



Octubre 2018 - ISSN: 1989-4155

PROFESSOR REFLEXIVO: UM ESTUDO TEÓRICO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO NO PAPEL DOCENTE

***Reflective Teacher: A theoretical study about the importance
of reflection on teaching role***

***Profesor Reflexivo: Un Estudio Teórico Sobre la Importancia de la
Reflexión en el Papel Docente***

João Henriques de Sousa Júnior

Doutorando em Administração
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
sousajunioreu@hotmail.com

Marcos Gilson Gomes Feitosa

Doutor e Professor Adjunto
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

João Henriques de Sousa Júnior y Marcos Gilson Gomes Feitosa (2018): "Professor reflexivo: um estudo teórico sobre a importância da reflexão no papel docente", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (octubre 2018). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/professor-reflexivo.html>

RESUMO

Desde o final do século XX, mudanças na área da educação propõem um ensino transformador, com base no estímulo à reflexão crítica e a autorreflexão, tanto por parte dos docentes quanto pelos discentes. Os estudos mais recentes tendem a apontar cada vez mais a relevância desta prática, por este motivo, o presente ensaio teórico aborda a importância da reflexão crítica no desempenho do papel de docente, desde a sua formação até a prática em sala de aula. Para tanto, foram revisitados alguns conceitos e teorias que reforçam a necessidade de posicionamentos de autorreflexão, reflexão na ação e reflexão sobre a ação, além de artigos que enfatizassem a necessidade das mesmas na formação destes profissionais.

Palavras-chave: Reflexão crítica; Autorreflexão; Papel docente; Prática; Didática.

ABSTRACT

Since the late twentieth century, changes in education propose a transformative education based on stimulating critical reflection and self-reflection, both by teachers and by the students. The most recent studies tend to point more and more the importance of this practice, therefore, this theoretical essay addresses the importance of critical reflection on the performance of the teacher role, from its formation to the practice in the classroom. For that, we revisited some concepts and theories that reinforce the need for self-reflection placements, reflection in action and reflection on action, as well as articles that emphasized the need for them in the training of these professionals.

Keywords: Critical reflection; Self-reflection; Teaching role; Practice; Didactics.

RESUMEN

Desde el final del siglo XX, cambios en el área de la educación proponen una enseñanza transformadora, con base en el estímulo a la reflexión crítica y la autorreflexión, tanto por parte de los docentes y los discentes. Los estudios más recientes tienden a apuntar cada vez más la relevancia de esta práctica, por este motivo, el presente ensayo teórico aborda la importancia de la reflexión crítica en el desempeño del papel de docente, desde su formación hasta la práctica en el aula. Para ello, se revisaron algunos conceptos y teorías que refuerzan la necesidad de posicionamientos de autorreflexión, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción, además de artículos que enfatizara la necesidad de las mismas en la formación de estos profesionales.

Palabras clave: Reflexión crítica; autorreflexión; Papel docente; la práctica; Didáctica.

1 INTRODUÇÃO

Os avanços dinâmicos no que diz respeito à informação e conhecimento, além das novas técnicas de comunicação propiciaram uma verdadeira revolução na sociedade. O mundo vive hoje o que alguns autores chamam de sociedade do conhecimento, que exige mudanças importantes e pontuais no modo de exercer a prática docente e na relação de ensino e aprendizagem, tanto por parte dos professores, como por parte dos alunos, pais e de toda a comunidade escolar. Apesar de toda esta exigência de mudança, Buarque (2003) aponta que elas não ocorreram de forma efetiva nas universidades, nos últimos mil anos. Segundo este autor, o papel da universidade pouco mudou neste tempo.

Esta nova sociedade vê as instituições de educação como verdadeiros centros de mudança e, por este motivo, são as responsáveis por reorganizar a aprendizagem, de modo a estimular que as novas gerações não apenas copiem conhecimento, mas, de fato, aprendam (DEMO, 2001).

De acordo com Delors (1996), a Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação para este século encaminhou à UNESCO um relatório em que apresenta que a aprendizagem deve estar organizada em quatro pontos fundamentais: aprender a conhecer, quando refere-se à adquirir uma cultura ampla e aprofunda um número reduzido de assuntos; aprender a fazer, quando oportuniza o desenvolvimento de competências para enfrentar o mundo do trabalho; aprender a conviver, quando coopera com as atividades humanas; e, aprender a ser, quando integrada às outras, cria-se condições de adquirir autonomia e discernimento.

Esta preocupação quanto a uma nova forma de educação, vem sendo debatida por muitos autores, desde o final do século XX. Palmer (2010) afirma que o ensino, assim como qualquer outra atividade humana, emerge desde a interioridade do professor para melhor ou pior. Essa prática de ensino que leva em conta a reflexão e a profunda interação educador-educando, é considerada como Educação Transformadora, a qual se volta especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades aprendidos e a produção de novos conhecimentos (FREIRE, 1997).

De acordo com Palmer (2010), o ensino tem três fontes importantes: primeiro, os temas que ensinamos são tão grandes e complexos que nosso conhecimento sobre eles é sempre imperfeito e parcial; segundo, que os alunos são ainda mais complexos; por fim, em terceiro, nós ensinamos o que somos. Para tanto, segundo Freire (1997), para que essas fontes sejam supridas deverão ocorrer ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, dentro da realidade dos educandos, tendo o professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

No que se refere à educação transformadora, considera-se a reflexão um dos seus pontos fundamentais. E é sobre a sua importância no papel do profissional docente desde a sua formação até a sua atuação prática, que se pauta este trabalho de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção do referencial teórico deste artigo foram selecionados os apontamentos da teoria sobre o ensino reflexivo, a prática pedagógica reflexiva, o professor como um profissional reflexivo e a importância da reflexão crítica no papel docente.

2.1 Ensino reflexivo

A ideia de prática reflexiva existe, de acordo com Zeichner (2008), desde a filosofia ocidental e não ocidental, mas apenas no início dos anos 1900 foi tida maior influência entre a forma como o pensamento interfere na educação, com a publicação da obra 'Como Pensamos' de John Dewey (DEWEY, 1933). O termo 'ensino reflexivo', por sua vez, foi utilizado pela primeira vez na Universidade de Wisconsin, de forma bem vaga e genérica, apenas com o intuito de ajudar os estudantes a se tornarem mais conscientes sobre as dimensões moral e ética do ensino (GRANT; ZEICHNER, 1984). Mas foi em 1983, com a publicação do livro 'O Profissional Reflexivo' de Donald Schön, que o tema da prática reflexiva ganhou mais notoriedade e importância (ZEICHNER, 2008).

Após a publicação do livro de Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, foram surgindo demais pensadores e educadores interessados neste tipo de ensino em que o 'pensar' fosse estimulado, tais como Paulo Freire, no Brasil, e Jurgen Habermas, na Europa. A partir de todo este debate, a

formação dos educadores começou a ser questionada, além da forma como os mesmos discutiam e preparavam seus alunos em sala de aula.

À primeira vista, a prática reflexiva envolve desde o reconhecimento do papel que os professores devem exercer, até a formulação dos propósitos e das lideranças que os profissionais devem exercer, nas instituições de ensino. Sobre este movimento de prática reflexiva, trata o tópico a seguir.

2.2 Prática pedagógica reflexiva

Segundo Cochran-Smith e Lytle (1993), refletir significa não apenas produzir novos conhecimentos e melhorar o ensino, mas, também, poder contribuir para o desenvolvimento de um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Atualmente, o conceito de prática pedagógica reflexiva é um dos mais utilizados por pesquisadores e estudiosos e se refere, em sua maioria, tanto na análise do trabalho do docente, quanto na formação dos professores (GERALDI et. al., 2000). Esta prática tem procurado representar um novo papel no que deve ser desempenhado na educação, tendo como ênfase tanto a investigação da própria prática reflexiva, quanto o processo interativo e o diálogo com a situação real, até, propriamente, a atuação do professor como um ser prático-reflexivo (PÉREZ GOMES, 1992).

Moura (2000) aponta que há uma necessidade da prática reflexiva, uma vez que o docente precisa descobrir-se pesquisador e valorizar a investigação-ação, assim como faz-se necessário que os docentes possuam uma prática emancipatória, tal como apresentada por Paulo Freire, através de uma reflexão mais crítica, do contexto e vivências de cada um.

Para Moura (2000), valorizar a experiência do professor não significa, nem pode significar, excluir a teoria. Ele conclui que a importância da prática reflexiva não pressupõe o completo afastamento da corrente da ciência aplicada, ou do saber técnico-instrumental. O desenvolvimento pessoal e profissional pressupõe o desenvolvimento de uma cultura colaborativa na escola.

Com este pensamento, a prática reflexiva foi se popularizando e ganhando maiores proporções nas pesquisas, de forma que a conexão pensamento-ação/reflexão-prática, e a proliferação da busca do profissional reflexivo têm percorrido as discussões sobre a temática da educação e as reformas no ensino por todo o mundo, inclusive no Brasil (GERALDI et. al., 2000).

No entanto, para que esta prática seja alcançada, faz-se necessário que o professor seja capaz de organizar uma pedagogia construtivista, criar situações de aprendizagem, experimentar e corrigir, por intermédio do diálogo estabelecido com a sua realidade de trabalho, a sua atuação. Nessa perspectiva, estratégias de formação que propiciem a revelação da finalidade da aprendizagem, do conteúdo e das estratégias escolhidas, que levem o aluno a se conscientizar dos objetivos propostos, são importantes para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia (ALARCÃO, 1996).

Diversos pensadores afirmam que os professores podem adquirir os saberes da experiência por intermédio da reflexão sobre a própria prática cotidiana, e que tais saberes só poderão ser reconhecidos em sua formação e desenvolvimento na prática docente, ao desenvolverem as competências ligadas ao trabalho como professor (PÉREZ GOMEZ, 1992; GARCÍA, 1999; CHAKUR, 2001).

Dessa forma, a formação do professor, segundo a concepção reflexiva, pressupõe o seu desenvolvimento, para que seja capaz de ser autocrítico, de realizar uma análise do seu ensino e que seja capaz de adquirir competências cognitivas e relacionais (GARCIA, 1999). Na abordagem da docência reflexiva, são colocados em pauta os saberes e competências necessários aos professores, mostrados como campo novo para a pesquisa e ainda muito pouco explorado pelas ciências da educação (CHAKUR, 2001). Sobre a importância da docência reflexiva é que trata o próximo tópico desta pesquisa.

2.3 O professor como um profissional reflexivo

Existem diferentes modos nos quais a formação docente reflexiva minou a intenção emancipatória frequentemente expressa pelos formadores de educadores. Dentre eles, um dos mais comuns refere-se ao uso do conceito de 'reflexão' como uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. Dessa forma, o conceito do professor como um profissional reflexivo parece dar-se à alta capacidade e habilidades práticas dos bons professores. Isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é suficiente (ZEICHNER, 2008).

Segundo Zeichner (1995), apesar de Schön rejeitar explicitamente em suas obras a racionalidade técnica, ainda hoje a carga teórica ainda é vista como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula. Ainda de acordo com o autor, para muitos, a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada, e existem diversos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo (BOUD; WALKER, 1998).

Neste sentido, enquanto ainda houver persistência de racionalidade técnica sob a figura do que seja um ensino reflexivo, haverá limitações do processo reflexivo desde as estratégias e habilidades de ensino, quanto aos aspectos moral e ético de ensino. Ainda neste pensamento, caberá aos professores apenas pequenos ajustes aos meios para a obtenção dos objetivos definidos por outras pessoas, e o ensino vai tornando-se meramente uma atividade técnica (ZEICHNER, 2008).

É necessário que se considere estimular a prática reflexiva para que o cenário seja outro, mais favorável, além de considerar-se também o contexto do docente.

Quando examinamos os modos nos quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, encontramos quatro temas que minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores: 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores. (ZEICHNER, 2008, p.544).

Diante destas perspectivas, surge a importância da reflexão crítica no papel docente, que será abordada com maior profundidade no tópico a seguir.

2.4 Importância da reflexão crítica no papel docente

Moura (2000) afirma que atualmente está acentuada a importância da reflexão na formação dos professores, assumindo um papel central na literatura e presumindo-se como um processo em que o indivíduo se inter-relaciona com os outros, visando ter acesso a outras perspectivas e validações de novos significados.

Nesta perspectiva, Ghedin (2002) trata sobre o modo de ver, de perceber e de atuar na formação dos professores a partir da necessidade da reflexão. Ele critica Schön pelo fato de que o conhecimento vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente nisto.

Schön (1983) critica que o conhecimento não se aplica à ação, mas está tacitamente encarnado nela e por isso é um conhecimento na ação. O autor afirma que a capacidade de questionamento e de autoquestionamento é pressuposto para a reflexão. Logo, esta não existe de forma isolada, mas é resultado de um amplo processo de procura que se dá no constante questionamento entre o que se pensa, enquanto teoria que orienta uma determinada prática, e o que se faz (SCHÖN, 2000).

Schön (1983) fez parte da primeira onda de pensadores sobre a ‘sociedade da aprendizagem’. O argumento central de suas obras era de que a mudança era uma característica fundamental na vida moderna e que é necessário desenvolver sistemas sociais que podem aprender a se adaptar. Ele sempre manteve uma preocupação com o desenvolvimento da prática crítica, autoreflexiva de aprendizagem. Ele tratava da aprendizagem e da ‘perda do estado estável’, este último implicando em processos contínuos de transformação na sociedade e em todas as suas instituições, sendo necessário que os

docentes aprendam a compreender, orientar, influenciar e gerenciar essas transformações (SCHÖN, 2000).

Ghedin (2002), por sua vez, afirma que refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas. Segundo ele, a reflexão crítica induz a ser concebida como uma atividade pública, reclamando a organização das pessoas envolvidas e dirigindo-se a elaboração de processos sistemáticos de crítica que permitiriam a reformulação de sua teoria e sua prática social e de suas condições de trabalho.

Segundo Zeichner (2008), a formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria ser apoiada apenas se conectada a lutas mais amplas por justiça social e se contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim, como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

Para Ghedin (2002), um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançar num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais. Além desta, a autorreflexão também é um ponto fundamental no trabalho de Ghedin (2002) e ressalta a possibilidade de trazer à consciência os determinantes de uma forma concreta de estar estruturada a realidade social. Ainda de acordo com este autor, a questão do papel docente e a aspiração à emancipação dada pela reflexão crítica e a autorreflexão não se interpretam como a conquista de um direito individual profissional, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve transformar-se.

3 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta uma revisão da literatura sobre a importância da reflexão no exercício da prática docente realizada com consulta a artigos em revistas, livros e trabalhos presentes em anais de eventos, que abordam essa questão. A pesquisa concentrou-se em publicações direcionadas ao que afirmam cada grupo de pesquisadores da área de formação docente e engloba trabalhos de significância e relevância na área.

A partir destes levantamentos foi possível verificar que há um déficit no aprofundamento desta questão na prática docente, sendo a reflexão ainda pouco estimulada e pouco praticada, apesar de haver um reconhecimento da sua importância, como apresentado na seção posterior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática e o papel docente são de fundamental importância para a evolução da educação, a ampliação e difusão do conhecimento. Dessa forma, o papel reflexivo e a crítica

devem fazer parte da rotina diária dos professores, para o seu engrandecimento e melhoria profissional.

Após a revisão de literatura apresentada neste trabalho, fica nítido que a educação viveu constantes e significativas mudanças no último século e que continuará sofrendo influências diretas das transformações sociais que são vividas atualmente. Isto porque a educação é um reflexo do seu povo, e o povo é um reflexo da educação que recebem. Dessa forma, ambos se influenciam sejam positiva ou negativamente. Assim, o desenvolvimento de um povo só pode vir a partir da sua educação, mas a educação não evoluirá, se a sociedade não tiver despertado para o desejo de mudança.

Neste aspecto, faz-se extremamente importante que seja despertada a questão da reflexão crítica e da autorreflexão desde os programas de formação docente, para que os profissionais despertem quanto ao seu papel e a sua prática para que, a partir da reflexão que for feita, direcione seu trabalho para a melhor forma possível de se construir o conhecimento e melhorar potencialmente a relação de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (1996). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa (PT): Porto Editora.

BOUD, D. & WALKER, D. (1998). Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 191-207.

BUARQUE, C. (2003). **A universidade numa encruzilhada**. UNESCO.

CHAKUR, C.R.S.L. (2001). **Desenvolvimento profissional docente: contribuições de uma leitura piagetiana**. Araraquara (SP): JM Editora.

COCHRAN-SMITH, M. & LYTTLE, S. (1993). Inside-outside: teacher research and knowledge. New York: **Teachers College Press**.

DELORS, J. (1996). **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa (PT): UNESCO/ASA.

DEMO, P. (2001). **Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire**. In: TORRES, C.A. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el Siglo XXI. CLACSO: Buenos Aires, septiembre.

Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/demo.pdf>>

DEWEY, J. (1993). **How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process**. 2. ed. Boston: DC Heath.

FREIRE, P. (1997). **Pedagogia da autonomia**. 11ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra; 1997.

FREIRE, P. (1973). **Education for critical consciousness**. New York: Seabury.

GARCÍA, M.C. (1999). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal (PT): Porto.

GERALDI, C.M.G., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E.M.A. (2000). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. 2ª ed. Campinas (SP): Mercado de Letras.

GHEDIN, E.L. (2002). **Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, GHEDIN (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 1ª ed., p.129-150. Disponível em:
<http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_04/imagens/03/professor_reflexivo.pdf>

GRANT, C. & ZEICHNER, K. (1984). On becoming a reflective teacher. In: GRANT, C. (Ed.). **Preparing for reflective teaching**. Boston: Allyn & Bacon.

HABERMAS, J. (1971). **Knowledge and human interests**. London: Heineman.

MOURA, R. (2000). **Desenvolvimento pessoal e profissional do professor: uma reflexão da e para a educação de adultos**.

PALMER, P. (2010). **The heart of a teacher: identity and integrity in teaching**. Disponível em:
<https://biochem.wisc.edu/sites/default/files/labs/attie/publications/Heart_of_a_Teacher.pdf>

PÉREZ GÓMEZ, A.P.O. (1992). **Pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa (PT): Publicações Dom Quixote. p.95-114.

SCHÖN, D.A. (2000). **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre (RS): Artmed.

SCHÖN, D.A. (1983). **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books.

ZEICHNER, K.M. (2008). **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade. Vol. 29, n. 103, p.535-554. Campinas, maio/ago.

ZEICHNER, K.M. (1985). Beyond the divide of teacher research and academic research. **Teachers and teaching: Theory and Practice**, v. 1, n. 2, p. 153-172.

ZEICHNER, K.M. (2008). **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. Educação e Sociedade. Vol. 29, n. 103, p.535-554. Campinas, maio/ago.

¹ João Henriques de Sousa Júnior

Doutorando em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGA/UFSC). Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (PROPAD/UFPE). Especialista em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Bacharel em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA).

² Marcos Gilson Gomes Feitosa

Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Master in Divinity (MDiv) - pelo Regent College, University Of British Columbia. Master In Theology (ThM), com ênfase em Hermenêutica - também pelo Regent College, University Of British Columbia. Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco, lotado no Departamento de Ciências Administrativas (DCA) e no Programa de Pós-Graduação em Administração (PROPAD).