

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA REFLEXIVA

Hilda Maria Martins Bandeira¹

1. Introdução

A educação do Século XXI deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como contribuição para a formação de um novo sujeito. O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade, onde a nossa reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva de indagação e de esquadriñar com a imaginação, sem acordo com respostas estanques e únicas.

A proposta deste trabalho é apresentar algumas considerações de caráter bibliográfico que objetiva analisar a atual formação de professores e sua prática pedagógica numa perspectiva reflexiva, a partir do que vem sendo discutido por educadores como: Garcia (1999), Nóvoa (1997), Freire (1996), Dewey (1976) e Pimenta (2002). Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da pesquisa sobre formação de professores, pretendemos aqui apresentar uma síntese geral dessa pesquisa.

Primeiramente, procura-se discutir o conceito de formação no campo educacional, tomando por base Garcia (1999), Nóvoa (1997) e Freire (1996). Em seguida tece-se uma articulação entre teoria e prática, tendo como referência um excerto de experiência da pesquisadora. Por fim aborda-se um panorama a respeito da formação na perspectiva reflexiva.

Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, isto pode pressupor caminhar em duas direções diferenciadas e complementares, que diz respeito ao professor como aluno, e ao professor como docente. Levando para o campo da pesquisa, significa dizer que o foco das investigações sobre essa temática pode conduzir-se para os processos formativos iniciais ou para aqueles da formação continuada. Não resta dúvida que estes dois eixos não são excludentes, apenas delimitam campos, convergindo, algumas vezes, em perspectivas metodológicas diferenciadas na exploração de temáticas diversas.

¹ Mestranda em Educação, Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Ao fazer uma revisão da literatura sobre a formação de professores, seja em artigos publicados em revistas especializadas, seja em obras recomendadas, a questão da formação continuada tem sido enfatizada com maior preocupação. Manifesta-se, nesse

contexto, como temáticas privilegiadas, as discussões e investigações sobre a formação de professores reflexivos, de professores autônomos e de pesquisadores.

2. Entendendo o que é formação de professores

Vivemos uma época de muitas transformações, momentos de muitas incertezas. Assiste-se a uma valorização da produtividade, da competitividade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto está incluída a figura do educador e os saberes que servem de base para a sua prática educativa. Saber este que não pode ser desvinculado das outras dimensões do ensino, de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática.

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor.

Mas o que entendemos por formação? Que conceitos podemos construir e reconstruir a respeito deste tema, a fim de evitarmos destoar do seu contexto, principalmente da educação?

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros. Além do mais depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parodiando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo.

Garcia (1999), contribui para essa reflexão ao focar que a formação pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: **como função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ao passo que a formação **como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** se realiza em decorrência

de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos. Por último, a **formação como instituição**, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. O português Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (Nóvoa, 1997, p. 26). A respeito da componente pessoal também Zabalza tem se referido ao elucidar que:

O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal.[...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, às interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo (ZABALZA e GONZÁLEZ apud GARCIA, 1999, p. 19)

Como se pode perceber existe uma componente pessoal marcante na formação, que se vincula a um discurso axiológico e teleológico, não aderindo somente ao seu aspecto técnico-instrumental. Todavia, ao se focar a componente pessoal da formação, isto não que dizer que esta transcorra de modo autônomo. Para compreender essa concepção de formação, Garcia (1999) faz distinção entre três tradições de concepções: **autoformação**, **heteroformação** e **interformação**. Na autoformação o indivíduo, de modo independente, participa e tem sob sua responsabilidade, os processos e os fins da própria formação. Na heteroformação, que se estrutura e se desenvolve de modo exógeno, sofrendo interferência de especialistas e/ou teorias diversas, sem maior envolvimento do sujeito que participa. Por sua vez, a interformação é entendida como uma ação educativa entre os futuros professores ou entre professores em processo de aperfeiçoamento dos conhecimentos.

Desse modo é preciso destacar, que, quando abordamos a formação de professores, podemos estar adotando posições epistemológicas, ideológicas e culturais em relação ao ensino, ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

Seria incoerente da nossa parte não retomar a pergunta sobre o conceito de formação de professores. Ao abordar a temática, evocamos um conjunto amplo de virtualidades, concepções e perspectivas. Por mais paradoxal que seja, é possível, na visão de Garcia, encontrar uma definição para o tema, senão vejamos:

A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22)

Nesse sentido, acreditamos que o arcabouço teórico terá pouca utilidade, caso não se faça uma reflexão global sobre a vida enquanto aluno e profissional. Reforçamos o que Freire (1996) já dizia, que a experiência enquanto aluno é basilar para o exercício da docência, que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Em decorrência, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. Conforme já evidenciado, isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas é através da autoformação e interformação (GARCIA, 1999), que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, o aprender contínuo é essencial em nossa profissão, devendo pois, o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente. Dessa forma podemos afirmar que estamos passando de uma lógica que separa os diferentes tempos de formação, onde se considera apenas o seu princípio, para outra que percebe esse desenvolvimento profissional como um processo ao longo da vida do educador.

3. Relação teoria e prática na formação do professor

A formação dos professores é apontada como uma das principais responsáveis pelos problemas da educação. Ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação deixa muito a desejar, há ainda grande dificuldade em se por em prática, concepções e modelos inovadores. Dessa forma, de um lado as escolas se fecham às suas experiências e ao seu contexto e por outro lado, convive-se com um academicismo excessivo que não retrata a escola real. Em conseqüência há uma discrepância entre um academicismo exacerbado e um empirismo tradicional, ambos são criticáveis.

Mas como é possível integrar teoria e prática ao longo de toda o processo de formação do educador?

Freire (1996) sugere como base fundamental para superação desse impasse, o desenvolvimento do senso crítico, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação. Decerto que Freire combina o que Giroux (1997, p. 145) denomina de “linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade”. Ora, Freire busca sempre a luta dos sujeitos em um mundo real, procurando compreender e articular com o contexto, que na concepção freiriana constitui condição *sine qua non* para libertação, o próprio texto do autor faz o testemunho ao afirmar: “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática, é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p.118), além disso “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade” (FREIRE, 1996, p.121).

Para garantirmos o aspecto democrático, temos que partir do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produzir saberes, de entender e transformar a realidade. Saber este que deve está vinculado à vida, num processo dinâmico, frente às exigências sociais de conhecimento e crescimento das aspirações sobre educação, em especial como resposta ao pessimismo e incerteza característica deste nosso século.

A relação teoria e prática tem sido recorrente nos debates acadêmicos, na pesquisa e também no cotidiano, contudo ao se dirigir um olhar mais capcioso é possível perceber que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. Ao nível do senso comum, muitas vezes, a prática se constitui na própria experiência, o fazer em si. Ao passo que a teoria para o senso comum, em geral se coaduna com a idéia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, como dizem alguns.

As idéias que se seguem tratam da caracterização de uma situação específica e particular de registro da pesquisadora, enquanto docente da rede municipal de Teresina-PI, possibilitando dar maior visibilidade à compreensão da relação entre teoria e a prática. Naquela ocasião, sempre que se iniciava o do período letivo ouvia-se em bom tom: “estas duas semanas serão destinadas à avaliação diagnóstica, que decerto todo professor já sabe como fazer. O planejamento será daqui a duas semanas, quando os professores já terão o resultado desse diagnóstico, então vejam o que podem fazer para conhecerem os alunos”. Não se colocava em discussão os métodos, técnicas ou conhecimentos em uso, respaldando-se apenas em práticas mecanizadas.

A este respeito colocamos em discussão: se teoria e prática devem estar juntas, uma nutrindo ou iluminando a outra num processo dinâmico, então, na situação vivenciada, seria necessária a discussão dos procedimentos a serem adotados, mediante uma reflexão teórica, de forma a evoluir na integração entre teoria e prática.

Então como é possível postular que tendo os professores já uma experiência, não necessitasse de uma discussão a respeito do que avaliar, como e qual o sentido dessa avaliação naquele momento crucial de início do ano escolar. Inclusive contribuindo em boa medida também para a formação continuada dos professores recém-chegados naquela escola. Nesse sentido, constata-se uma visão utilitarista e espontaneísta que se contrapõe a uma prática guiada por intenções conscientes e práticas pretensamente reflexivas.

Necessário destacar, que a articulação entre teoria e prática no exemplo enfocado, decerto foi rompida, no qual a prática de experiência do professor vai se ajustando aos ditames burocráticos e controle escolar. Conforme o exemplo, parece que no cotidiano docente, as ações acontecem de modo assistemático, podendo sutilmente levar o professor a alienar-se, mesmo ele tendo certa consciência que isso ocorra. Esta tende a desaparecer diante da regimentação e burocratização desse fazer docente. Assim, ao partilhar um fragmento da realidade da experiência vivida, possibilitamos também, que se pense no trabalho docente e que se reflita essa realidade através da retomada dessa prática. Uma forma eficiente de reviver e proporcionar elementos para futuras discussões da prática é a confecção de registros. Tais registros, que traduzem saberes que podem recuperar essa prática, num processo reflexivo, podem vir a ser compartilhados por parceiros da profissão, ocasião em que poderão ser eleitas experiências que contribuam para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Há uma rede de relações sociais em uma escola, onde boa parte das ações pedagógica origina-se de ações individualizadas, muitas vezes partilhadas pelos que fazem a escola. Essas ações simples do professor não se caracterizam como parte de uma coletividade educativa, posto que não há objetivo comum, nem coletivo. O que há é um acordo de que determinadas ações deverão ser executadas para que a escola chegue ao final do ano com o seu dever cumprido.

No entanto o exercício profissional deve propiciar ao professor condições de refletir na, e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar, pois como já enunciou Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes. Nesse sentido, a teoria funciona como crivo para

interpretar a experiência a partir do contexto da prática real, sem entretanto, permitir que se preveja e controle tudo, contribuindo para dar significado.

Para Dewey (1976) a teoria serve de bússola para o aprofundamento da experiência, contudo uma experiência só será verdadeiramente educativa, caso se fundamente no princípio da continuidade e da interação, por isso que esse filósofo já evidenciou que um professor pode ter dez anos de experiência, ou poderá ter um ano de experiência repetido dez vezes.

No paradigma científico, ao se pensar a relação teoria e prática, torna-se evidente evocar o campo do conhecimento científico, tendo em vista que as teorias têm sido construtos próprios desse universo, sendo ainda atribuído a ela um modelo representativo da realidade. Por outro lado, as pesquisas centradas sobre o conhecimento prático dos professores, mostram que o conhecimento dos professores em formação está associado às situações da prática, embora essa relação entre pensamento e prática seja pouco clara e conhecida, podendo ocorrer contradições entre teorias expostas e teorias implícitas (SCHÖN, 2000).

Em face dos problemas concretos suscitados atualmente, a respeito da formação de professores, Tardif (2002), sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento, devem ser colocadas no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola. Destarte, existe a dimensão pessoal já evidenciada no processo de formação, que de todo modo deve-se vincular à sua dimensão axiológica e ética, e não apenas no âmbito técnico ou instrumental. Diante destes aspectos, passa-se a perceber outras modalidades de formação de professores. Instâncias oficiais, por exemplo, afirmam:

O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (MEC apud GARCIA, 1999, p.53).

Nessa assertiva podemos perceber a configuração da formação na qual se destaca o valor da prática como componente de análise e reflexão do professor. Entendemos que teoria e prática devem estar juntas, separadas apenas por questões didáticas e epistemológicas. Assim, é preciso integrar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, questionando-se diuturnamente sobre a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

4. Prática pedagógica reflexiva: ponto de partida para construção de saberes

Remonta ao início da década de noventa o interesse pelo que se tem denominado “professor reflexivo”, “ensino reflexivo” ou “abordagem reflexiva”. Em decorrência de seu surgimento, já conquistou muitos adeptos e atualmente assiste-se a uma crítica calorosa à proposta do professor reflexivo (PIMENTA, 2002), transformando-se numa tendência recente de pesquisa em educação.

Para compreender a efervescência desse enfoque, é preciso entender o contexto que está subjacente a essa adesão. Assim, é possível compreendermos o que somos e como nos sentimos nesta profissão.

A prática docente reflexiva como ponto de partida para construção de saberes implica que a reflexão, enquanto objeto de estudo da prática, aliás, pesquisada por diversos estudiosos, é entendida também como fonte de conhecimento e lócus de produção de saberes, onde a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão. Em consequência a reflexão se configura muito além do que simples meio de efetivação de saberes. Para Gómez, refletir a prática implica:

Imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico activados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. (GÓMEZ, 1997, p.103).

Nesse sentido, professor reflexivo baseia-se em pensamento consciente da prática, isto caracteriza o ser humano como criativo, capaz de construir ou reconstruir sua prática, atuando de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Para Schön (1998), uma atuação dessa forma é uma mistura de ciência, técnica e arte e evidencia uma capacidade semelhante ao do artista para perceber o que está sendo revelado e o que está implícito.

Ao considerar que a valorização da prática profissional constitui um momento de conhecimento através da reflexão, o educador e pesquisador Schön (2000), propõe uma epistemologia, mesmo sem terem sido seus estudos originalmente voltados para a formação de professores. A partir da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais, Schön, em suas pesquisas sobre formação profissional, primeiramente de arquitetura, busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais portam, em particular os que ele denomina de bons profissionais.

Essa crise de confiança no conhecimento profissional é agravada pela reação ao modelo tecnocrata, pela relatividade inerente ao espírito pós-moderno, pela valorização da

prática e pela fragilidade do papel do professor face às políticas de reformas curriculares, dentre outros aspectos. Isto tem caracterizado o fascínio pelo conceito da perspectiva reflexiva entre os professores, que também pode implicar em limites para sua efetivação.

Na educação, esta crise se configura, especialmente no conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação do trabalho docente, o que faz suscitar uma epistemologia da prática, que outrora já foi abordada por estudiosos como Vigotsky, Wittgenstein e Dewey. Aliás, Schön por mais de uma década estudou a teoria de investigação do filósofo e pedagogo norte-americano Dewey, tendo, inclusive, sido objeto de estudo de sua tese de doutorado. Apoiado, portanto nos pressupostos do pensamento de Dewey, notadamente no conceito de experiência, Schön formula a sua perspectiva teórica em torno de três aspectos: conhecimento na prática, reflexão da prática, e reflexão sobre a reflexão sobre a prática.

Para a realização do processo reflexivo, Schön destaca quatro elementos básicos: que os professores reflitam sobre sua linguagem, seu sistema de valores, de sua compreensão e sobre o modo de como definem seu papel. Todavia, na visão de Liston e Zeichner (LISTON; ZEICHNER apud CONTRERAS, 2002), Schön desvaloriza o significado que a análise e a transformação desses quatro elementos deveria ter para a reflexão. Isto demonstra segundo esses dois autores que Schön levou em consideração apenas práticas individuais. No entanto, abordar práticas docentes reflexivas de bons profissionais, implica analisar as condições em que estas se desenvolvem e os efeitos das práticas adotadas, afim de que os professores tornem-se sujeitos e transformadores do seu fazer docente.

Para aprofundar essa discussão, Smyth (SMYTH apud CONTRERAS, 2002), propõe um trabalho de reflexão a partir de quatro fases de ação: descrever, informar, confrontar e reconstruir. Nessa perspectiva Smyth evidencia a necessidade de não somente refletir, mas refletir criticamente através de uma postura indagadora ao nível do contexto e de seus determinantes dentro da dinâmica social, o que por sua vez nos leva a crer que a reflexão além de constituir um diálogo solitário, também é essencialmente coletiva. Ao focar as limitações do paradigma reflexivo com base em Shön, Zeichner destaca:

[...]... a maior parte do discurso sobre o ensino reflexivo dá pouca ênfase a reflexão como prática social, no qual grupo de educadores apóiem e sustentam o crescimento de cada um dos seus membros. A definição de desenvolvimento do professor como uma atividade a ser exercida unicamente pelos professores individuais limita muito seu potencial de crescimento (ZEICHNER, 2003, p.45).

Como atividade humana, a prática pedagógica se apresenta com dois aspectos complementares: por um lado, indica a necessidade de interferência na prática intrínseca à pessoa. Por outro lado refletir a prática é examinar, praticar a reflexão, através de

um processo recriador, na possibilidade de construção de um novo saber. Nessa perspectiva a reflexão se transforma em componente dinamizador da prática e propulsora para gerir mais saberes. Em consonância com esse entendimento, Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resume na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidando na ação, no qual a prática, não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma ressignificação.

Ao abordar uma temática contingente como o trabalho docente, urge enveredarmos em situações caóticas que desafiam a mera solução técnica. A respeito disso temos: a utilização do tempo dos professores, a organização do trabalho pedagógico, a gestão de prioridades, que se entrecruzam entre as várias atribuições do trabalho docente. Ocorre ainda, que mesmo o professor se distanciando do seu lócus de trabalho, depara-se com uma multiplicidade de tarefas a serem desenvolvidas e de problemas a solucionar. Isto desencadeia a dispersão, que ora vem caracterizando o contexto da profissão docente. Por outro lado essa mesma dispersão entendida como desgaste de energia, pode ser interpretada como forma de fugir da rotina e da angústia que permeia o trabalho dos professores.

No entendimento de Perrenoud (1993), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial, torna-se parte da identidade profissional do professor. Assim, o processo reflexivo entendido como característica do fazer docente, logo se aproxima mesmo da identidade profissional. O que demonstra seu caráter dinâmico dentro de um tempo específico, mas não linear ou unilateral.

A reflexão enquanto objeto de estudo da prática docente não isenta a constatação da dificuldade para sua efetivação, como se refere Schön, no seu fazer diário o professor utiliza o seu conhecimento da prática, o que já acumulou em situações corriqueiras, de forma às vezes desarticulada. Sobre este tema Dewey já fazia a distinção entre ação reflexiva e rotineira. A primeira constituía-se em um processo que vai além da solução lógica e racional de problemas. A segunda seria conduzida pelos impulsos, pela tradição e pela autoridade. Nesse sentido os profissionais que não refletem suas ações de forma sistemática podem continuar insistindo numa relação pedagógica mediada basicamente por procedimentos repetitivos. Para esse filósofo norte-americano a reflexão implicaria intuição, emoção e paixão, sendo, pois, necessárias três atitudes para a ação reflexiva: abertura intelectual, atitude de responsabilidade e sinceridade (DEWEY apud PIMENTA, 2002, p.168).

Assim, levando em consideração a complexidade da prática pedagógica na perspectiva de uma prática pretensamente reflexiva, convive-se com alguns limites para a sua efetivação, tanto ao nível institucional quanto epistemológico.

Podemos destacar como obstáculos: a questão da mecanização do trabalho pedagógico, resultante de uma aceitação acrítica da realidade e das ordens emanadas pelas autoridades; a carga de trabalho a que os professores estão submetidos, exaurindo-os a ponto de não dispor de tempo suficiente para a reflexão; e o trabalho de caráter eminentemente solitário, quando os momentos coletivos nas instituições de ensino são bem restritos.

Outro limite institucional é a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, nos quais têm sido pequena a participação ativa dos professores no planejamento dessas políticas. Tal fato evidencia que a prática do professor seja marcada no ambiente institucional.

Além dos muros da escola temos os limites epistemológicos inerentes e específicos do processo de reflexão, enquanto desencadeadores da produção do saber. Dessa forma, o dilema que se confronta entre rotina e a reflexão que surge na prática cotidiana do professor, se constitui um obstáculo, mediante as condições objetivas de trabalho. Nesse sentido, o professor desenvolverá suas ações a partir desses dois pólos de tensões, ambos estão relacionados a uma rede complexa de fatores, desde a história pessoal e profissional de cada um, inclusive ao seu pressuposto epistemológico.

Temos ainda de considerar a presença dos valores como elemento da reflexão do trabalho docente. Aceitar a presença dos valores no exercício docente é construir uma visão holística da dimensão desse fazer, dando-lhe significado. Como se refere Zeichner (1998), não é suficiente defender uma sociedade mais justa e democrática, se esta perspectiva também não estiver presente nos valores individuais próprio de cada um.

5. Considerações finais

Após um processo de reflexão no decorrer desse estudo, entendemos que o ato reflexivo no processo de formação e na prática pedagógico constitui razões fundamentais para a produção de conhecimento e transformação do contexto escolar. Decerto que ainda há muitas dúvidas e incertezas, talvez algumas possam ser esclarecidas ao longo da investigação proposta por esta pesquisadora, enquanto desenvolve sua dissertação de mestrado.

Diante dessas considerações, acreditamos que uma prática reflexiva é profícua na construção de saberes, visto que uma postura reflexiva pode ser comparada uma segunda pele, é intrínseca ao trabalho docente, tanto nas situações incertas e caóticas, quanto nas que despertam emoção e prazer. Em decorrência, uma prática reflexiva jamais é inteiramente solitária, pois se apóia no diálogo, na análise do trabalho executado, na avaliação do que se faz, nos grupos de formação, na interação com as leituras e tantos outros elementos.

Nesse sentido, não há como dissociar teoria e prática. Estas não são rivais, mas duas faces integrantes e constituintes de um todo, ciência e prática, articulando-se no desenvolvimento formativo do professor, num momento de mudança que ora vem caracterizando a profissão docente. Sendo o professor protagonista fundamental do processo educativo, é cada vez mais solicitado a dar resposta a questões que lhes são colocadas e para os quais não recebeu uma formação adequada. Ademais só agindo sobre aquilo que se conhece se consegue analisar e transformar, como revela Freire (1996, p.109), “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”.

Por fim, embora a reflexão venha se tornando uma exigência para o fazer docente, muito mais do que um simples atributo, não escapa das tensões e dilemas vivenciados pelos professores. Todavia devemos acreditar que é possível construir esse caminho através de um trabalho árduo de desconstrução e reconstrução dos protagonistas desse processo. Quem sabe podemos construir esse caminho pensando na força da água, que não é dura como a pedra, mas sempre chega aonde quer através dos caminhos alternativos que encontra.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Trad e notas de Haideé de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo, SP: Cia. Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação**; Trad de Anísio Teixeira. 2. ed.. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, C. M. **A formação de professores**: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora. 1999.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M.D. S. **Refletindo com Zeichner**: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). GERALDI, M. C. G.; MESSIAS, M. da G. M.; GUERRA, M. D. S. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras. 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 9-33.

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

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

ZEICHNER, K. M. **Formação de professores reflexivos para a educação centrada nos alunos**: possibilidades e limites. In BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.