

## **Reflexão e docência: um diálogo entre Dewey, Freire e Schön**

Lílian Sipoli Carneiro Cañete  
UEMG/Unidade Ibirité  
lilian.canete@uemg.br

### **Introdução**

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado da autora que teve como objetivo descrever e analisar o processo de produção do diário de bordo escrito pelas professoras, buscando apreender em que medida este é um instrumento de reflexão crítica da prática. Para se alcançar o objetivo proposto fez-se necessário elucidar o conceito de reflexão e discutir de que maneira ele se relaciona à docência. Buscamos em Dewey (1959), o conceito de reflexão relacionado à docência; em Freire (1970, 1977, 1979, 1996), nos propusemos a compreender os conceitos de práxis e reflexão crítica e, finalmente, em Schön, analisamos os conceitos de profissional reflexivo e prática reflexiva (1992, 2000).

Se considerarmos a formação docente como processo contínuo que se inicia muito antes da formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2008) e que continua ao longo do exercício da profissão, podemos configurar a prática como espaço e tempo de formação. Nesta perspectiva, torna-se relevante a discussão sobre os instrumentos que podem auxiliar os professores nesse processo permanente de formação.

Os estudos sobre a profissão docente têm colocado em destaque a reflexão como pressuposto essencial quando se trata de formação de professores. Aponta-se que a docência é uma profissão que por sua natureza exige a realização da reflexão, uma vez que a mesma se dá em contextos sociais que permitem a interação com diversos grupos e que é marcada por essas relações. Nessas interações sócio-político-histórico-

profissionais os professores podem se constituir como “donos” de sua docência, ou seja, se apropriar do exercício da profissão.

Alguns pensadores clássicos e contemporâneos como, por exemplo, John Dewey, Paulo Freire, Donald Schön e Kenneth Zeichner indicam que a reflexão é uma qualidade fundamental do pensamento que garante o funcionamento do mesmo como um sistema autorregulado; é uma forma de atividade teórica do educador que lhe permite interpretar suas próprias ações. Mostra-se como uma qualidade inerente ao ser humano e está relacionada às condições sociais em que se desenvolve.

Ao buscarmos a definição de reflexão, podemos encontrar um sentido de fazer retroceder, pensar maduramente. Derivado do latim, “*reflectere*” significa voltar atrás. Voltar atrás nos permite um outro olhar, um olhar mais apurado e cuidadoso em que é possível pensar conscientemente. Esse retornar traz consigo a capacidade de avaliar, de verificar, de analisar. Refletir passa a ser então o ato de reconsiderar os dados disponíveis, revisar.

Reflexão (ou “*reflectere*”) significa virar ou “dar a volta”, “voltar para trás” e, também, “jogar ou lançar para trás”. O autoconhecimento, pois, aparece como algo análogo à percepção que a pessoa tem de sua própria imagem na medida em que pode receber a luz que foi lançada para trás de um espelho. Para que o autoconhecimento seja possível, então, se requer uma certa exteriorização e objetivação da própria imagem, um algo exterior, convertido em objeto, na qual a pessoa possa se ver a si mesma”. (LARROSA, 2004, p. 59).

A reflexão auxilia o processo de problematização, o levantamento das dificuldades, a busca de solução para as mesmas e estimula

o surgimento de hipóteses sobre as causas desses problemas, assim como permite se chegar a uma solução. Supostamente, um grande desenvolvimento reflexivo garante a análise de diferentes situações e problemas que se apresentam ao professor e de suas ações, o que lhe permite a elaboração de um procedimento geral de soluções. O pensamento reflexivo possibilita que o indivíduo seja capaz de submeter à análise suas próprias ações e levantar hipóteses de maneira organizada, com uma direção precisa para o enfrentamento e solução das diferentes situações que apareçam.

Segundo Zeichner e Liston (1987), a reflexão seria definida pela possibilidade do praticante acessar as origens, propósitos e consequências de seu trabalho em todos os níveis de sua atuação. Os autores elencam como estratégias para a reflexão dos professores: seminários, sessões reflexivas, observações de aulas, pesquisa-ação, ensino reflexivo, montagem ou análise de planejamentos e currículos e diários.

A temática da reflexão na profissão docente e também em sua formação configurou-se como objeto de análise e estudo a partir das últimas décadas do século passado. Movimento iniciado em outros países na década de 1980, a proposição da reflexão docente tem como núcleo central a tese de que é possível ao educador problematizar a sua própria ação profissional, tomá-la como objeto de análise e, a partir da análise, transformá-la.

No Brasil, os estudos relativos à reflexão docente tomaram corpo na década de 1990 quando teóricos brasileiros trouxeram para a “mesa de discussões” a temática do professor reflexivo<sup>1</sup>. Cabe aqui os seguintes questionamentos: será essa uma ideia completamente nova?

---

1. A este respeito ver Pimenta (2008).

De onde advém a prerrogativa de relacionar o trabalho do professor à necessidade de reflexão sobre o mesmo?

Levando em consideração que para melhor compreendermos a relação reflexão/docência é necessário um aprofundamento nas discussões que desencadearam o conceito de professor reflexivo, realizaremos ao longo do artigo uma análise dos pressupostos de Dewey (1959), Freire (1970, 1977, 1979, 1996 ) e Schön (1992, 2000), autores que alicerçam os debates acerca desse tema.

### **DEWEY – O marco**

Dewey é considerado um marco no debate sobre a questão da reflexão e sua relação com o trabalho docente. Neste tópico analisaremos aspectos de sua obra “Como pensamos – como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição” (1959) com a intenção de apontar a relação entre reflexão e docência indicada pela obra de Dewey .

Dewey (1959), rejeita a reflexão entendida como um conjunto de procedimentos específicos a serem usados pelos professores, como se fosse uma prescrição, defendendo uma prática reflexiva dinâmica como forma do professor responder aos problemas oriundos da sua prática profissional.

Na primeira parte do livro, o autor discute as principais ideias relativas a se ensinar a pensar, aponta que o pensamento não acontece no vazio, que só se é possível pensar de forma reflexiva a partir das informações sobre a realidade, que permitirão o estabelecimento de relações, o desencadeamento de ideias ordenadas, sempre com vistas à resolução de um desafio, que irão proporcionar o surgimento de uma resposta válida.

No primeiro capítulo, o autor aborda principalmente as diferenças entre o pensar reflexivo e o pensar corriqueiro, característico de todo ser humano. Segundo ele, os homens pensam de formas diferentes e algumas dessas formas são melhores do que as outras. Aponta que a “melhor maneira de pensar é chamada de pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13).

Dewey (1959) descreve o pensar reflexivo como sendo uma “cadeia” (p. 14) em que as ideias se articulam entre si, umas dando continuidade às outras e permitindo novos pensamentos. “Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1959, p. 14).

Em suas considerações discute ainda que o pensar reflexivo tem sempre um objetivo, um alvo a se atingir, que conduz todo o processo de pensamento e que requer um exame aprofundado, assim como pesquisa e investigação. A reflexão não está pautada em suposições e, sim, na análise cuidadosa dos dados que nos permite aceitá-los.

Dewey nos mostra que o pensar reflexivo abrange: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1959, p. 22), defendendo a premissa que o que difere o pensamento reflexivo do pensamento corriqueiro é justamente a atitude de pesquisa, exame e verificação a que nos propomos quando estamos diante de um desafio.

No segundo capítulo, o autor faz uma análise minuciosa de como o pensar reflexivo deva se constituir como um fim educacional.

Aponta os valores do pensamento reflexivo, (1) o ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente (p. 26); (2) o ato de pensar possibilita o preparo e a invenção sistemáticos (p. 27); e (3) pensar enriquece as coisas com um sentido (p. 28).

O primeiro valor apresenta-se como a capacidade de emancipação do pensamento impulsivo e rotineiro. Caracteriza-se pelo que é chamado pelo autor de ação inteligente, que nos torna capazes de nos orientarmos tendo em vista os objetivos que pretendemos alcançar e ainda de agirmos de forma a conquistá-los. Nos dizeres do autor,

Somente quando as coisas que nos rodeiam têm sentido para nós, somente quando significam conseqüências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente (p. 27).

O próximo valor a ser discutido por Dewey se refere à capacidade de preparo e de invenção sistemáticos que o ato de pensar possibilita. Segundo ele, “é por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, conseqüências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las” (p. 27).

Por fim, o autor apresenta como último valor a possibilidade de sentido que o pensar confere aos objetos. Só por meio de nossa experiência e reflexão sobre as coisas é que as mesmas ganham relevância e passam a ser vistas em outro prisma, à medida que nos apropriamos dos objetos passamos a percebê-los de outra forma e a conhecê-los melhor.

Dewey esclarece sobre as atitudes ou disposições do pensar reflexivo: (1) espírito aberto – consiste em colocar-se em uma atitude de disponibilidade para considerar o novo, abrir espaço para a circulação de novas perspectivas; (2) de todo o coração – envolve a relação emocional, afetiva diante de uma causa, de um desafio, pois é importante que caminhe lado a lado do desenvolvimento intelectual o envolvimento, a disponibilidade de envolver-se com entusiasmo diante das situações que nos são apresentadas, dos desafios que surgem na nossa vida; (3) responsabilidade – atitude necessária na análise das novas perspectivas, da novidade, uma vez que examina as consequências das decisões tomadas, dos passos projetados para assumi-los com responsabilidade, pois esses não deixam de constituírem-se em escolhas, opções realizadas pelo sujeito.

Para Dewey, existem forças que agem em todos os indivíduos, das quais precisamos lançar mão quando o que se pretende é desenvolver as melhores maneiras de pensar. Uma dessas forças é a curiosidade. Segundo o autor, a mesma pode ser traduzida na capacidade de estabelecer relações com o que nos cerca, em uma perspectiva de trocas incessantes, em que as ações estão providas do desejo de apreender e descobrir a respeito dos objetos. É um “ir para fora” que permite ampliar as experiências.

Utilizando-se da perspectiva da curiosidade infantil ao apresentar os níveis de curiosidade, destaca que em um primeiro nível, denominado orgânico, a curiosidade está longe do ato de pensar, é uma constante exploração e verificação, se estas ações ainda não são pensamento reflexivo, sem elas o mesmo não pode se instituir.

Dewey chama a atenção para um segundo nível, designado curiosidade social, quando as perguntas se tornam fonte para novas descobertas, embora ainda não tenham completa consciência das

conexões racionais, as mesmas traduzem-se na vontade de compreender o mundo que as cerca.

Por fim, aborda a curiosidade intelectual, onde o que se almeja é descobrir de maneira própria as respostas para os questionamentos que nascem de suas relações com os outros e com o mundo. Nas palavras do autor, “A curiosidade assume um caráter definidamente intelectual quando, e somente quando, um alvo distante controla uma sequência de investigações e observações, ligando-as umas às outras como meios para um fim” (p. 47).

Ao discutir a respeito do pensar reflexivo, Dewey aponta que para ser reflexivo o pensamento deve ter consecutividade, quando a sequência de ideias é ordenada e direcionada a uma conclusão e a partir dela se pode chegar a uma resposta em que se possa acreditar. Para o autor, a ação ou o objeto exterior é sempre motivador do desenvolvimento do pensar. Inicia-se o pensamento como forma de alcançar algo e esse hábito de ordenar as ideias gera, posteriormente, o pensamento reflexivo. Sobre a análise da construção da capacidade de pensar do ser humano e métodos de melhor desenvolvê-lo, Dewey (1959) ainda afirma:

[...] o problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de idéias (p. 63).

Na segunda parte do livro, o autor propõe uma discussão acerca do pensar real e da lógica formal. Aponta que o pensamento



real acontece em um processo, é mutável, sofre alterações de acordo com o fluxo do pensamento. Esse tipo de pensamento sempre leva em consideração o contexto, se remete ao desafio que se propõe resolver; tem uma lógica particular: “é ordenado, razoável, reflexivo”. Segundo o autor,

Ora, todo ato de pensar reflexivo é um processo de investigar relações; e o sentido agora lembrado indica que pensar bem não se limita a encontrar “qualquer velha espécie” de relação, mas aprofundar-se, até achar uma relação, tão precisamente definida quanto permitam as condições” (p. 84).

O autor aponta os princípios do pensamento reflexivo: (1) sugestão, são as ideias que surgem para solucionar o problema “é um modo vicário de agir, uma espécie de ensaio dramático (...) O pensamento é por assim dizer, uma conduta voltada para si mesma, a examinar seus propósitos, condições, recursos, meios, dificuldades e obstáculos”; (2) intelectualização, a forma como se pensa a resolução do problema e como confrontamos as ideias, o que fazemos com elas. (3) hipótese, quando a partir da análise das primeiras ideias chega-se a uma ideia principal, aquela que irá direcionar todas as ações para a solução do desafio ao qual queremos resolver. “Os fatos ou dados põem-nos à frente o problema; o exame deste corrige, modifica, expande a sugestão original, que passa a constituir, destarte, uma suposição definida ou, dito mais tecnicamente, uma hipótese.”; (4) raciocínio – ajuda a ampliar o conhecimento, tem o efeito de uma observação profunda, é, pois, o exame mais completo da sugestão; (5) verificação da hipótese pela ação – é uma espécie de prova, uma verificação experimental da conjectura. Dewey alerta que as fases acima descritas não são fixas; não acontecem em uma sucessão rígida. Elas acontecem dentro

de uma circularidade que permite uma aproximação maior com o problema e com sua solução.

### **FREIRE – Um encontro com a reflexão crítica**

O conceito de reflexão crítica em Paulo Freire está alicerçado na discussão realizada pelo autor sobre o inacabamento do homem. Esse inacabamento é que coloca ao homem a necessidade de um constante movimento de procura, pois só ele é consciente de sua incompletude. Essa consciência de se saber “não inteiro” é que pode gerar um “se colocar a caminho”.

Para a compreensão do conceito de reflexão crítica proposta por Freire, faz-se necessário discutir o conceito de práxis. Podemos compreender a práxis como um conjunto de ações humanas que promovem mudanças na sociedade. Como explicitado por Freire,

Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser de práxis. (FREIRE, 1979, p. 17).

A ação e a reflexão, componentes inerentes a práxis, estão sempre relacionadas ao contexto dos sujeitos. Não podem existir dissociadas desse contexto, são criadas pelos homens e podem por eles ser condicionadas ou transformadas. O fato é que os homens existem no mundo e com o mundo. Nele estabelecem suas relações, nele caminham no sentido da permanência ou da transformação. Conforme esclarece o autor,

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.

E aponta,

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode atrofiá-las [...]

Freire destaca que a práxis é reflexão sobre a prática, uma maneira de agir a partir de uma teoria e teorizar a partir das ações. Que só se pode estar imbuído do sentido da mesma quando nos posicionamos de forma consciente diante do mundo. A práxis supera o discurso das teorias vazias e o fazer impensado do ativismo, como explicitado pelo autor,

É a reflexão crítica sobre a prática diária de vocês com os alfabetizando e com os coordenadores que mais que outra coisa lhes irá abrindo caminhos para preencher “certas lacunas” que você constata no trabalho ao nível que se encontra hoje. Esta reflexão crítica sobre a prática dando-se é absolutamente indispensável e não deve ser confundida com

blábláblá alienado e alienante. Enquanto fonte de conhecimento, a prática não é, porém, a teoria de si mesma. É entregando-se constantemente a reflexão crítica sobre ela que a prática possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática. (FREIRE, 1977, p. 144).

E acrescenta,

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação [...] (FREIRE, 1987, p. 121)

Mas para que se efetive a verdadeira práxis, impregnada de seu caráter genuíno e transformador, é preciso se pensar certo. O pensamento autêntico é que permite a apropriação do objeto/mundo. A condicionante do pensar certo é a reflexão crítica. Freire aponta que a reflexão crítica é um dos determinantes do fazer docente. Reflexão que inerente ao ser humano o impulsiona para frente a partir do pensamento retroativo, daquilo que se fez, daquilo por que se fez; e crítica, uma vez que se aproximando da ação/objeto os observa, os interpela, numa interlocução que permite novas considerações, que gera novos posicionamentos e um desvelamento que permite um tratamento científico da ação/objeto e a apropriação do mesmo.

Ao tratar das questões ligadas a criticidade o autor aponta os fatores ligados a ela, quais sejam, o diálogo, a investigação, a pesquisa (FREIRE, 1982, p. 96). Esses fatores são cruciais na aproximação com o objeto/ação de reflexão e a ela imprimem um caráter de cientificidade.

Por meio da criticidade os homens tornam-se capazes de se apropriar de sua posição no contexto em que estão inseridos. Antes de propor a reflexão crítica como uma prescrição para ação docente e tendo sempre o cuidado de fazer de sua própria ação um compromisso com suas teorias, Freire também se colocava no lugar de quem constantemente reflete sobre o seu fazer. Nas suas palavras,

Antes de prosseguir nesta carta, gostaria de sublinhar, num parêntese, que as considerações teóricas que nela farei e que resultam da reflexão crítica sobre a minha prática e a prática de outros que tenho analisado ao longo desses anos não tem nenhum caráter dogmático. (FREIRE, 1977, p. 109).

Freire esclarece que a reflexão crítica é sempre problematizadora, é uma atitude de “adentramento” que torna possível alcançar a racionalidade dos fatos de forma mais lúcida. É um momento em que os sujeitos se voltam sobre a prática, para confirmá-la ou retificá-la, com vistas a enriquecer a próxima prática. Reafirma que é pensando sobre o que se faz, sobre a prática, que se aprende a pensar de forma mais autêntica, a “pensar certo”. A proposição da reflexão crítica permite superar a dicotomias teoria/prática, reflexão/ação. É interessante notar que a escrita aparece muitas vezes em seus estudos como uma maneira propícia de reflexão crítica, como podemos constatar,

Uma intenção fundamental me move toda vez que escrevo aos camaradas, ora cartas menos longas, ora mais extensas - a de provocar em mim, enquanto escrevo, nos camaradas, enquanto as leiam, uma reflexão crítica em torno de problemas concretos que estamos todos enfrentando na fascinante experiência

que é o esforço de reconstrução do país.  
(FREIRE, 1977, p.147).

A reflexão crítica é apontada pelo autor como possibilidade de libertação quando acontece de forma comprometida em relação à transformação da realidade. Aponta as características do pensamento crítico reflexivo: a)“profundidade na interpretação dos problemas”; b)“substituição de explicações mágicas por princípios causais”; c)“procurar testar os achados e se dispor sempre a revisões”; d)“despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas”; e)“na apreensão dos problemas evitar deformações”; f)“negar a transferência de responsabilidade”; g)“recusa de posições quietistas”; h)“segurança na argumentação”; i)“prática do diálogo”; j)“receptividade ao novo”; l) “se inclinar sempre a arguições” (FREIRE, 1982, p. 61).

Kemmis (1987) aproxima seus pressupostos das características apontadas por Freire, quando propõe que a reflexão crítica envolve dois enfoques inter-relacionados: um que enfatiza o resgate crítico dos processos de auto formação e construção social que nos levam a defender determinadas ideias; e outro que enfatiza as estruturas e contradições sociais e institucionais que enquadram a interação social e educacional nas escolas e nas salas de aula. Enquanto o primeiro enfoque nos convida a reinterpretar nossa história e nossa experiência, o segundo nos convida a reinterpretar os sistemas e instituições educacionais onde trabalhamos. Para Kemmis, a tarefa fundamental de uma ciência de reflexão crítica é relacionar essas duas perspectivas.

Freire destaca a necessidade da criticidade a quem ensina. Considerando que a superação da curiosidade ingênua é a curiosidade epistemológica, ambas são importantes em sua essência. A primeira é a raiz da segunda, visto que a curiosidade epistemológica é a curiosidade criticizada, aquela na qual nos permitimos uma aproximação

rigorosa do objeto. A primeira está intimamente relacionada ao senso comum, já a segunda assume características de pesquisa, de investigação, de conhecimento científico, no sentido em que ao se aproximar rigorosamente do objeto a ele impõe avaliações cada vez mais elaboradas.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem a razão da realidade (...) (FREIRE, 1987, p. 128)

Freire discute, assim como o fez Dewey, a importância da curiosidade para a ação docente e para a configuração da reflexão crítica. Suas considerações se aproximam do que Dewey chamou de “curiosidade intelectual”, uma vez que propõe que o professor se assuma como “epistemologicamente curioso”, ou seja, quando a curiosidade assume características de pesquisa.

Para Freire, a curiosidade epistemológica é que nos permite uma aproximação com o objeto no sentido de melhor decifrá-lo. Aponta que a melhor maneira de compreender os objetos é tomando uma “distância epistemológica” dos mesmos, o que significa que tomaremos o objeto em um claro exercício de compreendê-lo em sua essência, de buscar suas raízes para que possamos subtrair seu verdadeiro teor. A curiosidade epistemológica tem um compromisso com a rigorosidade científica. Nos seus dizeres,

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente

“perseguidora” do seu objeto. Quando mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando. (FREIRE, 1996, p. 87).

A curiosidade epistemológica está estreitamente relacionada com a reflexão crítica, quando na busca de compreensão do significado do objeto, as perguntas vão sendo feitas como formas de aproximação, quando se torna impositivo compreender para explicar. Indagar o objeto e perceber porque ele assim foi constituído implica reconhecer todas as alternativas possíveis, implica buscar a razão de ser dos fatos. Refletir criticamente a respeito dessas alternativas é condição indispensável para a apropriação cada vez mais verdadeira do objeto.

### **SCHÖN – O profissional reflexivo**

As ideias de Donald Schon marcam hoje a maneira como a reflexão é reconhecida e como está relacionada às práticas profissionais. Suas ideias não se referiam, a princípio, à profissão docente, seus pressupostos acerca do desenvolvimento dos conhecimentos profissionais – que têm como fundamento a pesquisa e a experimentação na prática – foram largamente difundidos e se incorporaram ao debate pertinente à formação/profissão docente.

O autor usa a designação “professional artistry” quando descreve o modo como os profissionais lidam cotidianamente com as situações que têm um caráter de singularidade, de incerteza e de desafio. Esse conhecimento que emerge de maneira espontânea e que não pode ser verbalizado pode ser traduzido por meio da observação e da reflexão sobre a ação. Schön (2007) propõe a ideia da epistemologia da prática. Ele destaca que a racionalidade técnica é um modelo incondizente para



a formação profissional, uma vez que só reconhece como profissional aquele que resolve situações instrumentais, utilizando-se da técnica e da teoria que advém do conhecimento científico. Assim, Schön critica esse modelo afirmando a necessidade da reflexão, visto que para ele,

[...] os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, integrar e escolher apreciações conflitantes de uma situação, de modo a construir um problema coerente, que valha a pena resolver (p. 17).

O autor defende o argumento de que no exercício profissional muitos desafios são enfrentados sem, contudo, surgirem em estruturas bem delineadas, ou seja, muitas vezes essas situações se apresentam de forma caótica e pouco estruturada. São as situações peculiares, específicas, desafiantes, conflitantes com o seu saber que exigem do profissional uma nova postura, uma forma diferente de se posicionar diante do problema. Essas situações assumem um papel de grande relevância na atividade profissional, uma vez que a mesma é marcada em grande parte pelos dilemas cotidianos.

Os conhecimentos tácitos, advindos da experiência, da prática é que tornam possíveis as soluções para tais conflitos, pois muitas vezes só o conhecimento teórico não consegue abranger toda a complexidade da situação. Não se trata de atribuir à teoria um papel “menor”, mas sim de reconhecer que os conhecimentos advindos da prática ajudam a alcançar as saídas para a gama de desafios que se apresentam ao profissional de forma mais abrangente.

Tomando como base a racionalidade prática, Schön distingue diferentes tipos de reflexão: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Vejamos cada um deles. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e que surge na ação, ou seja, um conhecimento tácito. Sendo assim, a reflexão se revela a partir de situações inesperadas produzidas pela ação e nem sempre o conhecimento na ação é suficiente.

A reflexão-na-ação consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Ao refletir sobre a ação se concretiza o conhecimento tácito, se procuram crenças errôneas e se reformula o pensamento. A reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Diferentemente, a reflexão sobre a reflexão-na-ação repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, deste modo, possibilitando a adoção de uma nova estratégia.

A reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados poderia atribuir ao que aconteceu (SCHÖN, 1998). É a reflexão orientada para a ação futura, é uma reflexão proativa, que tem lugar quando se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e

peçoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar ações futuras.

Ao analisar os tipos de reflexão propostos por Schön, Perez-Gomez (1992) indica que

Quando o professor reflete na e sobre a ação, ele converte-se em um investigador na sala de aula: afastando a racionalidade como instrumento, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido pelo manual escolar (p.106).

Como dito anteriormente, muitas profissões, e entre elas a docência, lidam em seu cotidiano com situações de incerteza, onde as decisões têm que ser pensadas imediatamente e que exigem dos profissionais um alto grau de reflexividade para que tais decisões se tornem coerentes. Essa capacidade de lidar com os inesperados da profissão, juntamente com o pensamento em relação ao realizado, sua avaliação e as novas posturas diante dos problemas é que podem caracterizar o “professional artistry”.

O autor argumenta que é possível aprender o processo de se tornar “professional artistry”, mas não é possível ensiná-lo, pois esse é um conhecimento que está estreitamente relacionado à reflexão-na-ação.

Ser “artista” é saber lidar com os desafios da profissão de maneira coerente, criativa, inusitada. O ensino prático reflexivo é a possibilidade de se contrapor ao modelo de formação que vigora na maioria das universidades, cujo principal problema é estar pautado em uma racionalidade em que teoria e prática são momentos distintos, em que a teoria se sobrepõe à prática, em que os conhecimentos teórico-

técnicos dão a direção de todo o ensino. O ensino prático reflexivo parte da pesquisa e coloca aos alunos a necessidade de resolver determinadas situações por meio de projetos de trabalho.

Ao professor formador cabe o papel de mediador, dando pistas ou sugerindo mudanças, para que os alunos alcancem o objetivo proposto. Esse ensino tem como características a criatividade, a inventividade, a apreciação de maneira holística, o reconhecimento de soluções alternativas, as trocas com o instrutor e com os pares e a reflexão como princípio básico. É relevante destacar que essas características apontadas por Schön como particularidades do ensino prático reflexivo é que vão dar sentido ao estabelecimento do professor-reflexivo.

Pode-se perceber que para o autor a polaridade formação/atuação é uma equação diretamente proporcional e supõe que quando inseridos em um projeto de formação em que todos esses pressupostos estão contemplados, mais propensos os professores estariam de efetivar em sua prática profissional esses princípios.

### **Considerações**

Ao dialogarmos com as ideias dos autores propostos para esse texto destacam-se alguns apontamentos possíveis na convergência de seus debates. O primeiro deles diz respeito ao próprio conceito de reflexão e sua relação com a docência. Das proposições apresentadas ao longo do texto é possível subtrair a premissa da reflexão como forma de responder aos dilemas enfrentados no exercício da prática profissional. Os autores constroem seus argumentos no sentido de indicar a reflexão crítica da prática como possibilidade de investigação das experiências vividas, constituindo-se como atividade que permite ao professor interpretar suas próprias ações.

Outro ponto a ser destacado é a relação entre a reflexão crítica e a problematização dos desafios enfrentados, dando à reflexão um caráter de cientificidade. Os autores propõem que o pensar reflexivo-crítico impõe aos docentes uma curiosidade intelectual/epistemológica que ultrapassa o pensar trivial e corriqueiro, revelando-se como um processo rigoroso de investigação científica.

A dimensão formadora da prática também é um dos aspectos que podemos apontar. É possível considerar que a reflexão crítica possibilita aos professores se constituírem como pesquisadores de sua própria prática e das teorias que estão subjacentes a ela. Os autores apresentam a reflexão crítica como uma atitude de pesquisa diante das experiências vivenciadas ao longo da profissão que possibilitaria aos professores uma formação continuada.

Das ideias apresentadas, é possível indicar a transformação da realidade como uma das possibilidades oriundas da reflexão crítica. Dado as características da docência é impossível pensá-la fora dos contextos sociais em que se insere, como também é impossível pensar o professor como sujeito desvinculado desses contextos. Desta forma, Dewey e Freire destacam que a reflexão crítica pode favorecer a mobilização no sentido das mudanças sociais necessárias.

A partir das discussões apresentadas nesse texto, evidenciam-se as possibilidades da reflexão crítica para a formação / profissão docente. No entanto, torna-se necessário considerar os riscos de se incidir em um discurso que coloca no professor toda a responsabilidade da aprendizagem de seus alunos, negligenciando a análise das conjunturas diretamente relacionadas à docência.

## Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Arantes, 2001 \_\_\_\_\_, Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. A. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre – Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BATISTA, S. H. S. S.; MENESES, J. G. C. **Revisitando a prática docente – interdisciplinaridade, políticas Públicas e Formação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

CONTRERAS, J.A. **Autonomia de professores**. São Paulo: Córtez, 2002 DEMO, P. **Conhecimento Moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1997, 135.

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. In: PEREIRA, E. M. A.(Org.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p.33–71.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Paradigmas contemporâneos da formação docente**. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.253–264.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. **A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas**. In: EGGERT, E. (Org.) **trajetórias e processo de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J.E; ZEICHNER, K. M (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia-saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau – registro de uma experiência em processo.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 17–52.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente.** Araraquara: Junqueira & Martins editores, 2005.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: GERALDI, C. M. G. ; RIOLFFI, C. R. e GARCIA, M. de F. *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113–132.

LIBÂNEO, J.C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2005. p. 17–52.

OLIVEIRA, C. M. K. M.(Org.) **Rede de Saberes – Diferentes práticas e novos saberes na formação docente.** Belo Horizonte: Editora New Hapmpton Press, 2006.

PEREIRA, E.M.A.(Org) **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor.** Trad.Cláudia Schilling. São Paulo: Artmed, 2002. 138.

PÉREZ GÓMES, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17–52.

SACRISTÁN, J. G. e PÉREZ GOMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: artmed, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **El profesional reflexivo – Como piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

SOUZA, J. V. A. (Org.) **Formação de professores para a Educação Básica – Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.