

## CONSTRUÇÃO DE SABERES NA PRÁTICA DOCENTE: RUMO À REFLEXIVIDADE PERMANENTE

Umbelina Saraiva Alves\* (UFPI)  
Marlene Araújo de Carvalho\*\* (FSA/UFPI)

GT 02 – Formação de Professores

**RESUMO:** A escola constitui-se como um dos espaços de construção e reconstrução de saberes. Os profissionais que adquirem e produzem saberes no cotidiano de suas ações diante de dilemas e conflitos, necessitam permanentemente de práticas intencionais e isso exige reflexão. O objetivo deste trabalho é fazer uma análise crítica do esboço histórico da reflexividade como prática intencional, tendo como bases epistemológicas as idéias de Dewey (1959); Zeichner (1993); Schön (1995); Novóia (1995); Pimenta, (1993); Contreras: (1997); Tardif (2003) e outros que discutem a exigência contemporânea do profissional reflexivo capaz de responder a diversidade de condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Formação de professores, formação docente, reflexividade, ações cotidianas.

### Introdução

Quando se trata de Educação é preciso ter em mente a não existência de um conceito único, pode-se identificá-la em variadas formas de construção de saberes que fazem parte dos conceitos que abrangem a amplitude educacional. Trabalho, cultura, e endoculturação são fatores que segundo Brandão (1993 p13), “(...) enveredam pelos caminhos do ato de ensinar, caracterizados em situações diferentes de experiências vividas no dia-a-dia”.

Nesse sentido a formação de qualquer sujeito ou profissional abrange uma gama de acontecimentos que certamente interferirão em sua trajetória de vida. Concebê-lo como ser em construção ao longo de sua trajetória é acreditar na intensificação das relações humanas e na necessidade urgente do enfrentamento de situações que requeiram reflexão.

Nas práticas diárias em sala de aula, professores se angustiam quanto ao desejo de encontrar melhores caminhos, quando se pretende formar sujeitos e decidir a conveniência de ensinar esse ou aquele conteúdo.

Resgatar a cidadania deve ser um dos objetivos primeiros para se enfrentar os desafios de tornar a escola um espaço vivo em que experiências, valores e normas que regem nossa vida permeiem nesse ambiente como espelho das ações de cada um. A curiosidade na tarefa de investigar como se configura a construção dos saberes pedagógicos na escola Moacir Madeira Campos\*\*\* foi um dos motivos que levou a essa pesquisa sobre a construção de um esboço da reflexividade na intenção de resgatar essa ação como algo responsável e intencional nas práticas diárias. Porém, a curiosidade não foi a única intenção para a realização desse estudo; este trabalho também tem seu lugar de origem na realidade vivenciada por esta pesquisadora que insistentemente busca compreender os processos educativos enquanto instância reflexiva, no sentido de desvendar por meio da pesquisa as tramas ocorridas nas práticas e representações que influenciam sobremaneira os saberes e práticas que resultam do

---

\* Mestranda em educação pela UFPI, Profª da SEMEC/FAESPI

\*\* Dra. em Educ. pela PUC/SP. Coord. da Pós-Grad. e Pesq. da FSA e Prof. colaboradora do mestrado em Ed. da UFPI

\*\*\* Situada no bairro Santa Sofia à rua 06

autoritarismo ou resistência ao saber ideologicamente institucionalizado. Além da necessidade de se conhecer as nuances no processo de amadurecimento da reflexividade para a redefinição desta na contemporaneidade.

Trata-se do resultado de estudos bibliográficos que remete a análises de práticas reais de construção de saberes em sala de aula. Para melhor compreensão da temática, focar-se-á a reflexividade como prática essencial no cotidiano da escola, destacando o movimento de reconceitualização desta, como fundamental na definição de novos rumos, em diversos olhares que evidenciam a realidade educacional atual.

A prática pedagógica será entendida, nesse estudo, como algo dependente das realidades históricas, culturais, sociais, institucionais e políticas e não como um problema meramente técnico e curricular por se reconhecer que as determinações históricas que dão direção a essa prática no âmbito escolar, estão diretamente relacionadas ao processo de formação a que os profissionais são submetidos. Nesse sentido, a formação humana proporcionada pelo clima organizacional da escola decorre, em última instância, dos interesses manifestados em indicadores estruturais, conjunturais do cotidiano institucional. Tais indicadores são apreendidos mediante o esforço de produzir conhecimentos na organização do processo de trabalho pedagógico, nas inter-relações que engendram fatores imprescindíveis à redefinição do Currículo escolar.

Argumentar-se-á sobre a prática pedagógica determinada pelo Currículo e sobre a dimensão dos parâmetros metodológicos, analisando criticamente as diretrizes curriculares que norteiam o trabalho docente destacando os seguintes questionamentos: que conteúdos e programas contemplam o Projeto Político Pedagógico? Como se dá a articulação teórico-prática e sua relação com tal Projeto? Para responder a questão central desse estudo e assegurar o mais amplamente possível a apreensão do real tomar-se-á como referência os seus objetivos, considerando-se os documentos, as entrevistas com professores, alunos, direção, supervisão e pais como fontes primordiais de informações acerca do Currículo construído nas práticas diárias.

Para tanto, discorrer-se-á inicialmente sobre o conceito de *pensamento reflexivo* de John Dewey (1959); os conceitos de *consciência prática* e de *consciência da prática* de Adolfo Sanchez Vázquez (1986) que desenvolvem suas pesquisas pela caracterização de professores como profissionais/prático-reflexivos; os conceitos de prático-reflexivo descritos por Zeichner (1993), e o triplo movimento de reflexão: *reflexão-na-ação*, *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*, construídas por Schön (1995), sobre este triplo movimento. Por fim abordar-se-á críticas apontadas por Pimenta (2002) apoiadas por outros pesquisadores, em relação às restrições e possibilidades dessa reconstrução conceitual, e possíveis equívocos ocasionados diante desta.

A re-significação das práticas dos professores como profissionais reflexivos será destacada como possibilidade de oportunizar ao aluno o acesso à informação e construção do conhecimento que necessita para a vida, trazendo à sala de aula o impacto das complexidades do mundo contemporâneo. Isso será feito, por considerar que a construção de saberes no cotidiano escolar será melhor sistematizada intencionalmente se as ações ocorrerem de forma prudente em meio a decisões que atendam aos interesses das diversas opiniões dos envolvidos no processo, ao vislumbrar mudanças significativas nas práticas pedagógicas e uma ampla mudança estratégica nas reformas curriculares, inclusive as de gestão.

### **. Reflexividade: um esboço conceitual**

A construção identitária dos professores como profissionais reflexivos é uma das temáticas bastante difundidas por vários pesquisadores, dentre estes, Zeichner, que aponta alguns fatores que contribuíram para a construção da concepção de professor reflexivo. Destaca numa primeira dimensão o professor como agente ativo e responsável pela direção

dos rumos do seu trabalho contrapondo-se ao mero executor de tarefas definidas por outrem. Um segundo ponto seria considerar os saberes implícitos e não simplesmente os saberes acadêmicos como válidos e, por último, reconhecer a construção da prática do professor como um processo contínuo a ser aperfeiçoado ao longo de sua vida.

A definição do conceito de prático reflexivo construído por Zeichner é baseado na obra de Dewey (1959:19) o qual afirma que a ação reflexiva é “uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa (...) que se pratica, à luz dos motivos que as justificam e das conseqüências que a conduz”. Zeichner comunga com Dewey ao afirmar que: “a ação reflexiva também é um processo que implica mais do que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas” (1993:18).

Dessa forma, acredita-se que a reflexão destacada pelos autores é uma ação que se dá naturalmente a partir de uma situação problemática, respeitando a natureza da criança e os princípios do aprender fazendo, agindo, vivendo, a partir da capacidade de estabelecer relações entre fatos e objetos, concebendo os sentimentos/emoções como fatores que permeiam as atitudes dos professores e opondo-se a atitudes pré-estabelecidas tecnicamente. Nesse sentido, Dewey destaca três atitudes necessárias à ação reflexiva dos professores, para que se tornem responsáveis por sua aprendizagem: *a abertura de espírito, responsabilidade e a sinceridade*. Segundo ele, é necessário questionar sobre a consciência que o professor tem do seu papel, as responsabilidades, metas e objetivos que ele busca, dessa forma poderá planejar ações que respondam a essas indagações. Isso leva a reflexão sobre a análise de Schön (1995), que definiu o processo de reflexão num triplo movimento: *a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a ação e sobre-a-reflexão-na-ação*, que contribuiu para a difusão e a inclusão no campo de formação de professores das teorias sobre a epistemologia da prática. A relevância da sua contribuição é destacada por Garcia:

A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.(1995:60)

O primeiro movimento, *reflexão-na-ação* trata do ato de pensar do professor no decorrer de sua ação. Esse momento consiste em uma grande riqueza no diálogo com a situação problemática na prática do professor, porque é o momento do contato com a situação prática e suscita uma perspectiva de construção de novas teorias, esquemas e conceitos, proporcionando um maior entendimento do processo de aprendizagem. Fazendo uma análise desse momento, Gómez diz que “pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e convicções implícitas do profissional”. (1995:104) Esse momento é propício para o professor perceber os conhecimentos implícitos que o aluno traz para escola e ajudá-lo na sua aprendizagem escolar a partir do que aprendeu anteriormente.

Num outro estágio do movimento surge o momento da *reflexão-sobre-a-ação* em que o professor olha retrospectivamente a ação ocorrida, faz uma análise e questiona sobre como essa ação ocorreu e qual a atribuição do seu significado, construindo possivelmente, novas perspectivas de ação.

O terceiro momento, *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* possibilita ao professor ter uma postura questionadora na sala de aula, reduzindo a racionalidade técnica. O professor desconsidera as técnicas, regras, instituídas por outros elementos ao assumir uma postura crítica, elaborando estratégias de ações que se adequem às necessidades de todos os constituintes do processo.

Embora os estudos de Schön tenham contribuído para a construção da prática pedagógica reflexiva do docente, opondo-se ao modelo teórico da racionalidade técnica, têm sofrido algumas críticas, apontadas por Zeichner, ao afirmar o reducionismo e a excessiva valorização do professor de forma individual como agente capaz de identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua prática. Uma outra crítica é quanto a limitação da abordagem de Schön em relação ao processo de reflexão à prática imediata, desconsiderando as transformações sociais e políticas coletivas que poderão interferir na prática educativa.

Zeichner considera que uma das formas do professor assumir uma postura reflexiva deve ser a partir da socialização com seus pares das teorias práticas do professor. Um outro ponto, enfatizado por ele quanto ao conceito de ensino reflexivo, diz respeito ao professor não somente refletir sobre as teorias produzidas fora da escola e que aplica em sala de aula, mas, também, à medida em que refletem sozinhos ou em conjunto eles critiquem e desenvolvam suas teorias práticas e percebam quais as condições sociais que modelam as suas experiências de ensino.

Diante da vasta experiência nos programas de formação de professores, Zeichner chama a atenção para o conceito de professor enquanto prático reflexivo empregado em diversos programas de formação nos EUA. Por isso, acredita-se na importância de se atentar para estas considerações no intuito de não incorrer em equívocos, já que o Brasil é um campo fértil para influências de programas de formação previamente elaborados. A princípio, a conclusão dele é que este conceito tem feito pouco para incentivar o verdadeiro desenvolvimento dos professores e que muitas vezes criou-se uma ilusão de desenvolvimento qualitativo do professor, levando aos modismos.

Ainda sobre o processo da reflexividade na atualidade Madalena Freire afirma que para conhecer um objeto é necessário “recriá-lo, reinventá-lo. Nesse processo ocorrem mudanças não somente no objeto, mas também no sujeito que atua”. (2003:50).

A reflexão nesse processo deve significar a intervenção e encaminhamento à mudança, de apropriação de pensamento dos desejos e sonhos de vida e isso não será possível, sem a intencionalidade no ato de pensar o processo de ensino como construção real, “criando progressivamente uma nova cultura de formação do professor”. Novóia (1995:30) destaca a prática constante como re-significação da ação e abertura de um caminho reflexivo a partir da própria ação ao produzir um trabalho singular e significativo a todos os envolvidos, inclusive o aluno que “sistematiza os saberes, constrói conhecimento (...) aprende a significar o mundo, as coisas, as pessoas” (MEDINA, 1995:179).

É imprescindível que o professor repense o seu fazer pedagógico, como auto-avaliador e questionador da sua própria prática, por isso, se faz necessário recuperar a trajetória dos educadores enquanto sujeitos de sua própria história, no sentido de recuperar seu processo identitário “a adesão, a ação e auto consciência” Novóia (1995:17) para constituição de sujeitos partícipes da própria mudança como construtores de um novo tempo.

Com a preocupação de abordar as práticas de construção de saberes em sala de aula, destacar-se-á que para refletir sobre formação profissional no ato educativo é necessário “reencontrar espaços de integração entre as dimensões pessoais e profissionais (...) e dar-lhes sentido no quadro das histórias de vida (...) investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência, mediante uma reflexão crítica sobre a prática” Novóia (1995:28) que nega a exigência imediatista da estruturação da prática profissional como movimento direcionado à reflexão-na-ação estritamente individual, dando lugar a profissionais que reagem à desumanização num desafio coletivo; que busca novas perspectivas para o desenvolvimento humano com base em princípios que norteiam questionamento, mudança, descoberta, invenção e participação.

Acredita-se que refletir sobre a prática não se reduz a formação de competências e habilidades imediatas e individualistas na formação docente, mas a necessidade de um espaço

que nos estimule a tomar decisões que contribuam para o despertar do senso crítico não apenas dentro de paredes intransponíveis da sala de aula, mas em todo o meio social.

Diante dos conceitos esboçados acima, pode-se afirmar que se aprende a refletir nos bancos das universidades? E os cursos de graduação capacitam totalmente uma pessoa a ser um profissional reflexivo? Basta um professor formado, para que haja reflexão em sua ação?

O professor reflexivo não se faz somente a partir de uma boa formação teórico-metodológica, tampouco os cursos de graduação conseguem dá subsídios suficientes para que um professor se torne reflexivo, mesmo que este tenha sido graduado para tal fim. Isso se dá também pela concretização coletiva de ações pensadas. Para que haja uma compreensão sobre a complexidade do ato de ensinar, o professor precisa estar ciente de que a aprendizagem não se dá através da aplicação de conhecimentos produzidos por outros, pois o sujeito é que assume sua prática a partir dos significados que ele e o coletivo lhes dão, num saber-fazer, provenientes de suas próprias atividades, a partir das quais eles as estruturam e orientam conscientes de operar mudanças que ultrapassem o imediatismo.

### **1.1 Da reflexividade na ação ao institucional constituído.**

No Brasil, significativas mudanças ocorrem na atualidade em detrimento da imposição do Estado neoliberal que determina a eficiência na produtividade e a excelência na capacidade administrativa das escolas ao vislumbrar a construção coletiva de um projeto “institucionalizado” como um desafio de refletir as práticas pedagógicas.

Convictos de que a mera reflexão sobre o trabalho docente é insuficiente para compreensão de todos os campos da atividade humana exigida institucionalmente pela intensa pressão para mudança e devido a rapidez em que as coisas acontecem, a instabilidade passa a ser a marca de nossos dias, a incerteza e a insegurança preponderam no início dessa nova era. Em todas as partes, em todos os campos, as pessoas buscam o “novo”, o “diferente”, formas alternativas de encontrar o diferencial.

Em meio ao discurso produtivista que confere a educação escolar uma importante centralidade no desenvolvimento sócio econômico do país, o discurso neoliberal trouxe aos princípios metodológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o Sistema Educacional.

Nesses termos, acredita-se que a urgência de profundas reformas ocorridas no sistema escolar torna os profissionais da educação presas fáceis do mercado educacional que aí se encontra; por isso, a necessidade de se estar preparado para enfrentá-lo, sem ânsia de buscar atalhos ou idéia de economizar esforços. Urge a necessidade de conscientização de todos os envolvidos no processo e de maior empenho com vistas ao crescimento das potencialidades que visem um maior desempenho escola-comunidade. Para isso, a Pedagogia Reflexiva autônoma e coletiva das ações precisam estar presentes nas intenções dos que fazem esse processo como prática fundamentada na interação que subsidia a reflexão sobre as reais intenções do sistema.

Para tanto, hoje, pensar a prática reflexiva distanciada da articulação teoria-prática é acreditar na incapacidade dos professores se tornarem produtores crítico-reflexivos do conhecimento a ser construído e vê-los refêns de modelos organizacionais de educação, totalmente inadequados à realidade a ser aplicada, reduzindo-os a meros reprodutores de um saber externo. Nesse sentido, a reflexividade dos profissionais precisa acompanhar os desafios da sociedade da informação e do conhecimento, oriundos de um novo contexto, configurando-se como profissionais pesquisadores que necessitam muito mais do que a intuição para proceder à reflexão, conscientes do real significado de suas práticas em que a epistemologia do conhecimento seja originada a partir das práticas coletivas de ação.

A reflexividade abordada pelos professores deve pautar-se em “análises das condições concretas das escolas” (CONTRERAS,1997:243) ao compreender as inserções dessa, num contexto de política educacional centralizadora e associada à concepção produtivista da educação, difundida por organismos externos à realidade nacional, cujos esforços situam-se na adequação da educação às demandas requeridas pelas transformações econômicas e tecnológicas advindas do processo de “globalização”.

A prática reflexiva na construção de saberes cotidianos precisa carregar “marcas humanas” (TARDIF,2003:103) como processo identitário capaz de produzir mudanças reais e mobilizarem a construção do conhecimento pelo diálogo entre os diversos contextos. Para isso, é fundamental que as diversas opiniões possam organizar as decisões para que o saber não seja analisado como um sistema fechado em relação aos outros componentes de trabalho na abertura de perspectivas de um fazer pedagógico que reconheça a pluralidade em recriar novos contextos sociais, diante das complexas contradições.

Portanto, a construção de saberes na escola precisa se consolidar em níveis de reflexividade crítica progressivamente mais abrangentes diferenciando-se das formas aleatórias, descontextualizadas e direcionadas de cima para baixo. Em suma, percebe-se a urgência e a necessidades dos professores desmistificarem as ideologias institucionais direcionadas de forma vertical, fazendo uma releitura destas em direção a práticas participativas em que haja um real envolvimento de todos os partícipes no processo, com compromisso político e postura teórica assumida em práticas intencionalmente construídas, no sentido de elaborar estratégias de atuação que organizem práticas educativas subsidiadas pela compreensão crítica de suas ações.

Acredita-se que diante da multiplicidade e “complexidade dos mundos”, ocorre a necessidade de se democratizar os saberes construídos, provocando profundas reflexões quanto aos caminhos da competência e da qualidade da formação profissional. Entretanto, atualmente, há muitos discursos marcados pela ênfase de que a mudança é impossível e mutilam todas as possibilidades de mudança que inibem homens e mulheres à capacidade de pensar, refletir sobre o ambiente que o cerca e de se colocarem como sujeitos históricos. Cientes dessa realidade urge a necessidade da construção de histórias significativas e práticas que possam democratizar o acesso ao saber e não se limitem aos currículos institucionalizados. Mais urgente ainda é a necessidade de se reconstruir história do tempo presente como uma construção sócio-cultural produzida coletivamente na intenção de desenvolver práticas “autônomas” que possibilitem o redimensionamento do ser e do fazer do professor em suas concepções históricas, sociais, educacionais e políticas através de reconceituações e experiências que delineiam o tipo de homem que deseja para a sociedade.

### **Considerações finais**

No atual contexto educacional, os professores são desfigurados da sua identidade e deles são exigidos saberes complexos como sensibilidade, afetividade, subjetividade que nem sempre são internalizados por estes no processo de formação acadêmico-profissional.

Diante das variadas exigências contextuais urge a necessidade da presença dos olhares reflexivos que se inter cruzam à prática. Em decorrência disso, dar vida à estruturação do trabalho docente e escolar, deve se configurar como intenção da prática reflexiva na possibilidade de criar resistências às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre os profissionais que geralmente se limitam a analisar e preocupar-se apenas com os problemas de sala de aula.

Enfim, fazer um resgate reflexivo dos fundamentos da prática profissional ao lado de um estudo permanente, da preocupação em estar em constante desenvolvimento pessoal e profissional pode ser bastante promissor e revelador de uma prática mais consciente de suas

reais possibilidades. Porém, não se deve perder de vista que mesmo diante das dificuldades subjacentes ao processo ensino-aprendizagem é imprescindível ao professor passar do simples estado de executante para intelectual crítico, autônomo diante das relações coletivas estabelecidas durante o processo de reflexão.

Cientes de que a globalização provoca a necessidade de mudança não só na área econômica, mas também no processo educativo e de modo especial, na escola, se faz necessário compreender esse processo e o papel dos profissionais que fazem a escola. É necessário que numa prática reflexiva saiam da escola, olhem para fora dela, percebam as transformações sociais para voltar-se novamente ao interior da escola e descobrir que essas mudanças afetaram ou afetarão esta por meio da inter-relação educação/sociedade. Desse modo, num processo consciente e intencional, precisa atentar para os seguintes questionamentos: “Educar para quê? – Que escola? – Que educador? Que saber? – Que currículo?”.

Portanto, conclui-se que ser profissionais reflexivos nesse contexto, é sem dúvida alguma um grande desafio para aqueles que assumem um papel de extrema importância no processo educativo. Porém, como se conceber reflexivo diante das limitações e imposições das atuais condições dos modelos institucionalmente implantados? Como sentir-se parte integrante de um espaço de construção de saber sem autonomia emancipatória? Por outro lado, deve-se aceitar passivamente as condições impostas interinstitucionalmente?

Espera-se que as considerações precedentes nesta análise tenham acentuado de maneira significativa a temática em pauta, capaz de contribuir para o surgimento de novas interrogações àqueles interessados na abordagem com vista ao aprofundamento, pois o objeto de estudo em destaque se constitui num todo complexo, é também por tal razão que as reflexões acerca deste apenas começaram.

## BIBLIOGRAFIA

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 27º ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CONTRERAS, Domingo José. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- GÓMEZ, A P. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, a (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote?IIE, 1992.
- MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão Escolar**: da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre – RS, ed. AGE, 1995.
- NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** – Petrópolis, RJ: Vozes 2002.
- VÁZQUEZ, S. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- SHÖN, D.A. **Lê praticien réflexif**. Montreal: Logiques. (Tradução de The reflexive practitioner, 1998.).
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.