**ANÁLISE DO LIVRO[[1]](#footnote-1): PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL**

**Gênese e crítica de um conceito**

**Acadêmicos:[[2]](#footnote-2)**

Ana Lúcia amorim damasceno

Fabio de Azevedo Mesquita

Layane Sousa de Oliveira

Thamires Costa Batalha

**PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica**

*(Selma Garrido Pimenta)*

No texto intitulado “Professor reflexivo: construindo uma crítica”, a professora Selma Garrido Pimenta (2006), explicita e discute a gênese, as pressuposições, as bases e particularidades do que se convencionou caracterizar como professor reflexivo. Para isso, tem como principal teórico o professor norte-americano Donald Schõn que em sua tese de doutorado analisou entre outras coisas, o conceito de “experiência” à luz dos estudos de John Dewey. Com isso, Schõn sugere um processo de formação profissional diferente que “não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais” (PIMENTA, 2006, p.19). Como se nota, a fragmentação dos processos formativos empobrece a formação profissional do professor reflexivo.

Neste contexto, Pimenta (2006), faz uma questionamento, logo no início: mas se todo ser humano reflete, aliás esse é ponto que nos diferencia dos outros animais, cabe uma análise mais acurada do que significa um professor reflexivo? Este, é um adjetivo ou conceito? Em seus estudos e dados apresentados, a autora não só responde que sim, como também salienta que “frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação” (Pimenta, 2006, p. 20). Segundo Pimenta (2006), o movimento de reflexão sobre a reflexão na ação é o que Schõn designa de professor reflexivo. No entanto, para que isso aconteça, é imprescindível valorizar as pesquisas e a prática no processo de formação de professores como algo contínuo e articulado a partir do elo entre as universidade e escolas que são por excelência instâncias formativas.

Como todo estudo de caráter científico as pressuposições de Schõn não estão isentas de críticas como, por exemplo, as de Liston & Zeichner que refutam os estudos de Schôn caracterizando-os como reducionistas e limitados, pois não basta apenas reflexão, para além disso, o professor deve ser capaz de tomar decisões e assumir posições concretas em vista a resolver os problemas que aparecem no dia-a-dia da sala de aula. Para Liston & Zeichner é preciso levar em consideração o contexto da instituição e pressupor uma prática reflexiva de modo individual.

Pimenta (2006), em seu texto também faz um panorama histórico sobre a formação de professores no Brasil. Segundo a autora, em seu apanhado sócio histórico a

característica mais marcante do magistério primário estava no fato de ser uma ocupação quase exclusivamente feminina, apontando como um fator da desvalorização relativa da profissionalização docente, uma vez que pautada em características missionárias, de instinto maternal, paciência e abnegação e de baixos salários, poucas horas diárias de trabalho e prestígio ocupacional insatisfatório (PIMENTA, 2006, p. 29).

Deste modo, como Pimenta (2006) evidência o processo formativo dos profissionais da educação é deficitário desde suas raízes históricas, uma vez que, era atributo da mulheres que até os dias de hoje são vítimas de uma sociedade machista e excludente. Segundo Pimenta (2006),

Numa tentativa de síntese, pode-se apontar os seguintes: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores nesse processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; a escola como espaço de formação contínua, os alunos: quem são? de onde vêm? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (p. 35).

Portanto, a análise crítica contextualizada da professora Selma Garrido Pimenta (2006), nos afirma que a ideia de professor reflexivo é um conceito político-epistemológico. Sendo assim, aponta a autora, só teremos professores reflexivos quando houver um sólido projeto de formação respaldado em políticas públicas para além das retóricas que presenciamos quase que diariamente nos discursos governamentais.

**REFLEXIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**

Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?

(José Carlos Libâneo)

Libâneo (2006), faz alertas sobre os riscos dessa abordagem parcializada do fenômeno educativo, devido as várias áreas que se ocupam do fenômeno educativo. Causando assim um chamado reducionismo sociológico, psicológico, histórico etc. E aponta que o mesmo está acontecendo com o tema reflexividade, que trata a respeito da prática docente reflexiva. Pois, o reducionismo pode vir a não ser tão apropriado do ponto de vista das ações pedagógicas concretas.

Pois, ao ver do autor devido à oscilações teóricas educacionais devido à fragilidade da pedagogia nacional brasileira que não consegue pôr em prática de forma efetiva uma teoria educacional, pois, vive na busca de atingir ou pôr em prática aquela que é supostamente considerada mais avançada. O presente texto trata a respeito do professor reflexivo, sobre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir. E na tentativa de entender a situação que se apresenta o autor aborda os seguintes tópicos: a noção filosófica de reflexividade; os dois tipos básicos de reflexividade presentes no debate atual; considerações sobre a reflexividade e o desenvolvimento profissional dos professores.

Entende-se por reflexividade a característica dos seres racionais conscientes, a chamada autoanálise, o pensar sobre as próprias ações. O que seria a capacidade racional de indivíduos e grupos humanos de pensar sobre si próprios. Em outra situação a reflexão é entendida como uma relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Em último está a reflexividade é a reflexão dialética em que existe uma realidade dada, independente da análise pessoal, mas que pode ser captada pela minha reflexão.

No Brasil podemos identificar o percurso do conceito da reflexão dialética. Este pode ser pontuado em momentos importantes como, por exemplo, no método de reflexão ver-jugar-agir, que nos movimentos de ação católica e da juventude procuravam criar o ato de refletir sobre as ações dos jovens da década de 60. A outra proposta foi a de Paulo Freire que se apresentava pela ação-reflexão-ação, mas que também buscava uma visão mais ampla sobre as políticas públicas.

Outra proposta era a reflexão dialética do marxismo humanista que se baseava na unidade teórico-prática, reflexão-ação. O método importante também foi o da fenomenologia, pois, compreende toda ação humana como intencional e, por isso, o homem é um criador de significados. Também ouve o das competências do pensar iniciado na década de 70 nos Estados Unidos e Europa que atribui à escola a preocupação com o desenvolvimento da qualidade do pensar de alunos e professores e que apresentou forte tendência pois, considerava a necessidade de desenvolver, de forma metódica, competências do pensar que levam a reflexão, implicando, portanto formação e utilização funcional de conceitos, resolução de problemas, tomada de decisões, criatividade.

Uma linha dentro dessa abordagem de grande importância é a do professor reflexivo, como o autor apresenta;

nas décadas de 70 e 80 as reformas educativas expressavam essa tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores (LIBÂNEO, 2006, p.62).

**TENDÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.**

(José Gimeno Sacristán)

A educação deve contribuir para a auto formação da pessoa em assumir a condição humana, ensinar a viver e a se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua ação, o que supõe nele o enraizamento de sua identidade profissional dentro da escola. Existe inúmeros motivos para que tenhamos esperança de que a educação ainda será uma bandeira forte e firme de nossos governantes, motivada pelo clamor popular e pela revolução que sairá das ruas e povoará as estratégias de poder. Nossas escolas tem jeito, nossos jovens tem jeito, nossos professores estão aí a espera de reconhecimento, de respeito, de atitudes, de compromisso político firme e de ações verdadeiros, sem apelos dramáticos do capital em detrimento das reais necessidades de nosso povo. É preciso apenas dar-lhes oportunidades para fazer acontecer.

"Estudar é realmente um trabalho difícil. Exige de quem faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a" (FREIRE, 1982). Quem está saindo da licenciatura é o professor que vai atuar no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Ele tem um projeto pedagógico, um projeto de mundo. Ele pode gostar muito de Matemática, Ciências, ou quer ser alfabetizador, então vai se sentir realizado à medida em que entrar na sala de aula e levar adiante essa discussão.

Quando um professor está trabalhando com as disciplinas de que gosta, acontece de suas aulas serem entusiasmadas, capturando os alunos, envolvendo-os com o seu fascínio pessoal. Porém o professor corre o risco de falar sozinho, porque pode esquecer que aquilo que está sendo dito tem que fazer sentido para os alunos. Afinal nem sempre o que faz sentido para mim faz sentido para o outro.

O professor em formação precisa levar em conta que uma parte do seu exercício profissional é ser intermediário na realização de um projeto de outras pessoas, os seus alunos. É preciso, sim, pensar naquilo que o realiza enquanto professor, mas não pode se fechar nisso, porque o professor é educador dentro de um contexto, um currículo, um curso, uma carreira. O professor é um decisivo agente de revolução social, quebra de paradigmas e preconceitos, construção de valores e virtudes. Lecionar vai muito além de transmitir conteúdo. É preciso ultrapassar objetivos burocráticos, relacionar o cognoscitivo ao afetivo e, mais do que preparar para o mercado de trabalho, formar gente. “Ser linha ou agulha" é a mesma coisa quando se trata de ser professor. Tanto uma quanto a outra contribuem para a confecção da camisa que deve ser vestida por todos que fazem a Educação. Para solidificarmos os alicerces deste país, faz-se necessário não negligenciarmos a ação docente.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A Pesquisa e a política educacional**

(Bernard charlot)

A primeira parte do texto traça um paralelo acerca da pesquisa educacional e a sala de aula. Segundo Charlot (2006), esta pesquisa se torna cada vez mais escassa principalmente devido a forma como vem sendo construída a formação do professor. Onde estes docentes tratam a pesquisa como algo meramente monótono ou mesmo insuficiente.

Ainda neste viés Charlot (2006), traz para o debate as diferenças estruturais entre a pesquisa e a sala de aula. Apontando a pesquisa apenas como uma parte do ensino e o ensino por sua vez como parte de um todo em que a atuação da pesquisa se limita no dizer o que é, e o ensino é quem diz o que deve ser. O papel da pesquisa é tecer técnicas que possam levar a compressão daquilo que está ocorrendo no ambiente escolar, todavia esta não pode se responsabilizar por medir as ações do professor em sala de aula, ele é quem vai agir e se responsabilizar pelas ações exercidas.

Há um respaldo ainda acerca das divergências entre professores e pesquisadores. Onde os professores sentem por vezes que os pesquisadores agem apenas como meros receptores interessados apenas em coletar seus dados e obter suas informações não dando tanta ênfase em apresentar os resultados. Contudo, Charlot (2006), reconhece que historicamente a pesquisa trouxe resultados à sala de aula. Assim como indagações acerca do discurso do professor que se oscilou ao longo do tempo.

Em um segundo momento é abordada a relação teoria e prática. Das quais são levantadas duas problemáticas pelo autor, a primeira relacionada as formas que o professor vem utilizando pra falar de suas práticas. De acordo com Charlot (2006), os professores mesmo dotado de uma bagagem de conhecimentos, adquiridos por meio de suas práticas necessita de uma ajuda externa para organizá-las de maneira mais acessível. Abrindo espaço assim para o diálogo entre professor e pesquisador.

A outra problemática parte da análise das teorias desenvolvidas pelos pesquisadores. São estas, teorias fechadas que falariam apenas a outros pesquisadores ou teorias que realmente falem de práticas de interesse dos professores? Charlot (2006), conclui que a ênfase não se dá no âmbito da discussão entre uma teoria e uma prática, caso contrário se cairia no mero teorismo entre quem conhece a fundo e quem tem a experiência em sala de aula. Mas, sim no âmbito de duas espécies de teorias, aquela fundamentada nas práticas e aquela fundamentada em uma ciência.

Por fim o autor traz um aprofundamento maior acerca das estruturas da pesquisa, um pouco mais sobre as políticas educacionais e uma nova perspectiva da prática, agora não somente no âmbito da prática docente mas também da relação entre as práticas dos próprios alunos.

A partir de todos os mecanismos abordados, analisados e posto em discussão Charlot (2006) conclui que a cerne de todo o estudo está na prática do aluno, é ela que realmente faz sentido e que deve ser colocada em pauta e não somente a prática do docente. Em suma, o exercício essencial é que o aluno aprenda a desenvolver suas práticas intelectuais próprias.

Charlot (2006), finaliza seu raciocínio constatando que tanto as políticas quanto às estruturas por si só não podem modificar em grande escala o processo de aprendizagem do aluno, mas, podem causar certos efeitos no desenvolvimento de suas práticas, assim como, também nas práticas do docente.

1. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito /

   Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin, (orgs.) - 4. ed. - São

   Paulo: Cortez, 2006 [↑](#footnote-ref-1)
2. Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), do Programa ENSINAR, com Polo em Santa Luzia do Paruá - MA. [↑](#footnote-ref-2)