dos professores de reflexivos para a de intelectuais críticos e reflexivos, apresentadas por Pimenta (2002), compõem o que se poderia chamar de situação ideal, porém, infelizmente, distante da realidade brasileira.

As dificuldades atuais dos professores são grandes, envolvendo: a formação inicial, a formação contínua, as condições de trabalho e de pesquisa, os baixos salários e os itens relacionados ao entorno educacional (segurança, transporte coletivo e trânsito) que agravam, ainda mais, a condição geral do professor no desempenho de sua atividade profissional.

Entretanto, o professor deve descobrir o sentido de sua profissão, buscar o autoconhecimento, com vontade de mudar, de inovar e de ser autônomo diante das possibilidades atuais. Não se pode cruzar os braços e culpar o neoliberalismo, a falta de condições de trabalho, a remuneração não adequada, a alta lucratividade dos empresários da área educacional; pelo contrário, tem-se que lutar por mudanças e para que haja mudança, tem-se que partir do individual para o coletivo, da sala de aula para a comunidade. Esse não é um processo rápido, tampouco algo estabelecido por um decreto-lei, cabendo portanto, a cada professor iniciar a mudança pelo seu espaço (por mais restrito que seja), por intermédio da busca do autoconhecimento, da reflexão e da ação.

A seguir, são apresentadas seis recomendações, que, em um primeiro momento, exigem uma atuação individual do docente, que com certeza trará benefícios coletivos, a curto, médio ou longo prazos.

### **6.1. Faça uma reflexão sobre as estruturas e valores da instituição na qual atua**

Muitas vezes, a burocracia, os controles e as características da instituição de ensino tendem a limitar o universo de ação e reflexão dos docentes à sala de aula, levando-os a valorizarem o isolamento, pois esse espaço de quatro paredes torna-se o cenário que resta ao docente para decidir, controlar e despender suas energias na aplicação de práticas alternativas. Essa cultura de ensino centrado em sala de aula evidencia a orientação para “o aqui e agora”, ou seja, para o individualismo, para o princípio da não-intromissão mútua de companheiros, estabelecendo a míoipe política do “viva e deixe-me viver”.

A reflexão crítica permite que os professores analisem e questionem as estruturas institucionais e os valores educacionais das escolas nas quais trabalham, permitindo, assim, que por meio de uma reflexão crítica decidam de forma consciente em deixar a instituição, ou assumir uma postura de tentativa de mudança, ou, então, de submissão.

### **6.2. Registre as situações que ocorrem na ação educativa para posterior reflexão**

As autoras Ramos e Gonçalves (1996) destacam a importância da utilização da escrita (narrativas) como instrumento, método e estratégia de reflexão acerca das experiências vivenciadas por professores.

A narrativa como descrição autobiográfica (os três componentes da palavra de origem grega são: **autós**, que significa por si próprio, de si mesmo; **bíos**, que significa vida, e **graphikós**, relativo à grafia, à linguagem como comunicação escrita) implica que o professor faça um relato de acontecimentos mais relevantes no âmbito de sua atividade docente. O professor reflexivo assume, desta forma, o triplo papel de professor, narrador e personagem, empenhado em aprender a ensinar, contar, refletir, agir e criar, ou seja, em se autoconhecer para se desenvolver.

É evidente que as dificuldades para escrever os relatos são grandes, sobretudo pela falta de tempo, porém, recomenda-se que se inicie esse tipo de atividade através de curtas biografias, apresentando sugestões de perguntas para serem respondidas como exercícios para desenvolvimento de textos; entretanto, é necessário que o espaço de tempo ocorrido entre a ação e a transcrição não seja excessivamente longo, a fim de se evitar a perda ou a alteração de pormenores que poderão se tornar importantes no processo de reflexão.

Assim, a narrativa autobiográfica permite o professor, de forma introspectiva e retrospectiva, pensar de modo reflexivo e tranquilo sobre sua ação na prática docente. Além disso, as narrativas autobiográficas permitem que os escritos sejam partilhados, contribuindo para a transformação psicológica e profissional de outros professores.

### **6.3. Implante uma sistemática para realização de reuniões de análise de prática pedagógica**

As análises coletivas são procedimentos de (trans)formação de professores, baseando-se na realização de reuniões periódicas, podendo ser supervisionadas, com o objetivo de ajudar o outro a crescer, a desenvolver sua capacidade de análise, como resultado de uma produção cooperativa.

As reuniões de análise de prática pedagógica, embora tenham certa similaridade com reuniões de psicanálise, não são sessões de terapia individual ou coletiva, muito menos um espaço para “troca de receitas” pedagógicas entre os participantes. Na realidade, essas reuniões estão baseadas no voluntariado, exigindo envolvimento dos participantes; são mediadas por um supervisor, que é o responsável pela administração do tempo e por evitar que haja uma atenção centralizada a uma dada pessoa.

Esse supervisor, além de ter intuição, deve também ter conhecimentos sobre modelos teóricos, a fim de obter do grupo reflexões, análises e decisões. De forma sintetizada, a caracterização da análise da prática educativa

[...] é uma forma de investigação, sem vítimas e sem suspeitos, que se esforça como toda investigação para estabelecer os fatos, explorando e confrontando as diversas interpretações (PERRENOUD, 2002, p. 131).

Desta forma, através de análise de prática pedagógica, “bota-se o dedo na ferida”, o que traz defesas, perdas e resistências pessoais, uma vez que ninguém aceita com gratidão “fazer parte do problema”. Por outro lado, além do crescimento da pessoa, esse tipo de análise coletiva traz como benefício secundário o estabelecimento de uma cultura reflexiva nas instituições e nos profissionais participantes.

#### **6.4. Atue como um professor reflexivo: seja um facilitador do aprendizado**

Em sala de aula, o professor reflexivo é aquele que estimula e incentiva o pensamento, o raciocínio e a reflexão, facilitando a aprendizagem, ajudando a aprender, pois deve atuar como um mediador de conhecimentos. Em vez de fornecer respostas às perguntas feitas pelos alunos, cabe a ele efetuar questões pertinentes que levem os alunos a refletir e decidir sobre os problemas propostos. As aulas expositivas, alvo de críticas na atualidade, devem ser estruturadas, contextualizadas, dialogadas e com conexões com situações e aplicações práticas para despertar o interesse no aluno pelo saber, evitando a aula expositiva passiva, na qual o aluno fica presente somente fisicamente – não é questionado e não é estimulado a participar de debates e discussões sobre a teoria abordada – o tradicional “professor fala e o aluno escuta”. Não se trata de tarefa fácil, pois exige do docente vontade, energia, pré-disposição e também consciência e determinação de que se quer atuar como professor reflexivo. Esse conceito de facilitador do aprendizado é ratificado pela célebre frase de Galileu Galilei, quando afirmou que não se pode ensinar alguma coisa a alguém; pode-se apenas auxiliar a descobrir por si mesmo.

A reflexão sobre a ação, segundo Perrenoud (2002), ocupa o tempo livre dos professores, seja nos congestionamentos de trânsito, no banho ou nas conversas com amigos. Esse tipo de reflexão introduz uma reflexão nos relacionamentos, na forma de criar ou manter vínculos, nas dinâmicas com grupos ou organizações.

### **6.5. Atue como um professor pesquisador: demonstre isto aos alunos por seus exemplos**

Um antigo ditado popular diz que um pai não educa seu filho por palavras, mas sim por ações efetivas e exemplificadoras. Esse é o mesmo caso do professor pesquisador. Um professor que quer incentivar seus alunos à pesquisa deve estimulá-los a esse tipo de atividade, oferecendo temas que despertem seus interesses, que valorizem e discutam as pesquisas efetuadas por outros alunos, que auxiliem seus alunos na identificação de locais para obtenção das informações, que apresentem novas hipóteses para investigação, que recomende livros, artigos e *sites*, e, sobretudo, que demonstrem efetivamente que também são professores pesquisadores.

Há diversas ações que evidenciam a postura de um professor como pesquisador: algumas explícitas, como autoria de livros, artigos ou textos publicados em periódicos da instituição, da cidade, do bairro ou na Internet, participação em congressos, debates, palestras, encontros e reuniões científicas, divulgando junto aos alunos algumas pesquisas já realizadas e outras em execução, discutindo artigos publicados, etc. O compartilhamento da informação acerca da realização de pesquisas pelos seus alunos com outros estudantes e professores da instituição (seja na fase de planejamento, na fase de desenvolvimento ou de conclusão), divulgando, valorizando e reconhecendo os trabalhos também demonstra um aspecto positivo por parte do professor como *pesquisador*, mesmo que de forma indireta.

De forma inconsciente, o aluno perceberá seu professor como pesquisador quando “se esbarrar com ele” na biblioteca da instituição, ou disputar o uso de um computador ou um espaço em um laboratório (se for o caso). Desta forma, estar-se-á devolvendo à escola sua condição de lugar onde se interage para aprender e onde se gosta de estar porque se aprende com entusiasmo e dinamismo. Uma definição de Paulo Freire acerca de ensinar consolida a postura do professor reflexivo e da importância do espaço escolar, quando afirmou que ensinar não era transferir conhecimento, mas sim a criação de possibilidades para a sua própria produção ou construção.

### **6.6. Atue como um professor crítico: tenha esta postura dentro e fora da sala de aula**

Um professor deve buscar sua autonomia e autoridade emancipadora por intermédio de uma atitude crítica em relação ao papel que desempenha, à sua prática e à própria sociedade. A atitude reflexiva e crítica do professor, dentro e fora da sala de aula, permitirá que os alu-

nos atuem com essas mesmas atitudes nos trabalhos e projetos que desenvolvem.

Com a abordagem de professor reflexivo, crítico e pesquisador estar-se-á migrando do conceito de professor (de um contexto tecnicista) para uma concepção de formador, conforme características apresentadas na Figura 3.

	<b>Professor</b>	<b>Formador</b>
<b>Ponto inicial</b>	Programa	Necessidades, práticas e problemas encontrados
<b>Contexto de procedimentos</b>	Impostos	Negociados
<b>Conteúdo</b>	Padronizado	Individualizado
<b>Enfoque</b>	Nos saberes a serem transmitidos	Nos processos de aprendizagem e sua regulação
<b>Avaliação</b>	Somatória	Formativa
<b>Aprendizagem</b>	Assimilação de conhecimentos	Transformação da pessoa
<b>Prioridade</b>	Conhecimentos	Competências
<b>Planejamento</b>	Importante	Adaptado às circunstâncias
<b>Conceito de grupo</b>	Obstáculo	Recurso
<b>Foco da atenção</b>	Aluno	Sujeito que está se formando
<b>Fluxo de trabalho</b>	Conforme um programa	Constante, em função do tempo existente
<b>Postura</b>	Sábio que compartilha seu saber	Aquele que orienta uma formação com firmeza

Figura 3 - Diferenças entre um professor e um educador (PERRENOUD, 2002, p, 187)

Esse educador, consciente de seu potencial pessoal, de seu idealismo e de sua atuação como professor reflexivo poderá incutir paulatinamente em seu ambiente de trabalho, ou seja, em outros professores, funcionários, administradores escolares, pais de alunos e diretor da instituição o conceito de escola reflexiva, apresentando suas características e propondo alternativas nesse direcionamento para os problemas que surjam. É uma *semente* de mudança e de transformação que é lançada ao solo, podendo vingar ou não.

## 7. Conclusão

Sonhar é, com os pés firmes no chão, olhar para frente, romper com o presente, o dado, o sistema, ou seja, com o que se apresenta fechado, acabado e completo e afirmar que o novo é possível. É antever o que deve ser criado em nosso trabalho para que o amanhã surja. (COELHO, 1998, p. 9).

As críticas ao conceito de professor reflexivo no Brasil endereçam às questões de formação de professores (formação inicial deficiente

e formação contínua, que, por vezes, ocorre às suas expensas) e, sobretudo, às suas precárias condições de trabalho (longas jornadas, salários incompatíveis com a responsabilidade e dedicação exigidas, falta de infra-estrutura e de disponibilidade para realização de pesquisas), agravados por um entorno educacional hostil, como as condições de segurança pública, de transporte coletivo e as condições de trânsito nas grandes cidades do país.

Se, por um lado, como destaca Pimenta (2002), as atuais políticas do governo brasileiro transformam o conceito de professor reflexivo em um slogan e modismo, banalizando a perspectiva da reflexão, pois não tratam adequadamente às questões de formação de professores, de exercício profissional, com jornada de trabalho e salários compatíveis, por outro, pode-se fazer algumas reflexões acerca da aplicação dos conceitos de professor reflexivo na educação brasileira. Alarcão (2001) apresenta como cenário ideal a escola reflexiva, apontando a necessidade de mudanças não só nos currículos, mas, sobretudo, na organização disciplinar, pedagógica e organizacional da escola e enfatiza que é preciso repensá-la, pensando em contexto. Porém, a educadora portuguesa alerta que não basta permanecer somente no pensamento, pois é preciso agir para transformar (ALARCÃO, 2001, p. 19). A mesma autora menciona Paulo Freire (1991), quando afirmou que não se mudava a cara de uma escola por um ato de vontade de um secretário.

Desta forma, se as melhorias necessárias nas condições de trabalho dos professores e as adequações nas políticas públicas não ocorrem na velocidade necessária, pode-se indagar o porquê não adotar um conjunto de ações concretas para agir com determinação e entusiasmo, ainda que em um primeiro momento de modo individual ou através de pequenos grupos e de forma pouco organizada. Os resultados da implantação das iniciativas propostas através deste estudo, associados com os de outras ações em paralelo, possibilitarão o início de um processo de disseminação e aplicação desses conceitos de forma mais ampla e coletiva, que conduza, a longo prazo, aos ideais de emancipação e justiça. Como disse o filósofo Sócrates, devemos ter serenidade para aceitar as coisas que não podemos mudar, coragem para mudar aquilo de que somos capazes e sabedoria para ver a diferença. Então, que estes três atributos: serenidade, coragem e sabedoria estejam presentes no dia-a-dia de todos os professores.

#### **Referências Bibliográficas**

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *For-*

*mação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.

\_\_\_\_\_. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 7, p. 171-189.

\_\_\_\_\_. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 2, p. 40-59.

BRZEZINSKI, Iria. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 3, p. 65-82.

CABRAL, Nuria M.N. *Universidade Católica de Goiás: plano de ensino*. Disponível em <[http://www.ucg.br/site\\_docente/jur/nuria/pdf/planomono1.PDF](http://www.ucg.br/site_docente/jur/nuria/pdf/planomono1.PDF)>. Acesso em 10 jun. 2004.

COELHO, Ildeu Moreira. *Graduação: rumos e perspectivas*. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, ano 3, vol. 3, n. 3 (9), p.09-19, set. 1998.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Marcos V. *John Dewey: quem é?* Centro de Estudos de Filosofia Americana. Disponível em <<http://www.cefa.org.br/>>. Acesso em 30 mai. 2004.

DEWEY, J. How we think. In: LALANDA, Maria C.; ABRANTES, Maria M. *O conceito de reflexão em J. Dewey*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 2, p. 41-61.

\_\_\_\_\_. *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ENCYCLOPAEDIA OF INFORMAL EDUCATION. Disponível em <<http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>>. Acesso em 30 mai. 2004.

ESCOLA ON-LINE. *Grandes pensadores*, Lawrence Stenhouse: o defensor da pesquisa do dia-a-dia, n.165, set. 2003. Disponível em <[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165\\_set03/html/pensadores](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/165_set03/html/pensadores)>. Acesso em 09 jun. 2004.

FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 1, p. 11-39.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata: 1998.

LALANDA, Maria C.; ABRANTES, Maria M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 2, p. 41-61.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscila-



ção do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 2, p. 53-79.

McKAY, Sandra L. *Professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: SBS, 2003.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1, p. 17-52.

RAMOS, Maria A.; GONÇALVES, Rosa E. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Editora, 1996. cap. 5, p. 123-150.

SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners*. England, Buckingham: Open University Press, 1991.

VASCONCELOS, Claudia C. *A reflexão: um elemento estruturador da formação de professores*. Disponível em <[http://www.ipv.pt/millennium/17\\_ect9.htm](http://www.ipv.pt/millennium/17_ect9.htm)>. Acesso em 06 jun. 2004.