

Alexandre Shigunov Neto & Ivan Fortunato  
(org.)

**20 anos sem Donald  
Schön: o que  
aconteceu com o  
professor reflexivo?**



Edições Hipótese

S555g

Shigunov Neto, Alexandre.  
20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo? / Alexandre Shigunov Neto; Ivan Fortunato (org.). – São Paulo: Edições Hipótese, 2017. 137p.

Bibliografia  
ISBN: 978-85-922295-0-4

1. Educação. I. Título.

CDU – 370

**EDIÇÕES HIPÓTESE** é nome fictício da coleção de livros editados pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente, o Nutecca.

<http://nutecca.webnode.com.br>

**CONSELHO EDITORIAL:** Prof. Dr. Ivan Fortunato (Nutecca), Profa. Dra. Marta Catunda (UNISO), Prof. Dr. Claudio Penteado (UFABC), Dr. Cosimo Laneve (Società Italiana di Pedagogia), Prof. Dr. Luiz Afonso V. Figueiredo (CUFSA), Dr. Helen Lees (Newman University), Prof. Dr. Tiago Vieira Cavalcanti (Nutecca), Prof. Ms. Alexandre Shigunov Neto (Nutecca), Prof. Dr. Juan José Mena Marcos (Univ. de Salamanca), Prof. Dr. Fernando Santiago dos Santos (IFSP), Prof. Dr. Viktor Shigunov (UFSC), Prof. Dr. José Armando Valente (UNICAMP); Prof. Dr. Paulo Sérgio Calefi (IFSP), Prof. Dr. Pedro Demo (UnB), Prof. Ms. Marilei A. S. Bulow (Fac. CNEC/Campo Largo), Prof. Dr. Juarez do Nascimento (UFSC), Prof. Dr. Reinaldo Dias (Mackenzie), Prof. Dr. Marcos Neira (USP), Profa. Dra. Ana Iorio (UFC), Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (UNOESC), Profa. Dra. Patricia Shigunov (Fiocruz), Profa. Dra. Maria Teresa Ribeiro Pessoa (Univ. de Coimbra), Prof. Dr. Francesc Imbernon (Univ. de Barcelona), Prof. Dr. José Ignacio Rivas Flores (Univ. de Málaga), Prof. Dr. Luiz Seabra Junior (Cotuca/Unicamp), Profa. Ms. Hildegard Jung (Unilassale), Prof. Dr. Fernando Gil Villa (Univ. de Salamanca), Profa. Dra. Rosa Maria Esteban (Univ. Autónoma de Madrid), Prof. Dr. Agustín de la Herrán Gascón (Univ. Autónoma de Madrid), Profa. Dra. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho (PUC/Rio), Prof. Dr. José Tavares (Univ. Aveiro), Profa. Dra. Idália Sá-Chaves (Univ. Aveiro), Prof. Dr. António Cachapuz (Univ. Aveiro), Prof. Dr. Luis Miguel Villar Angulo (Univ. Sevilha), Prof. Dr. André Constantino da Silva (IFSP).

**EBOOK DE DISTRIBUIÇÃO LIVRE E GRATUITA**

# Sumário

<b>APRESENTAÇÃO. 20 anos sem Donald Schön</b> Ivan Fortunato & Alexandre Shigunov Neto .....	4
<b>CAPÍTULO I – Donald Schön e o “professor reflexivo”</b> Alexandre Shigunov Neto & Ivan Fortunato .....	5
<b>CAPÍTULO II – Décadas do surgimento do <i>practicum</i> reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes</b> Rapahel Alves Feitosa & Ana Maria Iorio Dias .....	13
<b>CAPÍTULO III – Da prática do sujeito ao sujeito da prática: uma trajetória para a busca de um sentido próprio acerca da reflexão docente</b> Maisa Helena Altarugio .....	33
<b>CAPÍTULO IV – Formação de Professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam?</b> Idália Sá-Chaves .....	54
<b>CAPÍTULO V – Relação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem e o professor reflexivo</b> Margarete Maria de Lima, Kenya Schmidt Reibnitz & Daiana Kloh .....	82
<b>CAPÍTULO VI – Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora</b> Ana Lúcia Souza de Freitas .....	94
<b>CAPÍTULO VII – A formação do especialista em educação para o trânsito pela aprendizagem reflexiva: um relato de experiência</b> Érica Elisa Nickel .....	111
<b>CAPÍTULO VIII – Educação e pensamento na obra de Dewey, a grande influência de Schön</b> Alexandre Shigunov Neto .....	122
<b>OS AUTORES E AS AUTORAS .....</b>	136

## **APRESENTAÇÃO. 20 anos sem Donald Schön**

Ivan Fortunato  
Alexandre Shigunov Neto

Em 1997 faleceu o professor Donald Schön, deixando como legado aos estudiosos da educação brasileira a ideia de “professor reflexivo”. No ano de 2017, completam-se dois decênios desde sua morte, tornando-se uma data simbólica para uma homenagem póstuma.

Não obstante, desde a publicação póstuma do livro “Educando o profissional reflexivo”, no ano de 2000, sua profunda teoria, baseada no pensamento escolanovista de John Dewey, parece ter caído no uso comum pela formação de professores no Brasil, tendo a ideia de “professor reflexivo” sido utilizada de forma não apenas superficial, mas como certa, acabada e inerente ao exercício docente.

Exceto pela publicação de alguns artigos e da coletânea organizada pelos professores Selma Pimenta e Evandro Ghedin, “Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito”, publicada no início deste século, nenhuma outra obra de merecido aprofundamento sobre as ideias de Donald Schön fora produzida.

Diante esse cenário, o Nutecca compreende que a formação reflexiva dos professores brasileiros necessitam de novos olhares sobre as fundamentais ideias apresentadas por Schön, como reflexão-na-ação ou conhecer-na-ação, bem como suas críticas aos currículos edificadas sobre a racionalidade técnica, que ainda não foram superados. Esta coletânea sobre Schön que apresentamos é um produto investigativo internacional, permitindo que seus leitores tenham contato com os reflexos do “professor reflexivo” no Brasil, na Espanha e em Portugal.

Excelente leitura!

## **CAPÍTULO I – Donald Schön e o “professor reflexivo”**

Alexandre Shigunov Neto  
Ivan Fortunato

Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo (SCHÖN, 1992, p. 78).

Neste ano de 2017, completam-se dois decênios do falecimento do filósofo-professor do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), Donald Schön. Sua contribuição à área do ensino superior pode ser concentrada no termo “profissional reflexivo” e todos os seus desdobramentos, até a ideia específica de “professor reflexivo”. Neste capítulo, procuramos recuperar parte de sua essência, sendo tal busca realizada de forma mais densa ao longo desta coletânea organizada em seu tributo.

O que é curioso – e lamentável – é que suas ideias e propostas para formação profissional em nível superior são recentes, retrocedendo algo em torno de quarenta a cinquenta anos, mas, ao mesmo tempo, tão antigas, que o próprio Schön reconheceu que suas contribuições não tinham nada de novo – ver epígrafe. Não obstante, as contingências lhe foram favoráveis e ele pode colocar em prática ações que costumam ser apenas boas intenções no ensino. Sua atuação contribuiu para formação prática de futuros profissionais que, não raro, precisam aprender o ofício somente depois de graduados, no exercício da atividade escolhida. Assim, Schön teve o privilégio de reorganizar, atualizar e desenvolver o que aprendeu, principalmente com John Dewey, ao desenvolver ateliês de projetos no curso de Arquitetura do MIT, a partir da década de 1970.

Foram mais de duas décadas de pesquisas e estudos que culminaram na publicação de dois livros e a difusão de suas ideias para outras áreas de conhecimento, especificamente para a área educacional. Sua intenção quando iniciou suas pesquisas era compreender e debater a situação atual e as perspectivas da educação profissional. Pode-se dizer que seus trabalhos se tornaram grandes vultos nos cursos de formação inicial e continuada de professores a partir dos anos 1990, quando Donald Schön (2000) cristalizou

o termo “profissional reflexivo”, levando educadores a lapidarem a ideia de “professor reflexivo”. Graduado e doutorado em filosofia pela Universidade de Harvard, Schön desenvolveu grande parte de seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey (1959), principalmente a partir do livro “How we think”, que data de 1910. De acordo com Anísio Teixeira (2010, p. 33), o cerne da teoria educacional de Dewey era a proposição de uma “escola como reconstrução da experiência”, sendo a experiência compreendida como a ação sobre outro corpo e a reação deste sobre o agente.

Interessante notar que, como professor universitário, Donald Schön foi capaz de aprender com ele mesmo e, assim, acabou se tornando referência para Formação de Professores, área que se tornou objeto de estudo significativo a partir da década 1980. Nessa época, as pesquisas na área começaram a fazer referência a Donald Schön, o que se intensificou nos anos 1990, tornando-o referência obrigatória. Qual teria sido o motivo de tanta admiração pela obra de Donald Schön e o conceito de professor reflexivo?

Segundo Alarcão (1996b), essa admiração pode ser entendida em função da relação teoria-prática-reflexão e da educação para a reflexão. Isso pode ser encontrado, por exemplo, na coletânea de Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), na qual os capítulos versam sobre a epistemologia da reflexão, sobre teoria e exercício profissional, bem como apresentam pesquisas que tratam das mais variadas perspectivas da formação docente. Outros três livros merecem destaque na análise do professor reflexivo: (i.) a coletânea “Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão”, organizada por Isabel Alarcão (1996a); (ii.) a obra de Zeichner (1993), “A formação reflexiva de professores: ideias e práticas”; e (iii.) a coletânea “Professor Reflexivo no Brasil”, organizada por Pimenta e Ghedin (2002).

Essas obras que versavam sobre as ideias originais de Schön ampliaram a temática da Formação de Professores, possibilitando sua análise em diversos e variados aspectos, tais como: a formação inicial e continuada docente; a prática e os saberes pedagógicos; a formação para pesquisa; a formação para prática ética e profissional; identidade e autonomia docente etc. Foi no seio dessa amplitude de perspectivas de investigação que a ideia de “professor reflexivo” emergiu, consolidou-se e tornou-se um dos conceitos chave para

formação e exercício da atividade docente. Conforme já delineado, atribui-se a Donald Schön (1992) o pioneirismo do conceito, registrado no texto "Formar professores como profissionais reflexivos".

Esse conceito de professor reflexivo foi e ainda é uma das ideias que catalisam e contagiam para o exercício da docência, mas que se transformam em bordões vazios na área de formação de professores. Para alguns pesquisadores, explica Alarcão (1996b), o conceito de professor reflexivo é tido como um modismo, pois o conceito de Schön foi apropriado de forma generalizada e descontextualizada. Por isso, carece de análise de seus desdobramentos na área educacional no Brasil e no exterior (Zeichner, 2008; 1993). Nessa mesma linha, Pimenta (2002) entende que a expressão tem sido confundida como adjetivo, e não como movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Assim, a proposta de Schön (1992) para a Formação de Professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo pautado na premissa de aprender fazendo. Nesse sentido, o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa e reflete sobre sua prática pedagógica, tendo em vista o aperfeiçoamento de sua atividade docente. Isso pressupõe a auto-formação para uma prática mais consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão – elementos fundamentais para a formação da cidadania, mote sobre o qual se assenta a contribuição social da docência.

No livro de Pimenta e Ghedin (2002), vimos que, para Schön, a formação de profissionais nos moldes de um currículo normativo, que primeiro apresenta a ciência e depois os alunos fazem a aplicação dos conhecimentos através da prática, não consegue dar respostas aos problemas e desafios do dia-a-dia dos profissionais. Por isso, Schön propõe uma formação que valoriza a experiência e a reflexão na experiência baseada na epistemologia da prática.

Considerando que o “professor reflexivo” foi assentado sobre a obra de John Dewey, algumas questões merecem destaque antes de adentrarmos ao legado de Schön: o que é “pensar”, para Dewey? E “refletir”? E, mais importante: como Dewey relacionava o pensamento reflexivo com a prática docente? Segundo o próprio Dewey (1959, p. 8), o pensamento reflexivo é ativo,

cuidadoso e consciente, originado a partir de um fator provocativo ou instigante, denominado de “coisa observada”. Refletir, explica o autor, implica a necessidade examinar as próprias crenças a partir de hipóteses e argumentos. Com isso Dewey (1959, p. 11) anotou que “as coisas presentes sugerem outras coisas (ou verdades)”, mas não há como descobrir as novidades sem esforço e intenção.

Ao considerar a reflexão como um processo mental, consciente e voluntário, Dewey (1959) o qualificou em duas etapas sequenciais: (1.) a emergência do estado de perplexidade, hesitação ou dúvida; e (2.) os atos de pesquisa ou investigação. A primeira se refere a certa tensão ocasionada diante alguma incerteza, de qualquer natureza ou dimensão. A segunda diz respeito às atitudes tomadas para mitigar a incerteza, quase sempre concretizadas na busca por evidências que possibilitem ratificar ou colocar em xeque as convicções que se tinha antes da experiência da incerteza.

Ao cotejar suas experiências formativas com a ideia de pensamento reflexivo, Schön (2000) passou a criticar (e até rejeitar) a formação positivista da “racionalidade técnica” que, em essência, tratava da solução de problemas a partir da técnica. Não só isso, pois a racionalidade técnica apoia-se apenas em situações e ambientes previsíveis e controlados. No entanto, como a vida profissional é muito mais complexa, Schön (2000) percebeu ser necessário apresentar um “novo” modelo de formação profissional, capaz de oferecer condições para capacitar e criar as competências profissionais necessárias ao exercício do ofício em ambientes indeterminados, complexos, incertos e únicos. Segundo o autor,

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica dos meios (SCHÖN; 2000, p. 17).

Para superar a formação pela racionalidade técnica, Schön (2000) apresentou a ideia de que competência e talento são predicados que devem ser utilizados para designar profissionais capazes de superar, assertivamente, situações de incertezas, inerentes à natureza de sua própria profissão. Disso se evidencia que um profissional capaz de refletir, na ação, sobre sua prática profissional, apresenta condições de tomar as melhores decisões e aprimorar seu desempenho. Daí a pergunta: seria possível construir um currículo que proporcione uma sólida formação capaz de responder as situações complexas, instáveis, incertas e conflituosas geradas no seio da prática profissional? Para tentar responder tal problematização, o autor propôs uma grade curricular volta para formação profissional pautada na prática e na reflexão sobre essa prática, proporcionando vivências de incerteza a estudantes de arquitetura. Para o autor,

Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional (SCHÖN, 2000, p. 17).

Vimos, portanto, a ideia de que haveria uma crise na formação profissional e no conhecimento produzido sobre a prática profissional edificada sobre a racionalidade técnica. Para Schon (2000),

... podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos na ação (SCHÖN, 2000, p. 32).

Partindo do pressuposto de um profissional reflexivo, pautado na premissa do aprender na ação ou aprender fazendo, emergiu, então, a proposta de “professor reflexivo”, Schön (2000) apresentou sua proposta educacional de formação inicial e continuada de professores alicerçada na ideia de que o professor reflexivo teria os requisitos necessários para realizar

um diagnóstico sobre sua prática pedagógica e implementar as mudanças necessárias para a atuação docente de qualidade.

De acordo com Pimenta (2002), após a publicação do livro de Schön, houve uma proliferação de pesquisas sobre a prática reflexiva na formação inicial e continuada de docentes em vários países, ao mesmo tempo em que começam a surgir as primeiras críticas. Segundo a autora, duas questões fundamentais foram alvos de críticas, sendo: (i.) Schön considerou a atividade reflexiva como um processo solitário e isolado do processo, o que certamente cria um grave problema, pois esta situação impossibilita um diagnóstico real da situação; e (ii.) a proposta de professor reflexivo estaria centrada apenas na atividade em si sem levar em consideração a dimensão contextual que cerca a atividade docente.

Provavelmente, explica Zeichner (2008), muitas pesquisas foram realizadas com pouca análise crítica ou uso de critérios de validação, fazendo com que o ensino reflexivo tenha se tornado apenas um slogan para justificar a proposta de trabalhos dos formadores de educadores sob diferentes perspectivas, o que acabou esvaziando seu sentido inicial...

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-nação”. Da perspectiva do professor, 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 insuficiente (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Sobre as contribuições efetivas do professor reflexivo na formação docente Zeichner (2008) afirma que não há indícios de que a proposta de Schön tenha proporcionado melhorias na formação docente inicial e continuada e em sua prática docente em sala de aula. Isso porque, explica o autor...

... 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 método 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, 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).

Por isso, entendemos a importância (e a necessidade, por que não?) de não deixar o conceito de professor reflexivo no limbo em que está, sendo mais utilizado como adjetivo ou apenas *slogan*, mas sem retratar a proposta inicial de reflexão-na-ação. Ao final, compartilhamos o desejo do próprio Schön (2000, p. ix), ao afirmar que seu livro é um manual que deveria ser seguido pelos professores, de que seus leitores “especialmente docentes de escolas profissionais, usem-no para ampliar e desenvolver a investigação que comecei”. Este pequeno ensaio é uma tentativa de atender ao seu desejo, pois, ao evidenciar seu trabalho neste obra, o intento é destacar a importância da reflexão para a docência.

## Referências

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Editora Porto, 1996b. p. 11-39.

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

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

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, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antônio Souza Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESTBROOK, R. B.; Teixeira, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.) **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc, Campinas**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008

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

## **CAPÍTULO II – Décadas do surgimento do *practicum reflexivo*: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes**

Raphael Alves Feitosa  
Ana Maria Iorio Dias

Nas últimas décadas, os temas da “reflexão sobre a prática” e do “profissional reflexivo” tem sido um dos maiores pontos de discussão sobre características e aspectos de competências/saberes em diversos campos de trabalho, por exemplo, na saúde e na educação (ERLANDSON, 2014).

A profusão desses temas se liga diretamente à obra do filósofo estadunidense Donald Schön (Boston, 1930-1997). O pensador começou a formalizar suas pesquisas quando chegou em 1972 ao Massachusetts Institute of Technology (MIT). Seus estudos ganham força no meio acadêmico na década de 80, quando ele integrava o Department of Urban Studies and Planning e o Architectural Design Studio, ambos no MIT.

A análise de sua obra nos permite identificar influências de Dewey, na direção de uma teorização por uma educação reflexiva e, na mesma perspectiva, de uma formação docente também reflexiva. Ambos acreditavam no aprender fazendo; no entanto, para Dewey, o conhecimento é obtido na reflexão sobre a ação, posterior ao acontecido; para Schön, o conhecimento é adquirido durante a ação, refletindo sobre ela.

Tanto Dewey quanto Schön deixaram um legado significativo e impactante no contexto educacional e nos programas de desenvolvimento de professores. Suas contribuições incluem e realçam a importância da experiência na prática dentro do processo de aprendizagem, o desafio de que a teoria é uma forma privilegiada de conhecimento, a defesa da pesquisa-ação e observação como atitudes que permitem ao professor desenvolver sua prática, promovendo o auto aprendizado tanto para os alunos quanto para os professores, trazendo a teoria e a prática juntas para enriquecer o aprendizado, promovendo, assim, a transformação entre ensinar e fazer, escola e vida, pesquisa e prática (DORIGON; ROMANOVSKY, 2008, p. 21).

Para Zeichner (1993), a categoria reflexão tem como referencial os trabalhos de Dewey (1959). O enfoque que Dewey dava à pedagogia era voltado à experiência prática, sendo, por isso, às vezes, chamada de *fazendo e*

*aprendendo*. Dewey (1959, p. 18) é um dos filósofos que dão sustentação teórica para o sentido de ensino reflexivo, definindo da seguinte forma o pensar reflexivo: “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam (sic) a estas e das conclusões a que as mesmas chegam”.

No Brasil, essa temática, voltada para o saber docente, surge por volta da década de 1990, com as obras de Schön, especialmente, e, posteriormente, de Nóvoa (1991), Zeichner (1993), Gauthier (1998) e Tardif (2002), dentre outros. Em todos esses autores encontramos a defesa da autonomia docente, de alguém que toma decisões conscientes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Schön destaca que seu trabalho de pesquisa no MIT, ganhou folego no outono de 1982, quando ele e um grupo de colegas

[...] começou a se reunir ocasionalmente para comparar anotações de nossas várias abordagens sobre o estudo do design. No começo, esse grupo era composto por Stanford Anderson, um historiador e crítico de arquitetura; John Habraken, um arquiteto e desenvolvedor da metodologia de design SAR;<sup>1</sup> Gary Hack, um designer urbanista e ambiental; e eu mesmo, um filósofo, um fan de arquitetura, e um participante de um recente estudo de educação em arquitetura (SCHÖN, 1984a, p. 130, tradução nossa).

Do ponto de vista metodológico, o pesquisador define sua investigação como sendo uma “[...] abordagem fenomenológica do estudo do ensino em desing arquitetural” (1984a, p. 131, tradução nossa).

O referido pesquisador desenvolveu seus trabalhos acompanhando/observando as interações que ocorriam em diversos espaços de educação profissional, como: ateliê de arquitetura e planejamento urbano (SCHÖN, 1984a, 1984b), *Master Class* em ensino de música (SCHÖN, 1988, 2000) e Psicanálise (SCHÖN, 2000).

Donald Schön (1995) relata que sua motivação inicial para o desenvolvimento da teoria do “professor reflexivo”, criada através das

---

<sup>1</sup> Successive Approximation Register.

pesquisas do autor dentro do MIT, foi tentar superar o ensino comportamentalista (behaviorista) que dominava a educação estadunidense na década de 80. Para ele, essa perspectiva pedagógica limitava a ação do professor a um mero aplicador de técnicas produzidas por terceiros, reduzindo o ensinar ao modelo da racionalidade técnica.

Tentando avançar sobre o padrão behaviorista, Schön (2000) afirma que o exercício reflexivo é propulsor da autonomia profissional. Para ser um professor reflexivo, afirma o autor, não basta uma reflexão esporádica, é necessário que a postura reflexiva seja permanente e embasada na prática cotidiana do trabalho docente. Essa reflexão permanente deve ser o fator que proporcionará a mudança nas atitudes dos professores.

Aqui, a imprevisibilidade do ato de educar é tomada como plano de fundo para a reflexão sobre o trabalho docente. Essa imprevisibilidade sempre causa uma nova ação inesperada na sala de aula, gera um certo espanto do professor diante de sua prática cotidiana. Schön (1995) usa essa surpresa como mote para a construção da sua teoria sobre o professor reflexivo. A surpresa, entendida como resposta que salta ao modelo paradigmático, gera um momento ímpar para a reflexão; ela é um instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional aberto aos desafios impostos pela imprevisibilidade da prática docente.

Não obstante, o pensador destaca que suas ideias podem contribuir para diversos campos de atuação profissional:

Portanto, outros profissionais podem reformar a educação profissionalizante de seus campos ao combinar seus currículos normativos com uma educação para a artesanaria, na qual eles têm muito a aprender com as tradições dos estúdios de educação em arquitetura (SCHÖN, 1984b, p. 9, tradução nossa).

Indo ao encontro dessa perspectiva, os pressupostos de Donald Schön, começaram a ser disseminados por meio de seu livro *Educating the Reflective*

*Practitioner* (SCHÖN, 1987), que parece ter contribuído para popularizar as teorias sobre a epistemologia da prática.<sup>2</sup>

Pensar, refletir, é o primeiro passo para começarmos a mudar, progredir, aperfeiçoar nossos pensamentos e ações. Uma avaliação de nossa prática pode nos levar à descoberta de falhas, lacunas, mas também traz a possibilidade de melhoria, evitando a acomodação e a repetição de erros – identificando uma postura madura, profissional.

Exercer a atividade docente, na contemporaneidade, é muito diferente do que o foi há algum tempo, uma vez que diversas mudanças aconteceram em nossa sociedade, no nosso mundo – sobretudo por influência, em grande parte, das tecnologias de comunicação e de informação. Esse cenário exige inovações e, ao mesmo tempo, profissionais cada vez mais humanos, ágeis nas decisões e, no caso dos docentes, competentes técnica e pedagogicamente. Por isso é necessária a mudança de postura dos profissionais da educação, iniciando-se com uma formação crítico-reflexiva.

Isso significa que o professor, como profissional que reflete sobre sua prática, deve ter a preocupação de não dissociar teoria e prática na atuação docente. O docente, como profissional reflexivo, não atua como um simples transmissor de conteúdos, mas, juntamente com os alunos, professores e toda a comunidade escolar em que atua, (re)pensa a sua prática; confronta suas ações e tudo o mais que julga como correto para sua atuação profissional – inclusive as possíveis consequências a que elas direcionam –; e adéqua a(s) teoria(s) utilizada(s) em sala de aula à realidade e à necessidade dos educandos.

### **A teoria em torno do *practicum reflexivo***

Schön (1984b, 1987, 1995, 2000) postula que o desenvolvimento de uma prática reflexiva deve estar embasado em três pontos principais, a saber: *o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação*.

---

<sup>2</sup> Trata-se uma abordagem teórica que engloba as investigações sobre o conjunto de saberes mobilizados pelos docentes em seu lócus de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Tal perspectiva tenta resgatar os saberes da experiência, que foram desprezados pelo modelo da racionalidade técnica (FEITOSA; LEITE, 2011).

O primeiro representa um conjugado de saberes<sup>3</sup> interiorizados, adquiridos através da experiência e da atividade intelectual e mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações concretas do trabalho profissional. São observações e reflexões do docente em relação ao modo como ele se desloca em sua prática. Uma descrição consciente dessas ações pode provocar mudanças, conduzindo a novas buscas para soluções de problemas de ensino e de aprendizagem. Assim, exercitando o pensamento crítico sobre sua ação, o professor pode elaborar novas estratégias, adaptando-se (ativamente) às novas situações.

O segundo, a *reflexão na ação*, é um tipo de reflexão desencadeada durante a realização da ação, sobre o conhecimento que nela está implícito. Essa reflexão traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Ela é uma ferramenta de desenvolvimento experiencial do profissional, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional maleável e acessível aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática, criando estratégias para potencializar a reflexão na ação.

Por sua vez, o terceiro ponto é a *reflexão sobre a ação*, isto é, uma reflexão que ocorre após a ação profissional, através de um processo reflexivo sobre essa ação e sobre o conhecimento implícito nela. Consiste em reconstruir mentalmente, em retrospectiva, a ação para analisá-la, promovendo uma nova percepção dela. Esse olhar retrospectivo sobre a ação realizada possibilita ao docente perceber o que ocorreu antes e durante a ação e como os impasses surgidos foram solucionados, por isso Schön (1987) a denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Com isso, o docente passa a desenvolver novas formas de pensar, de compreender, de agir e de solucionar problemas: permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência desses erros e tentar de outra forma, novamente. Nesse sentido, a prática em sala de aula surge como um espaço privilegiado para uma integração de saberes; a reflexão e a experimentação

---

<sup>3</sup> Preferimos usar o termo “saberes” em vez de “competências”, pois acreditamos que o uso desse último vocábulo acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento, e enfatiza o lado técnico e procedimental da educação (Cf. LIBÂNEO, 2005).

são fundantes para a ação docente, promovendo conquistas de autonomia e descoberta de potencialidades (de ser docente e de si próprio, como ser humano).

Schön (1984b, 1988, 2000) advoga que, através dessa prática reflexiva, é possível o profissional se tornar um *praticum* reflexivo,<sup>4</sup> desde que não faça reflexões esporádicas, reafirmando a necessidade da implantação de processos diários, embasados na prática cotidiana do trabalho profissional. Para ele, é essa reflexão *na* e *sobre* as situações do dia a dia que permite aspectos ocultos da realidade tornarem-se evidentes, criando novos marcos de referência, com novas formas e com diferentes perspectivas de percepção e ação.

Eu chamo esses profissionais de *practicums* “reflexivos”, porque eles buscam ajudar seus estudantes a aprender a serem proficientes em vários tipos de reflexão em ação e, portanto, como nós podemos ver, eles atualizam sua efetividade em aconselhamento e nesse tipo de comunicação com seus estudantes, e o melhor, num diálogo de reflexão na ação recíproco (SCHÖN, 1988, p. 5, tradução nossa).

Desta feita, o trabalho do profissional passa a se desenrolar com criatividade tal que seria capaz de superar os obstáculos do dia a dia e desenvolver ações não planejadas, que se apresentam como suas respostas aos desafios que a prática lhe impõe. Assim, essa prática reflexiva configura-se também como processo de autoformação, decorrente das necessárias reflexões mobilizadas para equacionar as singularidades, incertezas e conflitos do cotidiano da profissão, de forma que o profissional nunca se dê por satisfeito com seu trabalho e com suas ações, indo em busca de aperfeiçoamento, sempre. Para Ghedin (2005, p. 142), “a reflexão que não se torna ação política, transformadora da própria prática, não tem sentido no horizonte educativo”.

---

<sup>4</sup> Schön (1988) usa a terminologia *professional artistry* para designar competências que o profissional revela em situações ímpares e conflituosas; há um conhecimento que emerge, quase que espontaneamente, nessas situações e que não pode ser verbalizado, mas pode ser expressado através da observação e da reflexão sobre a ação.

Entretanto, isso não dispensa a inserção da reflexão na e sobre a ação nos currículos de processos formativos, quer de formação inicial quer continuada, promovidos por Instituições de Educação. Para tanto, deve haver investimento na formação inicial desses professores, bem como no seu desenvolvimento profissional e nas escolas, isto é, não apenas exigir que o professor faça sozinho. Além disso, é necessário cuidar para que temas e aspectos como salário compatível com a jornada de trabalho; condições e ambiente adequados de trabalho, para dar conta de ensino e aprendizagens significativos; valorização profissional, plano de cargos e salários; entre outros, devam ser pensados e desenvolvidos, a fim de que a escola, como um todo, se transforme em um ambiente reflexivo, crítico, de análise sistemática e permanente de suas ações – escola “aprendente” e “ensinante”, no dizer de Alarcão (2007).

Torna-se necessária uma ação institucional mais incisiva e consistente que “não subestime” a ação pedagógica, além dos conhecimentos específicos da matéria, e “que acompanhe o docente em seus diversos momentos de experiência ao longo de sua carreira docente” (DIAS, 2010, p. 92). O conhecimento não existe apenas na teoria, como também não existe apenas na prática, mas na relação entre a prática e o que entendemos por teoria. Supera-se, assim, o modelo da racionalidade técnica, e se inscreve no de emancipação e autonomia na formação docente; a autoformação também passa a ser um dever permanente, envolvendo as experiências no exercício da profissão, num contexto social determinado, envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

### **A difusão e o desenvolvimento do conceito**

Como era de se esperar, as publicações em torno dos temas ligados à obra de Schön se alastraram primeiramente nos EUA e nos países europeus (ERLANDSON, 2014). Dentre os territórios de língua portuguesa, o que teve maior difusão dos temas ligados ao autor estadunidense foi Portugal (FEITOSA; LEITE, 2011).

Uma das obras pioneiras sobre a temática, a qual foi uma grande contribuição para difundir os temas de Schön – sobretudo no campo da

educação –, foi *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, de autoria da norte-americana Kenneth Zeichner (1993).

Alguns anos depois, a obra de António Nóvoa (1995), *Os Professores e a sua Formação*, contava com alguns capítulos sobre o tema do “professor reflexivo”, incluindo um de autoria do próprio Schön (1995) e outro de Zeichner (1995).

Essas obras publicadas em terras lusitanas serviram de porta de entrada das ideias de Schön no Brasil. Destarte, no ano de 2000, com a publicação do livro *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (SCHÖN, 2000), o tema ganhou ampla repercussão em nosso país.

Atualmente, temos uma profusão de trabalhos sobre o tema. Numa rápida pesquisa no Portal de Periódicos da Capes [<http://periodicos.capes.gov.br>], feita em outubro de 2016, encontramos 327 trabalhos com ligação ao nome de Donald Schön. No geral, cerca de 50% desses trabalhos são referentes aos campos da educação e ensino, 25% à área artística (design, arquitetura, moda etc.), 20% à área de saúde (medicina e enfermagem) e o restante reverberam em campos diversos, como administração e comércio. Nota-se aqui que a Educação é a área que mais se utiliza da obra desse autor. Ainda no mesmo portal, encontramos 48 publicações sobre o “professor reflexivo”, também com preponderância para títulos ligados a educação e ensino.

Dentro do campo da educação e ensino, no Banco de Teses e Dissertações da Capes [<http://bancodeteses.capes.gov.br>] localizamos 266 trabalhos ligados ao tema do “professor reflexivo”, em outubro de 2016, a grande maioria ligada às áreas de concentração Educação (203) e ensino de ciências/matemática (22).

Dito isso, não é de se estranhar que um conceito que surgiu há mais de três décadas tenha ganhado novos enfoques. E é sobre o desenvolvimento dessa perspectiva que iremos discorrer a seguir – após explanarmos sobre a origem do conceito e sobre sua difusão, é importante ressaltar que existem críticas ao pensamento do “professor reflexivo” de Schön (1995, 2000), as quais colaboram para o desenvolvimento do conceito.

Entre esses críticos, temos o trabalho de Alarcão (2007). Nessa obra, a autora defende que é necessária uma superação desse marco das atuações individuais, como proposto em Schön, sublinhando a importância das reflexões coletivas, que devem ser entendidas como atividades institucionais.

Criticando o modelo da reflexividade individualista, Alarcão (2007) volta-se para a valorização do trabalho coletivo dos atores sociais da instituição de ensino, o que torna esta concepção de “escola reflexiva” um pouco mais sofisticada que a proposição original de seu criador. Para justificar tal proposição, ela afirma:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. [...] Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva (ALARCÃO, 2007, p. 44).

Contudo, a autora mantém o escopo das temáticas e das preocupações da equipe de profissionais da escola voltadas para as questões curriculares, excluindo suas relações estruturais. Ela também reconhece as críticas a essa postura individualista apresentada por Schön.

Além de Alarcão (2007), também encontramos referências ao conceito de “professor reflexivo” em Zeichner (1995), que afirma haver uma limitação da proposta de Schön, ao adotar uma visão “[...] do *practicum* como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, que tem subjetivamente a ideia de que basta colocar os alunos-mestres junto de ‘bons’ professores para que se obtenham bons resultados” (ZEICHNER, 1995, p. 119).

Em trabalho mais recente, Zeichner (2008, p. 538) alerta para o fato de que o “modismo” em que se transformou a reflexividade também gerou dificuldades para o campo de estudos pedagógicos. Segundo o autor, o ensino reflexivo tornou-se rapidamente “um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas”. Entretanto, depois de certo tempo, esse lema começou a perder qualquer significado específico.

Apesar dessa preocupação com o trabalho coletivo, ao analisar as concepções subjacentes ao “professor reflexivo”, acreditamos que exista a necessidade de se ter um referencial crítico-emancipatório para a referida teoria.

Tal preocupação também aparece no trabalho de Contreras (2002), o qual admoesta que os professores precisam de apoio institucional que permita a reflexão, bem como ressalta a necessidade de reconhecer que as práticas docentes na escola são afetadas por fatores que são externos a essa instituição. Assim, não se pode sustentar a redução da reflexão sobre o trabalho docente apenas à escola; mas, sim, é preciso analisar as múltiplas relações que fazem parte do lócus educativo, indo além dos muros da escola.

Tentando avançar com relação a uma proposição mais crítica sobre o trabalho docente, trazemos as contribuições de Henry Giroux (1986, 1992, 1997, 2006), o qual também pode colaborar para a evolução sobre as percepções acerca do pensamento reflexivo. Apesar de não integrar, diretamente, os adeptos da epistemologia da prática, acreditamos que esse autor é relevante para o desenvolvimento do tema.

Henry Giroux, baseando-se no pensamento marxista de Antonio Gramsci (1988), indica que todos os seres humanos são potencialmente intelectuais, contudo, nem todos laboram na sociedade como tais. Ele analisou a função social dos educadores a partir de algumas categorias<sup>5</sup> de professores, os quais são compreendidos como intelectuais. Dentre esses, ganha destaque a perspectiva encontrada na categoria de *intelectuais transformadores*, cuja tarefa central “é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1992, p. 31). Para os transformadores, a escola é uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia.

Ao adjetivar o professor como um intelectual, Giroux (1992) contradiz a tendência de reduzir o professor ao nível de um mero executor, uma espécie de técnico que executa ordens enviadas por outros dentro da burocracia escolar. Dentro deste modelo de educação técnica, os docentes são vistos como

---

<sup>5</sup> Segundo o autor, os intelectuais são grupados em quatro categorias: transformadores, críticos, adaptados, hegemônicos (Cf. GIROUX, 1992).

obedientes servidores civis e não como sujeitos criativos e autônomos. O autor denomina essa tendência tecnicista de “pedagogia gerencial”, isto é, um tipo de pedagogia que padroniza a instrução e a transforma em rotina. A “pedagogia gerencial” é baseada no modelo de racionalização do trabalho e traz consigo uma suposta ideia de que a educação é apolítica, neutra, individualista e competitiva.

Se os futuros professores forem formados sob a tutela desse modelo, para se tornarem técnicos e burocratas; os futuros gestores escolares serão formados como espelhos dos especialistas em economia. Neste caso, a ênfase do currículo nos cursos de formação docente passa a ser como descobrir o que funciona numa sala de aula ideal, e não em situações concretas e contextualizadas. O autor critica esse tipo de formação da seguinte forma:

Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível as atividades diárias (GIROUX, 1992, p. 14).

Tentando superar esta formação estritamente técnica, Giroux (1992) postula que o professor, como um intelectual, é autônomo para planejar e desenvolver suas ações pedagógicas de modo a ponderar as peculiaridades do seu local de trabalho e de seu público alvo. Isso porque, o autor resgata o pensamento gramsciano, afirmando que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Igualmente, ele entende o professor como um ator social reflexivo, ou seja, como um ser criativo e capaz de educar de forma crítica e transformadora. Esta reflexão não pode ser encarada de uma forma passiva; mas, contrariamente à passividade, os professores devem cumprir um papel importante na definição dos fins da escolarização, levantando questões sobre *o quê*, *o como* e *o para quê* ensinar.

Na perspectiva do Intelectual Transformador, o trabalho do professor é marcado por uma correspondência entre a função social do trabalho intelectual e a relação específica desse trabalho com a modificação da sociedade. Assim, é basilar enfatizar a natureza política do trabalho

intelectual. Desse modo, o ponto de partida do docente transformador não deve ser o aluno isolado, “mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos” (GIROUX, 1992, p. 33).

Seguindo o pensamento girouxiano, os educadores enfrentam o desafio de se engajarem coletivamente para uma autocrítica-autorreflexiva necessária, através do diálogo e da ação engajada, em relação à natureza e finalidade da formação docente, dos programas de aperfeiçoamento no trabalho e das formas dominantes da escolarização (GIROUX, 1997).

Consoante esse pensamento, acreditamos que os professores devem ser vistos como intelectuais, autônomos, engajados nos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso educativo. Devem ser críticos das relações sociais em sala de aula e dos valores que eles legitimam em sua atividade de ensino, com a finalidade de educar os aprendizes para serem sujeitos ativos e emancipados. Aderimos às ideias do autor que ratificam a importância dos intelectuais para a sociedade de classes:

[...] eu acredito que estes intelectuais que habitam nossas universidades deveriam representar a consciência da sociedade [...] porque eles não apenas formam as condições sobre as quais as gerações futuras aprendem sobre si mesmas e sobre sua relação com outros fora de seu mundo, mas também porque eles engajam práticas pedagógicas que são mais que simplesmente técnicas, pois carregam uma natureza moral e política. Pedagogia neste modelo de trabalho mudaria a maneira como os estudantes pensam sobre tais momentos, sobre o que afeta suas vidas e seu mundo, potencialmente energizando-os para tornar tais momentos possibilidades de um novo mundo e para se engajarem em matéria de política, poder e justiça social (GIROUX, 2006, p. 66, tradução nossa).

Voltando nossos olhos para o cenário brasileiro, vários autores também se aventuraram a analisar o conceito de “professor reflexivo” (ARCE, 2001; DUARTE, 2003; PIMENTA, 2005; LIBÂNEO, 2005). Por exemplo, Arce (2001) afirma que as ideias de Schön podem acabar por desvalorizar o conhecimento acadêmico na formação de futuros docentes, pois se baseiam numa pedagogia pragmática afinada com o neoliberalismo. Como uma possível consequência

desse processo na formação inicial de professores, pode-se permitir que a formação do professor passe a ser aligeirada.

Em consonância com a autora supracitada, Duarte (2003, p. 602) afirma que “[...] Schön adota uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvaloriza o conhecimento teórico/científico/acadêmico”. Para enfatizar a crítica a Schön, o autor pondera a necessidade de haver condições organizativas e estruturais para ampliar os saberes docentes, sendo que os conhecimentos da academia, e não apenas os da prática, são muito importantes para o desenvolvimento da *práxis*<sup>6</sup> docente.

Ainda na mesma linha de pensamento, Pimenta (2005) defende a necessidade de rever o emprego da terminologia “professor reflexivo”, pois ela acredita que existe risco de esvaziamento do conceito nas discussões acerca do professor e de sua prática. Argumenta que a transformação crítica da prática docente e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, a permuta entre a *práxis* que ocorre na escola e a que ocorre nos contextos socioculturais mais amplos. Isso ratifica a necessidade de compreender o ensino enquanto prática social, bem como confirma que a atividade docente tem seu significado sociopolítico. A reflexão implicaria a análise da prática cotidiana considerando as condições sociais em que ela ocorre. Assim, o trabalho docente deve buscar a transformação social dos educandos e da sociedade como um todo interdependente.

Pimenta (2005), referindo-se ao saber docente, confirma que é na prática refletida que o conhecimento se (re)constrói, através da inseparabilidade entre teoria e prática. Para essa autora a experiência docente é um espaço de produção de conhecimentos, decorrendo da postura crítica do professor sobre a sua prática profissional, o que implica refletir criticamente sobre *o que ensinar, como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar*.

É possível relacionar as teorias sobre o “professor reflexivo” ao trabalho de Pimenta e Anastasiou (2008, p. 185), no qual as autoras apresentam três modelos ideológicos sobre o trabalho docente, a saber: o tipo *tradicional*, que

---

<sup>6</sup> A ausência da *práxis* é uma outra limitação da obra de Schön, apontada por Duarte (2003).

percebe a finalidade do ensino como transmissão neutra dos conhecimentos socialmente valorizados; o modelo *técnico*, em que o professor deve transmitir o conteúdo do ensino composto por saberes científicos, os quais precisam ser traduzidos e ensinados aos alunos; por fim, o tipo *reflexivo*, cuja perspectiva indica que o “[...] ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, [...] com resultados em grande parte imprevisíveis, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas”.

Libâneo (2005) observa os reducionismos que podem marcar a utilização da terminologia do “professor reflexivo”. O autor afirma que é necessário vivenciar a atitude reflexiva ultrapassando os limites da sala de aula, para além da perspectiva de busca de solução dos problemas imediatos e para uma transformação mais ampla, a qual envolva os contextos sociopolítico e cultural.

Assim, analisando os diversos autores que tratam do modelo do *practicum* reflexivo inicialmente proposto por Donald Schön (1995, 2000), como Alarcão (2007), Arce (2001), Duarte (2003), Giroux (1997), Libâneo (2005) e Pimenta (2005), percebemos que o modelo inicial sofreu importantes contribuições dos seus críticos. Assim, para diferenciar as propostas iniciais de Schön da sua vertente crítico-emancipatória, recorreremos ao que Pimenta (2005, p. 40) chama de “práticas docentes crítico-reflexivas”, isto é, uma concepção de reflexividade docente que se liga à *práxis* transformadora. Assim, tentamos também, reconhecer as limitações e dificuldades das instituições de ensino e do professor para colocar em ação a prática reflexiva. Todavia, os estudos acima citados indicam que o docente, ao lidar com as situações problemáticas de sua prática, procura interpretá-las, envolvendo-se conscientemente no contexto de sua experiência para reorientar suas ações através de um processo criador. A reflexão apresenta-se, então, como marca das deliberações que o professor toma no exercício profissional.

A partir dessa discussão, entendemos que, ao defender a reflexão *na e sobre* a ação, portamos a consciência de que refletir, além de propiciar uma interpretação crítica da experiência vivenciada, pode conduzir o educador a um processo de criação, que transcende à mera aplicação de esquemas de ação, resultantes de saberes aplicados.

Seguindo esse ponto de vista, ressaltamos dois aspectos importantes: o primeiro refere-se à dificuldade de efetivação da prática reflexiva quando o trabalho docente emerge marcado pelo individualismo, pois a reflexão, na perspectiva de Schön, implica uma atividade isolada. O segundo aspecto que nos parece central: o conhecimento vem da prática, mas não há como situá-lo exclusivamente na ação institucionalizada. É preciso ter uma sólida base teórica, a qual poderá subsidiar a solução dos obstáculos que ocorrem no cotidiano escolar.

É em decorrência de uma visão reducionista, segundo a qual basta apenas “refletir na prática”, que se faz crítica ao conceito de professor reflexivo. A reflexão não pode ser situada apenas nos espaços estreitos da sala de aula; mas, sim, é preciso avançar sobre a ação institucionalizada com uma reflexão sobre a reflexão na ação, baseada, inclusive na literatura educacional.

Tomando como base o pensamento acima, no que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança nos cursos de formação, segundo a qual o ensino superior busque a práxis, e não uma prática desligada da teoria, tampouco uma teoria apartada da realidade. Acreditamos que a docência deve ser um movimento operacionalizado simultaneamente pela práxis, ou seja, uma ação humana que traga, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.

Para colaborar com o tom crítico do conceito de “professor reflexivo”, trazemos a análise de Feitosa e Leite (2011). Esses autores propõem uma categoria de trabalho e de formação docente chamada de “Reflexivo-Engajado” (FEITOSA; LEITE, 2011, p. 42), baseada na ideia do Intelectual Orgânico<sup>7</sup> (GRAMSCI, 1988) e do Intelectual Transformador (GIROUX, 1992). Tal categoria surgiu como uma forma de superação ao modelo da reflexão individualista (SCHÖN, 1995) e da concepção de escola reflexiva (ALARCÃO, 2007), além de apoiar-se nas concepções críticas propostas por Giroux (1992), Libâneo (2005) e Pimenta (2006).

---

<sup>7</sup> São considerados orgânicos porque estão emersos do seio da própria classe à qual estão filiados intelectual e ativamente, além de atuarem historicamente em razão dos interesses da classe da qual se originaram.

O professor reflexivo-engajado percebe que o trabalho educativo é historicamente datado e geograficamente localizado, sem, contudo, restringir seu papel pedagógico para as questões locais. Não obstante, ele tem consciência do papel político do ato de ensinar, assumindo a sua posição como intelectual a serviço de uma classe social. Está, por isso mesmo, engajado na tarefa de transformação da sociedade e do modo de produção de mercadorias. Sem negligenciar os aspectos inerentes às questões metodológicas, espera-se que esse profissional consiga fazer as conexões entre as demandas locais com questionamentos amplos, acolhendo a diversidade de ideias e ações sobre um assunto-tema-objeto em foco, “atuando com [...], clareza, [...], competência, ética, flexibilidade e adaptação diante das especificidades e mudanças, estimulando a participação coletiva, exercitando a criatividade, a capacidade de inovação e a interdisciplinaridade” (DIAS, 2010, p. 98). Toda essa ação, obviamente, como já dissemos anteriormente, com a participação institucional no suporte das ações docentes.

### **Considerações finais**

Algumas concepções não críticas de educação, no geral, “encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI, 2005, p. 5). Elas se voltam para o trabalho docente, como se fosse um fim em si próprio, excluindo seus aspectos estruturais e sociais, de forma que a singular preocupação profissional é “ensinar bem” os conteúdos disciplinares. Buscam, dessa forma, soluções localizadas, para problemas, supostamente, também localizados, como a melhor forma de ensinar o ciclo da água; como “transmitir” as informações sobre os números primos ou como dar a conhecer os principais afluentes do Rio Amazonas. Esquecem-se de que, em todo discurso encontra-se o contexto histórico; por isso, a educação finda por resultar em uma cisão entre pesquisa e prática; por isso, também, os alunos, sejam crianças ou adultos, passam a ter uma visão de que a escola nada tem a ver com a “vida” real.

Schön nos aponta para a necessidade de reforma na/da escola e a formação de profissionais, de maneira geral, e de, mais especificamente, no caso da Educação, da formação docente, em direção a uma prática ética,

-----

reflexiva, efetiva (com sentido de práxis). O autor tece críticas ao academicismo, ao excesso de teorias, à categorização do conhecimento. Também critica a pouca aplicabilidade do conhecimento de produções acadêmicas para a solução de problemas “públicos” (SCHÖN, 1995). Como saída desse cenário, propõe o desenvolvimento do “talento artístico”, com perspicácia, intuição, criatividade, espontaneidade, porque não basta o “acúmulo de conhecimento”, o domínio de conteúdos, teorias, conhecimento – sem saber aplicá-los, usá-los, torná-los úteis, solucionar problemas e conflitos (SCHÖN, 1995).

Após esse navegar nas diversas concepções em torno do tema dos “professores reflexivos”, nossa análise indica que o conceito sofreu diversas reformulações teóricas ao longo das últimas décadas, com suporte nas contribuições de Donald Schön: passou por águas neotecnicistas e individualistas, desde Dewey (1959) a Schön (1995); chegou a proposições de ação coletiva (ALARCÃO, 2007; ZEICHNER, 1995); e finalmente, encontrou o líquido precioso das teorias críticas (FEITOSA; LEITE, 2011; PIMENTA, 2006). A literatura da área indica que há uma direção ideológica e militante para o tema, apontando na rota de um porto metaforicamente representando a categoria do professor como um intelectual reflexivo-engajado. Entretanto, há que se ressaltar o pioneirismo de Schön, ao chamar a atenção para a reflexão sobre a prática, para que ela (a prática), em articulação refletida com uma teoria fundante, fosse ressignificada. A reflexão-na-ação indica que a teoria está, indissociavelmente, imbricada na prática – daí a importância de um ensino reflexivo (e crítico, como acrescentamos) e de uma abordagem epistemológica (também crítica) da prática. Da performance do conhecer-na-ação, chega-se ao conhecimento-artístico-na-ação (esse é o caminho do *practicum* reflexivo). Portanto, uma formação pedagógica deve levar em conta a formação de professor que tenha um *practicum* reflexivo.

Como ponto de partida, essa teoria revoluciona os parâmetros propostos à época, como já discutimos anteriormente. A isso, acrescentamos a necessidade de termos um professor reflexivo-engajado. Defendemos que esse professor reflexivo-engajado deve estar atento, não somente às questões do conteúdo específico do seu campo, mas também às vinculações sociais e

finalidades sociopolíticas do ato de ensinar e do ato de aprender. Dentro desta tendência valorizam-se também os conteúdos escolares, mas tratando-os a partir das experiências sociais vividas no cotidiano dos alunos, fortalecendo-se o papel de mediação que a escola deve exercer entre as vivências individuais e suas articulações com as grandes questões sociais e políticas, seja da sua cidade, do seu país ou do próprio planeta.

O saber escolar não pode ser tido como “o certo”, significando uma crença (profunda, mística), com as únicas respostas (“exatas”). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva-engajada eficaz tem que integrar o contexto educacional, político, social, formativo com o conhecimento acadêmico e com o saber de experiência também formativos, numa relação interdisciplinar e transversal.

No entanto, de modo geral, as reformas educacionais, ao optarem por orientação política emanada de um governo central para as instituições educativas, com punições à “desobediência”, erradamente tendem a seguir um caminho na direção contrária ao que estamos propondo, com sérios riscos de retornarmos ao racionalismo técnico (tecnicismo) no sistema educacional.

## Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 251-283, 2001.

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

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8 - 22, jan/jul 2008.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a Educação Superior: processos formativos**. Campinas-SP: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), p. 71-100.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento popular na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

ERLANDSON, P. Reflection and Perception in Professional Practice. **Indo-Pacific Journal of Phenomenology**, v. 14, n. 1, May 2014.

FEITOSA, R. A.; LEITE, R. C. M. **O trabalho e o saber docente**: construindo a mandala do professor artista-reflexivo. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira do Jovem Escritor, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. Higher education under siege: implications for public intellectuals. **Thought & Action**, Fall, p. 63 – 78, 2006.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 129-150.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53- 80.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

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. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17- 52.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. DAS G. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 37. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SCHÖN, D. Design: a process of enquiry, experimentation and research. **Design Studies**, v.5, n. 3, 1984a, p.132-136.

SCHÖN, D. The architectural studio as an exemplar of education for reflection-in-action. **Journal of Architectural Education**, v. 38, n. 1, 1984b, p. 2-9.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, D. Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. **Journal of Architectural Education**, Washington, DC, v. 41, v. 4, verão, 1988, p. 4-10.

SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos. p. 77- 92. In: Nóvoa, a. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2 ed. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1995.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

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

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, maio/ago., 2008, p. 535-554.

### **CAPÍTULO III – Da prática do sujeito ao sujeito da prática: uma trajetória para a busca de um sentido próprio acerca da reflexão docente**

Maisa Helena Altarugio

Nos últimos tempos, fundamentalmente a partir de duas importantes publicações de D. Schön, *Educating the Reflexive Practitioner* (1987) e *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* (1992), a prática reflexiva tem sido sugerida como conduta essencial no que se refere à formação de professores, tanto no seu início como no prolongamento da carreira docente. Posteriormente, tanto a conduta reflexiva quanto o conceito de reflexão, foram e tem sido discutidos por muitos autores e pesquisadores do campo da educação (CONTRERAS, 1997; GARCIA, 1992), trazendo para ambos transformações quanto às concepções, diversidade metodológica, finalidades e possibilidades de resultados.

Entretanto, o texto que se segue não trata e nem tem a pretensão de fazer uma revisão bibliográfica sobre as variadas acepções acerca do termo reflexão e da prática reflexiva que pode ser encontrada, por exemplo, em exaustiva pesquisa de Beauchamp (2012) sobre o tema. A intenção desta narrativa é de revelar um percurso que coloca a sua autora na tentativa de buscar seu sentido próprio para a reflexão na docência, construindo um saber a respeito do tema, indo das origens do pensamento reflexivo em J. Dewey, passando pelo prático reflexivo em D. Schon, e aportando em conceitos da Psicanálise com S. Freud, J. Lacan, B. Fink, articulados no campo da Educação por autores como L. Mrech, A. Villani, M. Kupfer, entre outros.

Propomos como objetivo deste texto rememorar uma trajetória de pesquisa teórica e prática muito particular e ao mesmo tempo mostrar o questionamento da autora quanto à finalidade da reflexão (saber) e quanto à operacionalidade do ato de refletir (saber fazer) sobre as questões da docência, focalizando dois atores deste cenário, o professor e o formador de professores. A tese sustentada nesta trajetória sugere a insuficiência de uma abordagem reflexiva assentada no modelo comumente adotado na formação inicial e continuada de professores, centrada na investigação das *práticas dos sujeitos*, quando propomos que a atenção seja voltada para os *sujeitos das práticas*.

Como isso não basta, sugerimos que o sujeito seja abordado para além de sua razão consciente com a qual ele acredita ter controle de suas ações, pois onde a dimensão inconsciente do sujeito atua, ela mostra que suas ações podem caminhar na direção contrária de suas reflexões, revelando que a ação-reflexão pode ser mais complexa do que imaginamos.

### **“Este curso não se adapta a minha realidade”**

Em pesquisa de mestrado (ALTARUGIO, 2002) realizada junto a um grupo de professores de química da rede pública de ensino iniciando um curso de capacitação profissional oferecido por uma instituição de ensino superior, constatou-se que a maioria deles tinha como objetivo principal *melhorar a sua prática*. Quando perguntados sobre qual seria a melhor maneira de melhorar sua prática, a quase totalidade dos professores respondeu que seria por meio da aquisição de conhecimentos novos (metodologias de ensino); menos de 10% dos apontamentos se referiram à reflexão sobre a prática.

Posteriormente, os professores foram inqueridos sobre as eventuais dificuldades na implementação dos novos conhecimentos adquiridos, em suas respectivas unidades escolares. Mais de 90% das dificuldades faziam menção a fatores externos ao professor (salas muito lotadas, ausência de laboratório, deficiência na formação dos alunos, etc.). Eis que surgiu a máxima proferida por um dos professores, “este curso não se adapta a minha realidade”; dando origem assim à pergunta básica da pesquisa: “o que os professores queriam dizer com isso?”. Mais precisamente, o que para esses professores significava “realidade”? E porque os professores, depois de adquirirem os tão desejados novos conhecimentos, não pareciam satisfeitos? Essas são excelentes perguntas, substancialmente capazes de sustentarem uma profunda reflexão. Vejamos primeiramente como J. Dewey e D. Schön poderiam contribuir nessa direção.

Dewey, em sua obra *How We Think* (1910), em português *Como Pensamos* (1959), marco da corrente “instrumentalista” aplicada à educação, imprime valor instrumental ao conhecimento e ao pensamento na resolução de situações problemáticas concretas do cotidiano. Nesta obra, Dewey (1959, p.14) faz questão de esclarecer 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 resume no parágrafo transcrito abaixo a principal finalidade do pensamento reflexivo:

A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa. (...) Não há melhor modo de se saber se se realizou uma genuína inferência do que perguntar se terminou pela substituição de uma situação embaraçosa, discordante, por uma situação clara, ordenada, satisfatória (DEWEY, 1959, p. 105).

Dewey também exclui do exercício de um genuíno pensar reflexivo aqueles indivíduos

... que raras vezes raciocinam, pensando e procedendo consoante o exemplo dos demais, sejam os pais, os vizinhos, os ministros de sua religião ou quem quer que lhes agrade, escolher como objeto de fé implícita, para forrar-se ao esforço e ao aborrecimento de pessoalmente refletir e examinar (DEWEY, 1959, p. 35).

Nesta categoria estão também aqueles que “põem a paixão no lugar da razão e, achando-se resolvidos a dirigir seus atos e argumentos, não usam sua própria razão nem atendem à dos outros, sempre que não se adapte à sua disposição de espírito, a seu interesse e ao seu partido” (DEWEY, 1959, p.36).

Desse modo, até aqui, Dewey nos faz entender que o ato do pensar reflexivo, na sua concepção, requer uma habilidade lógica, racional, livre de crenças, de interferências de interesses individuais ou de grupos, bem como de componentes subjetivos, tais como a paixão, que tomariam a frente da razão, por onde teoricamente deve se guiar o pensamento reflexivo. Em suma, uma pessoa, imersa num pensamento reflexivo, poderá sair de uma situação embaraçosa para outra, satisfatória.

Em seu texto, *Formar Professores como Profissionais Reflexivos* (1992), Schön se implica com a formação de educadores, percebendo que os educadores não se encontram preparados para lidar com problemas reais por

conta da formação a que são submetidos nas universidades. As teorias e técnicas de solução de problemas que os profissionais (professores) aprendem são insuficientes para enfrentarem criativamente as situações complexas das práticas reais.

Focalizando a ação do profissional, Schön introduz dois elementos ou noções sobre os quais o professor precisaria refletir: o *conhecimento na ação* e o *conhecimento na prática*. A noção de *conhecimento na ação* surge no campo da competência artística (*artistry*), uma sensibilidade tácita, manifestada na ação espontânea, quase intuitiva do indivíduo ao lidar com situações novas. É um conhecimento inerente e simultâneo às ações, e completa o conhecimento técnico e científico que o indivíduo já possui. Segundo Schön, por mais intuitivo e espontâneo, esse tipo de conhecimento supõe uma análise, pois todo conhecimento está acompanhado de um componente inteligente, racional, que orienta toda atividade humana.

Em relação ao *conhecimento na prática*, Schön leva em conta os conhecimentos adquiridos através da experiência acumulada do profissional, revalorizada pela reflexão e que desafia os profissionais a irem além das rotinas e técnicas já conhecidas na resolução de questões problemáticas. É uma aprendizagem gerada na prática, no “aqui e agora” da situação. Consideremos agora, através de um exemplo de Schön, um evento cotidiano:

Imaginemos que (...) um professor pergunta: Viste o eclipse ontem?; e um dos alunos responde: O meu pai disse que não houve, porque o céu estava carregado de nuvens. Se o professor se sentir ansioso relativamente à sua própria autoridade, a resposta pode provocar-lhe uma atitude defensiva e o desejo de reassumir a autoridade. (...) Se começar por tomar uma atitude defensiva, terá de entender esse seu impulso e transformá-lo em curiosidade. (...). Este posicionamento, algo paradoxal, é necessário se o professor quiser funcionar como um profissional reflexivo. Caso contrário, sentir-se-á assustado ao ver-se confrontado com um erro que cometeu e tentará controlar a situação para evitar que seu erro venha a ser descoberto (SCHÖN, 1992, p. 87).

Para lidar com essa situação, o professor poderia lançar mão de seu conhecimento na ação, fazendo uso de uma resposta intuitiva acrescido de seu conhecimento técnico, ou de seu conhecimento na prática, adquirido em

experiências anteriores. A resposta defensiva (ou impulsiva) – que não é nem o conhecimento na ação, nem conhecimento na prática - no exemplo acima, Schön sugere que seja tomada como objeto de reflexão “se o professor quiser funcionar como um profissional reflexivo”. Ou seja, por meio de uma análise racional, inteligente, Schön entende que seria possível levar um indivíduo a conhecer quais os conhecimentos que ele incorpora nesta ação, mesmo que tais conhecimentos estejam implícitos e o levem a rotinas automáticas e mecânicas em suas práticas.

Pelo exposto anteriormente a respeito do pensamento reflexivo de Dewey e desse pensamento aplicado à formação de profissionais por Schön, percebe-se que o sujeito dessa ação, isto é, o sujeito do ato de pensar e resolver problemas práticos, opera a partir da mobilização de sua consciência e racionalidade. Mesmo que os autores admitam que o sujeito da ação, enquanto atua, seja influenciado por paixões e crenças e que, além de utilizar um conjunto de conhecimentos técnicos, mobilize sua intuição, criatividade e conhecimentos adquiridos na prática, e admitam que componentes de incerteza, de imprevisibilidade, de subjetividade circundem o problema a ser resolvido, ainda assim, o sujeito em questão é, em última instância, o sujeito da razão.

O sujeito da razão, que opera o pensamento e a ação reflexiva em Dewey e em Schön é aquele que segue uma conduta dentro de dimensões conscientes, aquele definido por Descartes como “penso, logo existo”. No entanto, um pensamento reflexivo que antecede uma ação não garante que haverá posteriormente, uma ação também satisfatória, na mesma direção da reflexão realizada. Isso significa que um sujeito pode pensar de uma maneira e agir de outra, em outras palavras, uma ação não é sempre racional. O sujeito pode agir impulsionado por elementos sobre os quais sua consciência não detém o controle.

Posto isso, e voltando ao conceito de realidade dos professores e seu sentimento de insatisfação com o curso de capacitação, entendemos que refletir sobre essas questões não é uma tarefa tão linear quanto Dewey e Schön nos propõem. É neste momento que a teoria psicanalítica acaba por entrar na pesquisa, nos incitando a ir um pouco além do que seria o “paradigma do

professor consciente”. A Psicanálise introduz a dimensão do sujeito dividido entre consciente e inconsciente, o sujeito de uma outra razão, aquele concebido por Lacan como o do “desejo, logo existo”.

Ao propormos adentrar o mundo do sujeito dividido, habitado pela dúvida, pela hesitação, onde residem angústias, resistências, medos, satisfações e desejos, nos colocamos num desafio e num trabalho perturbador. Porém, ao mesmo tempo, alargador de um modelo de reflexão-ação e de professor reflexivo no qual o controle que se pretende ter da natureza prática do pensar reflexivo, a partir da contenção de impulsos, paixões e apetites nos pareceu limitado.

E por isso acreditamos que só seria possível compreender a contradição na atitude de professores que buscam os cursos de capacitação como saída para melhorar suas aulas e que logo depois enunciam “este curso não se adapta a minha realidade”, a partir da reflexão sobre um sujeito dividido, que faz uma leitura da realidade a seu modo singular, segundo a concepção freudiana, trata-se da *realidade psíquica*.

### **De que realidade fala o professor?**

A realidade psíquica, para a Psicanálise, difere da *realidade material, social ou externa*. Uma realidade material, social ou externa é aquela que aparentemente tem uma concretude; definida pelos dicionários como aquilo que existe de fato, e que se supõe que seja verdadeiro; entendido como sinônimo de real. Esta distinção se revela particularmente importante tanto no campo das propostas para a educação como no campo do sujeito profissional da educação.

No campo das propostas para a educação, a realidade material, comum a todos, palpável e concreta, sugere uma visão de realidade passível de compreensão, de domínio e de controle. É uma proposta que encontramos, por exemplo, nos textos dos PCNs, que centraliza na escola o lugar onde se trabalham "competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano", dentro da perspectiva de inserção e integração na realidade, ou seja, da formação do cidadão.

No que tange ao profissional da educação, a Pedagogia, a serviço dessa realidade social e concreta, surge então como um meio de fazer crer ao professor, por exemplo, que ele terá acesso pleno ao conhecimento das competências que conduzirão os alunos ao mundo globalizado. Os cursos de capacitação são a promessa de aquisição dos métodos adequados de ensino com essa finalidade.

O problema é que os professores confundem realidade social e realidade psíquica. Embora possam os sujeitos compartilhar de uma mesma realidade exterior, cada qual tem seu modo particular de abordagem e posicionamento frente a ela, dada pela realidade psíquica. Assim, para a Psicanálise, constituir-se-á um empreendimento fantasioso para o professor apostar na significatividade do ensino “partindo da realidade do aluno”, ou “conhecendo a realidade do aluno”, visto que uma parcela dessa realidade é da ordem do inconsciente. A falta de discernimento entre as realidades leva os docentes, por exemplo, a uma concepção linear de motivação: “basta que os alunos sejam estimulados de um lado para que eles respondam do outro, ou o professor emite e os alunos recebem o que foi diretamente apresentado pelo professor” (Mrech, 1999, p.9) e, conseqüentemente a uma frustração. Instala-se aí o mal-estar docente.

Além do conflito entre os conceitos de realidade, outra fonte de frustração dos professores está apoiada na crença de que o saber pode ser encontrado nas metodologias, nas informações, nas técnicas, e com elas, a garantia da aprendizagem. Neste sentido Mrech (1999) faz uma crítica aos cursos de capacitação

Não basta apenas dar informações ou um novo processo de capacitação a esse professor. Isso porque ele não incorpora os conhecimentos novos, ele não elabora um outro saber a respeito do que acontece com ele. Para superar esse processo é preciso que o próprio professor acabe produzindo um saber sobre a sua situação. Um saber que possibilite localizá-lo frente aos impasses que ele vem encontrando (MRECH, 1999, p. 93).

Para Mrech, o professor não reflete, pois não há tempo para isso. O que se aprende nos cursos é imediatamente aplicado; se os resultados não são satisfatórios, procuram-se novos cursos, novas informações.

Pereira (2001) alerta que na busca incessante por novos conhecimentos e técnicas, os professores ficam presos aos modelos idealizados, refêns de um discurso que lhes ditam regras de “como ser um bom professor”.

Acreditamos que medir a competência de um professor, tendo no horizonte tal conjunto de características, é apelar à onipotência. Tais exigências parecem conduzir-nos a um discurso idealista no qual a prática...torna-se prisioneira de uma ficção. Tudo isto parece dizer de uma prática tão ideal que o professor não se reconhece nela (PEREIRA, 2001, p. 65).

Não se pretende com isso anular o papel do professor nem dos métodos que ele usa para ensinar, mas “desfazer-se da ilusão pedagógica de encontrar uma forma “ideal” de repassar os conteúdos escolares, perseguida pelas reformas educacionais e curriculares” (FONTES, 1999, p. 109).

### **O papel do formador de professores**

Um olhar sobre o "saber fazer" e sobre o "como fazer" dos professores à luz de alguns conceitos da Psicanálise, em que pesa a presença de elementos inconscientes atuando nas práticas dos sujeitos, posteriormente nos trouxe também um interesse sobre o "saber fazer" do formador de professores, daquele que, supostamente, detém a posse do saber que deverá resolver todos os problemas dos professores. Essa suposição é bastante comum nos professores que frequentam cursos de capacitação e com isso fundam um lugar para o formador que em Psicanálise é chamado *Sujeito Suposto Saber*.

Quando em uma situação de análise clínica, o analista ocupa o lugar de Sujeito Suposto Saber, significa que o analisando supõe no analista a pessoa que detém todo o saber sobre o seu sofrimento, sintoma, fantasias, desejos, quando na verdade, o analista só pode saber o que será construído na análise. Mas à medida que a análise progride, o paciente deve desidentificar-se e assumir as rédeas de sua própria situação.

Na relação professor-formador essa identificação é necessária no início do processo para que se dê o movimento do sujeito na direção do aprender. No entanto, a seu momento, o professor deverá perceber que lhe cabe

encontrar seu caminho pessoal, dissociar-se do saber do formador e tornar-se autônomo.

Esse tipo de identificação, que na Psicanálise denomina-se *transferência*, também encontramos no estabelecimento da relação entre professor e aluno. Villani (1999), ao tentar analogias entre a situação de análise e o ensino de ciências, aponta o paradoxo representado pela transferência, tal qual ela se apresenta na situação de ensino.

Inicialmente, os alunos consideram o professor como aquele que sabe e que tem que transmitir o conhecimento (...) Entretanto, sua meta deveria ser uma progressiva modificação dos estudantes rumo à produção de questões e perspectivas próprias: isso quer dizer separar-se do saber do professor para produzir um saber próprio (VILLANI, 1999, p. 132).

No fundo, o que é preciso se dar conta é de que o lugar de Sujeito Suposto Saber é um lugar simbólico, porque aquele que ocupa esse lugar é um sujeito incompleto. Ou seja, assim como o professor, o formador também traz consigo suas crenças, suas experiências pessoais e modelos que incorporou ao longo de sua própria formação e caminhada como profissional. Esse formador, também é um sujeito que enfrenta dificuldades, encontra-se dividido, age com sua inteligência e intuição, age com seus medos e desejos e é vítima dos seus contrastes.

### **Formadores de professores como sujeitos falantes**

Foi então na pesquisa de doutorado (ALTARUGIO, 2007) que nos debruçamos em observar os formadores de professores no exercício de seus papéis, investigando suas ações e questionamentos no interior dos cursos de formação continuada, especialmente no que se refere ao enfrentamento de seus impasses. Considerando o formador como sujeito produto da interação complexa entre cognição e subjetividade, consciente e inconsciente, em que medida esse conjunto influencia o sucesso de suas práticas? Que tipo de impacto ele gera sobre os professores em formação?

A diferença entre a proposta de investigação, levada a cabo no grupo de professores em capacitação e o conjunto de formadores é que há um

deslocamento do olhar que se origina, no primeiro caso, nas *práticas dos sujeitos*, e no segundo caso, para um olhar mais interessado nos *sujeitos das práticas*. Embora as práticas dos sujeitos estejam como pano de fundo das análises, nossa preocupação está centrada em revelar indícios e compreender que elementos inconscientes estariam em ação sobre esses sujeitos. Esse esforço está sustentado na tese de que um questionamento dos sujeitos, por meio da prática de uma reflexão mais profunda e perturbadora, se revelaria mais promissora para se alcançar, por exemplo, mudanças satisfatórias na prática docente. Ou, minimamente, uma tomada de consciência que resulte em uma chance maior de enfrentamento das dificuldades na sua atividade docente.

Além de observar os sujeitos das práticas (os formadores) no exercício de seus papéis, uma estratégia importante durante as entrevistas foi colocá-los na posição de *sujeito falante*, mantendo-se o pesquisador na posição de *escuta flutuante*, sendo mediados pelo *método da livre associação*. Psicanaliticamente, *a fala*, *a escuta* e *a regra* são essenciais quando se pretende uma investigação mais profunda dos sujeitos.

Para a Psicanálise, o inconsciente se expressa pela linguagem, e é na *fala* que o inconsciente emerge e se faz existir. Isso significa que a fala de um indivíduo, que pensa saber e dominar o que diz é, independente de sua vontade, atravessada pelo pensamento inconsciente e marcada pelos tropeços da língua. A isso equivale dizer que o pensamento reflexivo, quando expresso pela fala, sofre as mesmas intervenções, isto é, não está livre das interferências do pensamento inconsciente.

Antes de avançarmos, retomemos nosso diálogo com Dewey e um modo de pensar que ele chamou de “corrente da consciência”:

...curso desordenado de ideias que nos passam pela cabeça, automática e desregradamente. (...) O estado de vigília se nos decorre, mais do que admitiríamos, nessa inconsequente frivolidade de fantasias mentais, fortuitas lembranças, esperanças gratas mas infundadas, impressões vagas e incompletas. [...] E o que passa (pela cabeça) desse modo raramente tem valor (DEWEY, 1953, p. 14).

Acontece que a divagação livre das ideias e do que “passa pela cabeça”, que para Dewey não tem valor como pensamento, uma vez ditos pelo sujeito, de modo algum podem ser desprezados pelo analista, ao contrário, trata-se justamente do material contido no inconsciente que trará substância para a reflexão.

Em Psicanálise a técnica segundo a qual o paciente deve exprimir, durante o tratamento, tudo o que lhe vem à mente, sem nenhuma discriminação, dá-se o nome de *método de livre associação*, tendo se tornado desde então, a regra fundamental no tratamento psicanalítico, o meio privilegiado de investigação do inconsciente.

O paciente deve exprimir todos os seus pensamentos, ideias, imagens e emoções, tais como se apresentam a ele, sem seleção e restrição, mesmo que tais materiais lhe pareçam incoerentes, impudicos, impertinentes ou desprovidos de interesse. Tais associações podem ser induzidas por uma palavra, um elemento de sonho, ou qualquer outro objeto de pensamento espontâneo. O respeito a essa regra permite o aparecimento das representações inconscientes e atualiza os mecanismos de resistência (CHEMAMA, 2002, p. 22).

Cabe ao analista preparar-se para uma escuta sem preconceitos, desarmada, exposta aos efeitos do inconsciente. Essa escuta recebe o nome de *atenção flutuante*. Freud formula essa técnica explicitamente em “Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise” (1912), da seguinte maneira: “Consiste simplesmente em não dirigir o reparo para algo específico e em manter a mesma ‘atenção uniformemente suspensa’ em face de tudo o que se escuta”. Ao mesmo tempo em que o analista deve estar atento a tudo que aparece na superfície psíquica do seu paciente, ele deve ficar aberto ao inesperado, estar pronto para deixar-se surpreender.

### **Malu, Jerusa e o Outro no jogo do inconsciente**

Destacamos aqui a respeito da nossa pesquisa com os formadores de professores, os casos de Malu e Jerusa. Malu era professora formada em Química, e debutava como formadora num curso de capacitação para professores da rede pública numa universidade paulista, enquanto

desenvolvia seu projeto de mestrado. Jerusa era professora de Física de uma universidade paulista, com longa experiência na formação de professores.

Malu nos revelou em sua fala seu sentimento de insegurança diante do grupo de professores em capacitação. Angustiada, preocupada e cercada de incertezas, Malu parecia ter motivos suficientes para comprometer seu desempenho profissional. Por outro lado, chamou-nos a atenção o tom exaltado das declarações de Jerusa quando se referia à sua experiência como formadora. A segurança e a crença firme na efetividade dos resultados de seus cursos pareciam sustentar o alto grau de satisfação profissional.

Evidentemente, não podemos negar a existência de uma diferença entre a formadora novata Malu e formadora experiente Jerusa em função do tempo de vivência, de aprendizagem e de aperfeiçoamento na carreira e nas atividades de pesquisa de cada uma. Entretanto, tais ingredientes nos pareciam um pouco rasos para sustentar a postura das formadoras. Ou então, colocar apenas nas estratégias, nos materiais e nos recursos didáticos utilizados pelas formadoras a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas práticas, não nos parecia suficiente para atingir os objetivos da pesquisa. Isso porque as variáveis complexas que envolvem a docência vão além daquelas que os formadores conseguem captar conscientemente. Assim, ajuda do conceito de *Outro* (grande outro) a partir do referencial psicanalítico conseguiu somar mais elementos à tarefa de compreender os formadores.

Anteriormente, citamos o comentário de Dewey sobre aqueles indivíduos que, por preguiça, deixam se levar pelo pensamento dos “pais, os vizinhos, os ministros de sua religião ou quem quer que lhes agrade”. A Psicanálise nos permite fazer uma leitura dessa influência de forma diferente, baseando-nos no conceito de grande Outro. O Outro é aquele a quem prestamos conta inconscientemente, sejam eles, pais, professores, Deus, leis, analista, uma autoridade. Em Lacan temos várias faces do Outro e numa delas o Outro é concebido como linguagem. Daí Lacan afirmar que “o inconsciente é o discurso do Outro”. Nesta acepção, a linguagem dos Outros é assimilada pelo indivíduo e armazenada em seu inconsciente e quando esse inconsciente se manifesta, o Outro fala. Na linguagem, são expressos desejos e opiniões de outras pessoas de modo que “o inconsciente está repleto da fala de outras

peças, das conversas de outras pessoas, e dos objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas” (FINK, 1998, p.26).

Concepções e valores adquiridos em grande parte na infância, podem permanecer muito tempo no sujeito, que neles continua crendo e, de acordo com eles, atuando, ainda na idade adulta. Como ao inconsciente cabe registrar e atualizar esses dados, automaticamente faz com que o sujeito entre num circuito de repetições de atos e resultados sem conseguir se dar conta deles.

Um sujeito pode ser mantido alienado *no* e *pelo* Outro e dessa forma estar sempre se apresentando ao Outro, procurando atrair a atenção e o reconhecimento do Outro, ou seja, sendo *castrado*. Nesse caso, surge para Lacan o *Outro como demanda*, para quem o sujeito direciona suas demandas de saber, de ajuda, de aprovação, atenção, afeto; enfim, demanda de amor.

Malu, que por sugestão de seu orientador, liderava um curso de capacitação no qual coletava dados para seu curso de mestrado, me relatou sua angústia após um dos encontros com seu grupo de professores:

Nos primeiros dias eu estava bem nervosa e estava preocupada em seguir o conteúdo, o cronograma.(...) Eu estava pensando como que **o meu orientador** gostaria que aquela aula acontecesse e **não como eu** levaria a aula. [grifo nosso]

Em nossa interpretação, a angústia de Malu tinha como causa sua confrontação com as expectativas e o saber de um formador experiente, no caso, seu orientador. No papel de grande Outro, seu orientador seria a figura para o qual inconscientemente Malu prestava contas e a quem não queria desapontar.

Ocorre, para nossa surpresa, que enquanto Malu atuava em seu papel de formadora, não demonstrava sua fragilidade. Seu espírito desarmado, leve e descontraído na condução das atividades contrastava com a tensão que ela deixava transparecer nos momentos de reflexão sobre a própria prática. Esse fato nos mostrava claramente como a ação e a reflexão-sobre-a-ação não necessariamente atuam na mesma direção.

No entanto, haverá um momento, segundo Fink (1998, p.176) em que “o Outro precisa mostrar algum sinal de incompletude, falibilidade, ou

deficiência” para que a *alienação* dê lugar à *separação*. De fato, o orientador de Malu irá “abandoná-la”, como ela comenta em entrevista:

Tanto você viu que ele [orientador] veio, participou de dois ou três encontros, depois saiu fora. Eu falei: vou levar do jeito que eu sei.

Parece-nos possível interpretar que o orientador, de alguma forma, conseguiu ajudar Malu a ganhar sua autonomia enquanto formadora, revertendo o processo de dependência inconsciente: ao depositar toda confiança nela, deixando-a assumir a tarefa sozinha, conseguiu que ela imprimisse um toque pessoal ao curso, descolado de um ideal que ela supôs estar no seu orientador. Entretanto, o “abandono” dele poderia ter tido um efeito paralisante para Malu e um convite a não se afastar do planejamento e da imitação do orientador.

Malu nos contou em outro momento de reflexão que havia criado e aplicado o material didático que utilizava com os professores na ocasião em que atuou como professora no Ensino Médio. Por isso, Malu tinha muita confiança na eficácia do seu material. Além disso, Malu trouxe para sua prática outras vivências do modelo de formação a que foi submetida e que resultou, para ela, numa experiência satisfatória. Em nossa interpretação, essas vivências acabaram funcionando como modelo implícito para o seu curso de formação.

É possível imaginar que Malu tivesse apenas trocado seu ponto de apoio inconsciente, o grande Outro-orientador para o grande Outro-material didático e suas vivências anteriores, e assim, não efetivando sua *desalienação*. Mas de alguma forma, entendemos que Malu conseguiu avançar, no sentido de que partiu de um modelo idealizado de formação para um modelo mais original e autônomo, mostrando o como jogo do inconsciente pode ser surpreendente quando, ora atua a favor da situação, possibilitando à formadora uma condução leve e descontraída do curso, ora contra, dificultando a sustentação de seu papel de mestre.

No caso da formadora Jerusa, em entrevista, nos impressionou a segurança e a crença firme que ela depositava em suas concepções. Ela tinha

consciência de que possuía um conjunto de atribuições e ingredientes que julgava essenciais para sua função.

Você precisa assistir o meu curso! Você vai ver! O meu curso, eu acho que é aquele.. efetivo! O formador também tem uma coisa que eu acho muito importante, ele tem que ter muita experiência da disciplina, ele tem que ter um acervo importante de experimentos, de situações específicas da fenomenologia. Ele tem que saber o seu conteúdo.

A segurança, a experiência e os conhecimentos acumulados durante anos, sem dúvida eram ingredientes favoráveis ao seu sucesso. No entanto, tínhamos uma hipótese de que outros elementos estariam dando suporte ao seu trabalho. O que levaria a formadora a obter resultados satisfatórios em seus cursos, além do que ela própria, conscientemente, pôde nos contar sobre eles?

A proposta de Jerusa vai ao encontro de um dos elementos básicos da teoria de Schön, que é a reflexão a partir do conhecimento prático do professor. Outro elemento que compõe o eixo da teoria de Schön, que é um pouco mais evidenciado por K. Zeichner (1992), é a reflexão que leva em conta os problemas institucionais que permeiam e afetam o cotidiano do professor. Jerusa acreditava que o papel do formador era propiciar o espaço para identificação de problemas porque

...a coisa mais importante é você levar a situações de discussão, de interação, de reflexão. E quando você vai interagir, discutir, refletir? Quando o assunto é seu. Se ele não for seu, gerado por uma necessidade sua, por que você vai refletir sobre aquilo? Não tem polêmica, não tem discussão, não tem conflito.

Jerusa também conseguia, como ela mesma disse em entrevista, escutar as demandas dos professores, discutir e propor iniciativas para lidar com questões de naturezas muito diversas. Ao mesmo tempo em que demonstrava sensibilidade, Jerusa tinha uma postura muito firme quanto aos seus objetivos, fazendo questão de deixar claras as condições e os compromissos que seriam assumidos por parte da formadora e do grupo de

professores durante o seu curso. Por isso ela dizia não sentir necessidade de adotar nenhum tipo de controle sobre as atividades do grupo.

Esse ano eu diminuí o meu tempo de participação no grupo, ao invés de ficar das 2h até às 8h, eu estou ficando agora menos da metade do tempo. O resto do tempo eles ficam sozinhos trabalhando. (...) Ficam mesmo, muitas vezes passando das 8h, porque eles ficam com um problemão que foi gerado ali, com questões. Às vezes eu deixo alguma tarefa específica, um experimento.

Ela preferia manter sempre o mesmo grupo, introduzindo aos poucos outros membros, na medida do possível e das disponibilidades. Os professores raramente desistiam do curso e até professores que frequentaram cursos anteriores, candidatavam-se a voltar. É singular o caso de uma professora que participava do curso havia quase quinze anos e, a cada semana, percorria quinhentos quilômetros de ônibus para participar do encontro com o grupo. No curso anterior, tinha aprendido a refletir sobre sua atividade com muito proveito, realizando até uma pesquisa sobre isso. É difícil entender que alguém que tenha mais de vinte e cinco anos de profissão, se disponha a enfrentar um longo trajeto de ônibus e as complicações de uma cidade como São Paulo, somente porque a atividade traz razoáveis benefícios à docência.

Então, parece possível concluir que a reflexão sobre sua própria atividade didática é uma condição necessária, mas não suficiente para explicar o envolvimento dos professores com a atividade de aperfeiçoamento.

Interpretamos que Jerusa encarnava, para os professores, o papel de grande Outro, aquele para o qual inconscientemente os professores prestavam contas de suas ações. Para Lacan, o Outro é internalizado, um parceiro com o qual o sujeito interage sem perceber. O Outro representa a lei, o simbólico, e por isso faz sua captura por meio da palavra, da linguagem.

Para que Jerusa ocupasse o lugar do Outro no imaginário dos professores, ela precisava operar com o discurso do Mestre, seduzindo o outro apenas pela palavra e determinando assim a maneira pela qual as coisas deviam funcionar. É um discurso típico que produz laços (Villani e Barolli, 2005), tais como os laços de comprometimento entre as propostas da formadora e as tarefas dos professores.

Em segundo lugar, Jerusa representava para os professores o Sujeito Suposto Saber, que citamos anteriormente, ou seja, aquele que supostamente irá trazer as respostas que os professores esperam. O que os professores não percebem é que o Outro também é incompleto. O efeito que isso produz nos professores é de uma espécie de satisfação em perceber a incompletude do seu próprio conhecimento (Villani e Barolli, 2005). Isso se revela, por exemplo, no prazer dos professores em permanecer envolvidos várias horas com uma questão proposta pela formadora.

Em terceiro lugar, como consequência dos anteriores, Jerusa conseguia estabelecer com os professores uma *transferência de trabalho*, um efeito que despertava nos professores um desejo de saber para além do imediatismo das soluções mágicas, das “receitas” prontas. Esse movimento é de extrema importância e mostra que a única saída para o sujeito é desalienar-se do Outro incompleto buscando a separação, ou seja, o único modo de ele deixar de ser *objeto* para ser *sujeito desejante*.

A transferência de trabalho permitiu que os professores evoluíssem de sua situação inicial na qual predominava a busca pelo saber do formador, para uma situação onde o professor passa a elaborar e operar com seu próprio saber, como percebemos na fala de Jerusa.

Eles acabam fazendo uns planejamentos muito originais, muito bons mesmo, com competência. Eles começam a fazer coisa com coisa, não querem mais saber do planejamento pronto. Eles não querem porque isso não faz mais sentido. (...) Então você vê assim, essas coisas, de um e de outro, esses comentários que você percebe que o professor já está mais exigente.

Exemplos assim mostram que os professores ultrapassaram o patamar da aprendizagem significativa para o da *aprendizagem satisfatória* (Villani et al., 2004). Na experiência da aprendizagem satisfatória, o aprendiz atinge a satisfação (goza) em saber além de suas necessidades, envolvendo-se em tarefas que ultrapassam a dimensão do significado cognitivo e do sentido afetivo. Conscientemente ou não, Jerusa se tornou um modelo implícito para os professores, na medida em que, muitas vezes, os resultados de suas ações ultrapassavam suas intenções.

Por fim, Jerusa tinha uma escuta especial dos professores, desprovida de pré-julgamentos ou interesses particulares; os professores podiam falar livremente, sem restrições quanto à natureza dos seus problemas, além de fazer intervenções que questionavam profundamente sua prática. Dessa forma, Jerusa valoriza exatamente um diferencial que nos parece muito importante para os cursos de capacitação, distanciando-se do que neles predomina: a uniformização dos programas e dos indivíduos. Mrech (1999) nos alerta para a existência que uma sociedade que nos quer como produto elaborado de uma cultura.

O mundo atual nos impõe uma sociedade global. Um agir e pensar iguais em todos os contextos sociais. Porém, o que vem sendo excluído na sociedade atual? A diferença, a singularidade, as exceções. O que impera? A semelhança, o grupo, a padronização (Mrech, 1999, p. 19).

### **Concluindo**

As duas trajetórias de pesquisa trazidas aqui, uma delas focalizando professores em formação e a outra os formadores de professores, apesar das particularidades e problemáticas próprias, foram analisadas a partir de um referencial comum, a Psicanálise, observando, no primeiro caso, as práticas dos sujeitos até chegar no segundo, onde encontra o sujeito da prática.

Quanto às práticas dos sujeitos, nossa intenção era mostrar que existe algo irrealizável na Educação que, segundo Kupfer (2001, p. 59) “não pode ser jamais integralmente alcançado: o domínio, a direção e o controle que estão na base de qualquer sistema pedagógico”. O importante é que ao saber dos limites de sua atuação, um professor não paralise o seu trabalho, ao contrário, aprenda a lidar com o mal-estar docente que é permanente na educação. A transmissão dessa noção aos educadores, para nós, já representa um grande avanço.

Isto não significa que a psicanálise pode dar conta sozinha das soluções que procuramos para a docência. Até mesmo Freud, em suas incursões teóricas pela Educação, chegou a questionar a validade da aplicação da Psicanálise, concluindo, ao final, que a Educação é uma profissão impossível, porém, realizável em alguma medida.

Também não estamos propondo que se faça um trabalho de análise com professores, pois esta tarefa restrita está ao *setting* analítico e aos cuidados de um especialista e nesse sentido reconhecemos nossos limites e nosso papel como educadores.

Não se trata também de desprezar os referenciais teóricos do *pensamento reflexivo* de J. Dewey e da *reflexão-ação* de D. Schön, a partir dos quais pudemos avançar. Apenas ampliamos e tentamos discutir os limites desses modelos teóricos, crescentemente valorizados no campo da formação inicial e continuada de professores, que não consideram que o plano inconsciente atua e intervém nos pensamentos e nas ações dos sujeitos.

Assim, quando chegamos aos sujeitos da prática, defendemos uma reflexão questionadora, que pretenda investigar mais profundamente suas crenças e teorias. Esse tipo de reflexão mais profunda, de caráter perturbador, ocorre quando o sujeito se surpreende com suas próprias revelações, ou seja, quando “de repente ele se dá conta”.

Para isso é fundamental a instauração de um clima de confiança entre os professores e os formadores, que favoreça o afloramento da subjetividade dos sujeitos. Nas pesquisas descritas não colocamos em prática a interação entre pesquisador e sujeitos envolvidos de modo que a análise e as conclusões a que chegamos lhes pudessem ser trazidas à consciência. Até o momento, podemos afirmar que a Psicanálise contribuiu para ampliar o nosso sentido sobre a reflexão. Nossa meta é encontrar um caminho que nos possibilite ajudar a colocar o profissional mais perto de realizar as mudanças significativas e satisfatórias na vida docente, ou seja, que para ele a reflexão faça também algum sentido.

## Referências

ALTARUGIO, M.H. **“Este curso não se adapta à minha realidade”**: os conflitos de um grupo de professores de química em formação continuada. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALTARUGIO, M. H. **A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo de professores de Ciências**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BEAUCHAMP, C. Un cadre conceptuel por mieux comprendre la littérature sur la réflexion en enseignement. In: Tardif, M. ; Borges, C. et Malo, A. (orgs) **Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön**. Bruxelles: De Boeck Supérieur, p.21-45, 2012.

CHEMAMA, R. (org). **Dicionário de Psicanálise**. 2.ed. Larousse. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CONTRERAS, J. **La autonomía del profesorado**. Madri: Morata, 1997.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FINK, B. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FONTES, A .M. “Fracasso Escolar”: Um Sintoma Social? In: LAJONQUIÈRE, L de, KUPFER, M. C (org.) **A Psicanálise e os Impasses da Educação**. Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI.USP, p. 107-113, 1999

FREUD, S. **Recomendações aos Médicos que Exercem a Psicanálise** (1912). Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, vol XII, CD-ROM.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 53-76, 1992.

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

KUPFER, M.C. **Freud e a Educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 2001.

MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação – novos operadores de leitura**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1999.

PEREIRA, M.R. O Relacional e o seu Averso na Ação do Bom Professor. In: LOPES, E.M.T. (org) **A Psicanálise Escuta a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 79-92, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions**. San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1987.

VILLANI, A. O Professor de Ciências é como um Analista? **Ensaio – Pesquisa em Ensino de Ciências**, 1 (1), 1999, p.5-31

VILLANI, A., BAROLLI, E. Os discursos do professor e o ensino de ciências. **Proposições**. Campinas, v.17, n.1, p.5-25, 2006.

VILLANI, A.; BAROLLI, E.; FRANZONI, M.; ARRUDA, S. de M.; VALADARES, J. M.; FERREIRA, D. B.; GURIDI, V. Contribuições da Psicanálise para uma Metodologia de Pesquisa em Educação em Ciências. In: Santos, F. M. T. dos; Greca, I. M. (Org.). **A Pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias**. Porto Alegre, 2006, p. 323-390.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 117-138.

## **CAPÍTULO IV – Formação de Professores: vinte anos sem Donald Schön. O que fica das vidas que passam?**

Idália Sá-Chaves

Do sugestivo título que nos foi proposto destacamos duas ideias percebidas como possíveis organizadores transversais da reflexão. A primeira, ligada à constatação da finitude da vida - vinte anos sem Donald Schön – que, numa leitura mais ampla ao nível da condição humana, nos confronta com a ideia de efemeridade e, nela, com a importância de cada existência, naquilo que singularmente a distingue, quer como oportunidade para si, quer como contributo possível dessa singularidade para todos os outros.

A segunda - o que aconteceu com o professor reflexivo?- remete, não para algo que, tal como na questão anterior, se possa constatar empiricamente, mas para um exercício de procura subjacente à pergunta, ela mesma passível de abrir-se a uma infinidade de outras que nos aproximem do conceito, das suas deambulações, desvios e achados, mas também das suas concretizações em práticas transformadoras, reconhecíveis e testemunháveis que, além desse efeito transformador *in situ*, legitimam o próprio conceito na sua essência. Assim, e num primeiro momento, procuramos fundamentar a ideia, segundo a qual, à efemeridade da vida humana, não corresponde necessariamente a caducidade das ideias, do conhecimento produzido e do saber acrescentado, tornando-os, na sua constância, constituintes de um legado imaterial que fica como um bem patrimonial comum para além das vidas que passam. De seguida relevam-se, do pensamento de Schön, duas ou três ideias que, do nosso ponto de vista, constituem a matriz desse legado, nomeadamente como fundamento de uma nova perspectiva epistemológica que resgata e revaloriza a identidade dos professores. Por fim, e tentando contextualizar a segunda das questões propostas para reflexão, destacamos a possibilidade de testemunhar, em termos de narrativa<sup>8</sup>, alguns dos traços

---

<sup>8</sup> Importa destacar que, não obstante tratar-se, aqui, de uma narrativa pessoal, o que pretendemos acentuar e valorizar é a dimensão plural e coletiva das vivências ou seja o enriquecimento epistemológico destas comunidades de prática formativa e investigativa, congregadas através dos projetos descritos e, sem as quais, nenhuma história de vida faria pleno sentido ou seria a mesma. Na absoluta impossibilidade de nomear a totalidade dos participantes, deixamos um sentido reconhecimento e profunda gratidão a todos.

mais marcantes da experiência pessoal e profissional que o encontro com Donald Schön e com as linhas mestras do seu pensamento desencadeou numa espiral de mudança e de inovação, que revisitamos<sup>9</sup> com um sentimento de reconhecida e grata emoção. Testemunho, no qual procuramos relevar a singularidade e a importância do contributo de Schön, tendo como referência e relevando também, o papel pioneiro de Isabel Alarcão na compreensão e divulgação desse mesmo pensamento em Portugal. Trata-se então de retomar, no fio do tempo transcorrido, alguns dos indicadores que, partindo de um processo de apropriação pessoal e coletiva desta problemática na Universidade de Aveiro dá particular relevo ao carácter transformador das práticas de formação de professores e da supervisão dessa mesma formação que, sob inspiração direta de Alarcão, constitui ainda um marco de reconhecida qualidade na história da formação em Portugal.

### **Da efemeridade da vida e da longevidade das ideias: a constituição de um legado conceptual**

#### ***Sei de um rio...***

A antiquíssima metáfora que associa o fluir histórico das ideias à imagem do *rio* que corre torna-se particularmente elucidativa na compreensão deste entretecer temporal do conhecimento em constante emergência e, por isso, em constante renovação não obstante as vidas que, na sua inexorável finitude, se tornam uma espécie de *malhas caídas* na tessitura, nela deixando, porém, marcas indeléveis de inovação e mudança.

São vidas, que se inscrevem na talagarça do tempo, retomando fontes e conceitos para, em sua específica modernidade, os refazer, repensar e reconstruir, tornando-os habitáveis por sempre novas circunstâncias e, ainda assim, prontos para se re-refazerem num ciclo de inacabado progresso, desejada renovação e esperança nos processos de humanização.

Por isso, quando falamos de um autor e do seu pensamento é sempre um bom princípio questionarmo-nos quanto aos seus antecedentes

---

<sup>9</sup> De forma obviamente breve e incompleta.

epistêmicos<sup>10</sup> enquanto seus alicerces e fundamento para tentar encontrar o sentido primeiro e condutor desta demanda universal, que acolhe confluências e desvios mas que, concomitantemente, abre caminhos e neles a extraordinária possibilidade de reorientar os rumos.

É neste *rio* maior e neste reverberar de que nos fala Dias<sup>11</sup> (2016) que também Donald Schön se inscreve. Como uma voz *outra* que, nos argumentos de um cotidiano datado (1930-1997) e na leitura situada dos contextos que vivenciou<sup>12</sup> faz emergir novas e desafiantes perspectivas sobre o aprender e o ensinar, sobre o fazer, o pensar, o ser e o devir, isto é, sobre a importância e qualidade da formação dos profissionais e do papel que nela desempenha a experiência e a reflexão sobre ela em todas as suas modalidades, contextos, registros, tipos e níveis. Por esta razão, a designação de *grande fala* ou *grande conversa* se ajusta tão bem ao entrelaçar narrativo das vozes e dos discursos singulares que a compõem e que, na sua diversidade argumentativa, a matizam, a multiplicam e a enriquecem.

O conhecimento público, epistemicamente sustentado pelos saberes particulares (individual e/ou coletivamente produzidos) é uma construção humana em contínua reelaboração como se o tempo mais não fosse do que um imenso cadinho no qual os diferentes elementos se caldeiam, reorganizando-se e dando, de forma também continuada, origem a novas formulações conceituais enquanto possível fundamento de renovadas práticas. São esses elementos novos que emergem como marcadores, ora de *avant-garde* que em cada momento e em cada circunstância sinalizam as trajetórias de desenvolvimento nos futuros que antecipam, ora em movimentos de estagnação ou mesmo retrocesso que, por vezes, também ocorrem.

---

<sup>10</sup> No caso particular de Donald Schön destaca-se a ligação ao pensamento de John Dewey (1859-1952) por ter sido na obra deste último que inscreveu o seu projeto de Doutorado.

<sup>11</sup> Referimo-nos à questão colocada pela autora relativamente ao conceito expresso no título do poema-canção “Humanidade” e, relativamente ao qual, se interroga: *quantas tribos reverberam no teu leito?*

<sup>12</sup> E, aos quais, o autor se refere quando afirma “ *La propuesta que trago... es que los centros superiores de formación en el ámbito universitario deberían aprender de lo que se hace en otros marcos tradicionales de preparación para la práctica, tal y como es el caso de los estudios de arte y diseño, de los conservatorios de música y danza, de educación física y de maestría en las artes aplicadas, todos los cuales tienen en común el hecho de poner énfasis en la formación tutorizada y en el aprendizaje en la acción*”, 1992, p.10 (sublinhado nosso).

Esses mesmos marcadores são, no cadinho da história, o que fica das vidas que passam. Afinal, ideias que, pelo seu significado, ganham um poder para além da própria linguagem que as enuncia, tornando-se atratores fundamentais nas dinâmicas de compreensão e de transformação do real. Constituem-se, por isso, como um quadro de referência gerado na profunda alquimia da partilha, da dialogia e da controvérsia e mantendo nessa dinâmica co-construtiva e no seu intrínseco inacabamento, a garantia do seu próprio desenvolvimento.

O que fica, então, quando as pessoas passam e as circunstâncias se alteram, são conceitos seminais que marcam o tempo presente da sua emergência mas, sobretudo e pela sua própria natureza, as possibilidades que se abrem nos futuros que pre(a)nunciam e independentemente dos obstáculos com os quais possam vir a defrontar-se.

É neste quadro que lembrar Donald Schön vinte anos após o seu desaparecimento constitui um caminho duplamente aliciante. Por um lado, por tornar possível retomar do seu pensamento algumas das ideias-chave que definem singularmente o seu legado e o seu contributo e, por outro, reunir e cruzar testemunhos experienciais que, nas suas trajetórias-em-ação, possam constituir sequências narrativas nas quais esses mesmos conceitos, ideias e perspectivas se revejam, ganhem alguma objetividade e abram novos espaços de criação, de reinvenção e de desenvolvimento.

Não obstante a importância de cada sujeito, neste entretecer que incorpora os contributos singulares, nem todos obviamente alcançam o mesmo significado, reconhecimento social e importância. São, não apenas as aptidões individuais, mas também os contextos bem como a variabilidade das circunstâncias e dinâmicas relacionais que neles ocorrem, que se constituem como elementos geradores de inovação e mudança.

Na história das ideias é então possível reconhecer *casos* cujos contributos ficam a dever-se à superior competência e, por vezes, genialidade de alguns pensadores cujos nomes perduram e atravessam os tempos, tornando-se clássicos, ou seja, tornando-se *presentes* através das ideias que continuam a fazer sentido no defluir das circunstâncias, das culturas, das sociedades e das civilizações. Mas é de igual modo possível encontrar e

usufruir de outros legados cuja gênese remete para grupos sociais específicos que, por força das suas vivências particulares circunstanciadas a certas coordenadas de tempo, lugar e sujeitos, definem diferenciadas leituras do mundo e da vida que se tornam culturalmente marcantes e por isso, também, patrimônio universal da própria humanidade.

É esta herança cultural de duplo entrelace, que importa preservar pelas sucessivas gerações, cabendo às sociedades em geral, mas particularmente à Educação, a tarefa simultaneamente difícil e extraordinária, de fazê-la perdurar ao longo dos tempos, inscrita nas dinâmicas de mudança que lhes são inerentes e inalienáveis.

Por isso, as finalidades educacionais, as funções da Escola, a qualidade e as condições do desempenho dos Professores, bem como a qualidade dos conceitos e das metodologias que concretizam a apropriação crítica e criativa do legado conceptual da humanidade, se reconhecem como fatores decisivos neste redesenhar contínuo do conhecimento público enquanto bem universal. E, por isso também, a qualidade da formação destes profissionais<sup>13</sup>, se reconhece como outra das questões fulcrais e atuais do desenvolvimento social e humano. Conhecê-las, aprofundar a sua compreensão, garantir e atualizar os referentes e antecipar futuros constitui um desiderato ao qual a formação e a investigação educacional, nas suas múltiplas tipologias, devem corresponder.

É neste contexto que esta obra e cada um dos seus textos ganham relevância e encontram sentido. Porque, ao focar a reflexão na Formação dos Professores a partir dos contributos de Schön, e ao fazê-lo de forma já consideravelmente distanciada no tempo, permite por certo uma visão mais depurada das perspetivas e dos conceitos que, testados no laboratório do tempo e das circunstâncias, puderam, ou não, resistir.

Deste modo, a diversidade de testemunhos, de leituras e de interpretações que, texto a texto, possam ser convocados constituem em si

---

<sup>13</sup> E de todos os outros, se tivermos em conta a importância e marca matricial das aprendizagens escolares e dos professores nos processos de desenvolvimento pessoal e identitário de cada cidadão, bem como das suas escolhas futuras.

mesmos a essência deste fervilhar constante do *grande rio*, apenas possível pelo reverberar intenso dos seus incontáveis e incessantes afluentes.

Nesta efervescência Donald Schön surge como um pensador singular e distinto que não enjeita, bem pelo contrário, as ideias precursoras dos seus antecessores e também contemporâneos com especial destaque e reconhecimento conforme já referido para John Dewey. Sendo os dois pensadores, além do mais, filósofos de formação, é intelectualmente muito natural esta proximidade e este reconhecimento, uma vez que o objeto fulcral do seu questionamento se prende com as grandes questões da condição humana, nomeadamente com os processos de desenvolvimento associados ao conhecimento e à sua construção pessoal e social num quadro de compromisso com o desenvolvimento das sociedades e com o aprofundamento das ideias de cidadania, democracia e humanização.

É deste compromisso que, em cada tempo e em cada lugar, se vão operando apropriações e ajustes que as próprias circunstâncias modelam como se, na configuração das margens, o próprio leito do rio se espraiasse, redesenhando o fluir vivo e incessante da corrente.

### **Vinte anos sem Donald Schön - Duas ideias singelas, uma visão novíssima**

É então na intermitência entre as ideias de finitude e permanência, que sempre poderemos questionar se os últimos vinte anos foram, de facto, anos sem Donald Schön ou se, de algum modo e mediada pelo seu contributo em termos de conhecimento acrescido, a dimensão imaterial da sua presença *o vai da morte libertando*<sup>14</sup> tal como acontece, como refere Camões, aos que *pelas suas obras valerosas* o vão justificando.

Sabendo, porém, que o que fica não é verdadeiramente o que foi legado, mas sim o conjunto de apropriações pessoais e coletivas que dele foram feitas, pela nossa parte, procuramos destacar, no fluir expansivo do seu pensamento e de um modo necessariamente muito redutor, alguns sinais marcantes da

---

<sup>14</sup> “...*E aqueles que por obras valerosas  
Se vão da lei da Morte libertando,  
Cantando espalharei por toda parte,  
Se a tanto me ajudar o engenho e arte...*”, Camões, L.V. *Os Lusíadas*, canto I, em 10 maio 2016 <http://web.rccn.net/camoes/camoes/index.html>

sua presença que, pelo seu carácter transformador, se tornaram operadores de reflexão, mudança e inovação no nosso país.

Em Portugal a obra de Schön é apresentada e divulgada em primeiríssima mão por Isabel Alarcão<sup>15</sup> no início da década de noventa (1991) reforçando um movimento de renovação das concepções e das práticas de formação de professores e de outros profissionais, sem paralelo até à época, entre nós. Conforme a autora (1996), a singularidade do seu pensamento torna-se de tal modo aliciante e atrativa que a metáfora que melhor se lhe ajusta remete para a ideia de *coqueluche*, marcando a sua natureza intensa e altamente contagiante. As razões que poderão ajudar a compreender este sucesso podem encontrar-se ainda segundo Alarcão na atualidade das suas temáticas preferenciais – o conceito de *profissional eficiente*, a relação *teoria-prática*, a *reflexão* e a *educação para a reflexão* mas, sobretudo, na ousadia inovadora das suas propostas paradigmáticas em confronto com os pressupostos redutores e simplistas do racionalismo técnico vigente e predominante. Nesta oportunidade, permitimo-nos destacar dois dos conceitos seminais que na sua lógica e coerência trazem consigo, ou melhor, em si mesmos um acervo de considerações que, em cascata, desenham uma linha de inovação conceptual que perdura. Com efeito, e volvidas duas décadas, o tempo vem confirmar a importância desta visão e deste confronto paradigmático não obstante os avanços e recuos que caracterizam os fenómenos sociais e humanos na sua intrínseca complexidade, fluidez e variabilidade.

- Emergência, imprevisibilidade e pensamento contingente

Das suas obras fundamentais que, ao longo dos anos se foram tornando cada vez mais próximas e reconhecidas, ressalta uma ideia basilar que configura um novo paradigma de formação no qual é revalorizada a experiência prática e a reflexão sobre ela, como outras fontes possíveis de conhecimento para além do conhecimento proposicional e declarativo. Ou

---

<sup>15</sup> Professora e investigadora na Universidade de Aveiro-Portugal, a sua primeira publicação neste quadro refere-se a *Reflexão crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores*, 1991, Cadernos CIDInE, 1, pp. 5-22.

seja, uma racionalidade que configura *uma nova epistemologia da prática*<sup>16</sup> que questiona a possibilidade de responder aos problemas reais, sempre únicos na sua configuração e imprevisíveis na sua ocorrência, através da aplicação acrítica de soluções uniformes elaboradas *in abstractum* e com um pressuposto nomotético. Tal perspectiva poderá ser melhor compreendida se uma particular atenção for dada aos contextos de trabalho nos quais o autor desenvolveu a sua atividade profissional como professor, formador e investigador, ou seja, em ambientes de aprendizagem artística tais como gabinetes de arquitetura, estúdios de arte e *design*, escolas de música e de dança e ainda em atividades de formação e treino de desportistas.

É a natureza própria destas atividades, centradas na ação e na interação contínua dos seus participantes e como tal marcada por um dinamismo intrínseco e constante<sup>17</sup> no qual as circunstâncias se refazem a cada momento tornando emergentes sempre novas configurações sistêmicas, desenhos relacionais e problemas, que permite ao autor intuir e formular uma nova abordagem quanto aos processos de pensamento que permitem aos profissionais, a elaboração de soluções precisas e a elas ajustadas. Com efeito, a leitura dos contextos performativos<sup>18</sup> torna evidente uma nova racionalidade que, pela sua lógica e pela sua coerência, questiona de forma contundente o *rationale* positivista que informa o paradigma tradicional de racionalidade instrumental e técnica. O primeiro pressuposto e ideia fulcral que funda esta argumentação parece, passados estes anos, uma ideia singela e quase evidente como quase tudo se torna depois de descoberto. Afinal o que Schön constata é o *carácter dinâmico* da fenomenologia humana condição intrínseca que torna os fenómenos sociais necessariamente *instáveis* e como tal *incertos* quanto ao seu fluir e quanto ao seu desenlace. Ora é esta mesma incerteza que os torna altamente *imprevisíveis* impossibilitando, na resolução dos problemas emergentes no próprio acontecer, o uso de lógicas uniformes, de tipo receituário que caracterizam o racionalismo técnico e as suas redutoras

---

<sup>16</sup> A qualificação *nova* acontece no contraponto com a ideia de *velha* epistemologia que considerava a experiência prática como o lugar de simples aplicação do conhecimento teórico.

<sup>17</sup> Fundamento da abordagem sistémica (Le Moigne, 1990).

<sup>18</sup> E já não apenas aqueles que tipificam estes específicos campos de trabalho e os processos de decisão subjacentes ao agir profissional que determinam, mas sim como abordagem ecológica passível de ser ampliada se não mesmo generalizada.

e simplistas propostas de intervenção. São estas condições de instabilidade e de incerteza que desenham situações de grande complexidade que o autor designa como *mal estruturadas* ou *caóticas* e portanto de difícil e muitas vezes impossível previsibilidade.

É neste (apenas aparente) detalhe epistemológico que o pensamento de Donald Schön se revela profundamente inovador e desafiante. No primeiro caso, porque ousa contrapor às abordagens epistemológicas correntes e firmemente ancoradas nas concepções mais tradicionalistas uma perspectiva coerente que releva a importância da profissionalidade eficiente, ou seja, aquela que corresponde à capacidade de os profissionais poderem elaborar de forma refletida e responsável, soluções adequadas a cada problema emergente no quadro, no contexto e na circunstância da sua ação.

Para tal, refere o autor, impõe-se que esteja atento, que *dialogue com a própria situação* e de acordo com a informação que detém e com os princípios e valores que norteiam a sua conduta tome as decisões que em consciência lhe pareçam as mais adequadas, justas e consequentes. Soluções à medida, que exigem dos profissionais uma competência reflexiva do mesmo tipo simultaneamente crítica e criativa, ou tal como a designa o autor, *não standard*. Ou seja, um ato de criação e um exercício de inteligência.

Importa no entanto relevar nesta possibilidade a importância dos contextos institucionais e organizacionais como elementos facilitadores ou impeditivos desta ação reflexiva de matriz pessoal. Destacam-se neste sentido, as palavras cautelares do próprio autor quando refere “*No obstante... me ocupo del tema de las fuerzas institucionales que restringen la libertad de obrar como mejor parezca a uno y que resultan determinantes tanto para el ejercicio del saber como para el ejercicio del arte.*”

E, mais adiante, “*considero que la formación para una práctica reflexiva es, sin ninguna duda, una condición necesaria aunque no resulte suficiente para la práctica inteligente o moral*” (1992, p.11).

É nesta perspectiva de reconhecimento da importância da prática reflexiva em todas as suas modalidades, tipos e níveis, mas também da sua dependência de outros fatores e de outros tipos de conhecimento que se reconhece a natureza conciliatória do seu pensamento. Com efeito, e

contrariando de algum modo algumas leituras que são feitas das suas propostas no sentido de que elas desvalorizam o saber declarativo, Schön (1992) refere que “*La preparación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de la ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción*” (p.10). E de seguida reafirma que “*Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de las reglas generales propias de la profesión y solo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar*” (p.48).

- Um saber oculto e modos de explicitação e partilha

A segunda ideia que gostaríamos de destacar tem exatamente a ver com este tipo de competência reflexiva, criativa, crítica e situada, que o autor considera estar implícita no desempenho dos bons profissionais, constituindo uma forma *tácita de conhecimento* de grande importância, mas que reconhece de difícil verbalização. Acentuando o seu carácter singular face aos referenciais paradigmáticos prevalentes, o autor releva que se trata de uma competência reflexiva que *sai fora dos modelos* configurando desse modo uma novíssima compreensão do agir profissional<sup>19</sup> e cunhando nesta nova abordagem epistemológica o conceito de *profissional reflexivo*.

Esta ideia apesar de aparentemente simples, tal como referimos anteriormente, constitui a condição fundamental da possível requalificação da ação dos profissionais, antes de mais, pelo mais elevado grau de adequação da sua intervenção à própria realidade nas suas dinâmicas, imprevisibilidades, incertezas, problemáticas e contingências. Mas também, porque essa mesma condição de intervenção mais ajustada aos problemas traz consigo a efetiva valorização do próprio profissional, da sua capacidade de pensar autonomamente, de ajuizar, fazer escolhas e tomar decisões. Ou seja,

---

<sup>19</sup> Referindo-se à sua parceria com Argyris, o autor refere que “*hemos planteado (1974; 1978) que los seres humanos, en sus relaciones personales, diseñan su comportamiento y sostienen teorías para hacerlo así. Estas teorías de la acción, como las hemos denominado...*” (1992, p.225).

a revalorização e o reconhecimento da sua identidade como sujeito, quer no quadro de uma cidadania participativa e responsável, quer como sujeito epistêmico construtor e produtor de conhecimento para Si e para os contextos sociais e conceituais nos quais se inscreve.

Do nosso ponto de vista e considerando o contexto macro conceitual e paradigmático que enfrentou, este constitui um dos maiores se não mesmo o mais significativo desafio e contributo do autor para a reflexão acerca da profissionalidade eficiente, da articulação teoria-prática como construção epistemológica recursiva e integradora e da formação dos profissionais, tendo em vista um desiderato de qualidade e um compromisso com a emancipação e o desenvolvimento sustentado e solidário. Com efeito, é nesta nova abordagem epistemológica que o autor reconhece o valor da experiência e dos saberes implícitos nas práticas dos bons profissionais e, também, a possibilidade de tornar emergentes esses saberes através de processos de explicitação que a reflexão compartilhada e a relação formativa interpessoal podem permitir e devem estimular.

Deste pressuposto resulta não apenas o reconhecimento de um novo tipo de conhecimento, mas também a importância do *conceito de supervisão dos processos de pensamento* subjacentes à construção do conhecimento profissional nas suas múltiplas dimensões e diferenciada natureza. Ou seja a importância da experiência e da reflexão partilhadas em processos de construção plurais que configuram a ideia de *practicum reflexivo* no qual os processos de comunicação, de espelhamento, de aconselhamento e de indagação constituem outras tantas possibilidades de tutoria e de descoberta.

Como contraponto a uma visão meramente instrumental, destaca-se nestes mesmos processos de supervisão uma razão pedagógica, de entreajuda, de procura conjunta e contextualizada, de multiplicação de referentes e de progressiva e recíproca consciencialização, que tem como enfoque uma atitude dialógica e um objetivo de desenvolvimento comum e continuado dos sujeitos participantes.

É nesta tripla possibilidade de diálogo (com os interlocutores, com as circunstâncias próprias de cada situação e consigo próprio) que se reconhecem também, como mais-valia, dois tipos de conhecimento. Por um

lado e considerando a dimensão cognitiva destes saberes, o valor acrescido dos pontos de vista singulares enquanto elementos constitutivos de uma visão ampliada quer dos problemas reais vivenciados, quer das soluções co-construídas, quer ainda da adequação e do ajuste das soluções aos problemas reais vivenciados. Por outro, um aprofundamento do conhecimento de Si ou seja uma dimensão metacognitiva, que acontece no processo de reflexão sobre a própria reflexão na ação, percebida como fator de consciencialização e coerentemente de desenvolvimento continuado. E, embora sabendo das dificuldades para as quais o autor chamou a atenção, a ideia de cada profissional poder em algum momento pensar por si, *ter vez e ter voz*<sup>20</sup>, ser um *profissional reflexivo* comporta um inegável fascínio e uma coerência que dificilmente perderão sentido. Porque a inscrição coerente numa linha de emancipação de cada sujeito carrega consigo um deslumbre e é constitutiva de uma reflexividade mais extensa, que instaura no sentido coletivo a qualidade singular de cada pessoa, da sua dignidade intrínseca e dos seus desígnios nos quadros sociais que lhe conferem pertença e razão de ser ao mesmo tempo que, nesse mesmo processo, se instituem a si próprios.

### **O que aconteceu com o professor reflexivo?**

#### ***Um leito em expansão ...***

Vivemos num lugar mas habitamos numa memória (*José Saramago*<sup>21</sup>).

Mantendo como fundo de reserva e de referência o tempo cronológico da vida do autor ensaiemos a entrada no tempo psicológico da revisitação, da memória, do encontro e das suas consequências nas nossas próprias vidas e identidades.

Como referimos Isabel Alarcão foi a voz pioneira e fundamental na compreensão das propostas de Schön na formação dos profissionais em Portugal tendo, por isso, inspirado muitos outros docentes, formadores e investigadores que, por todo o país e até ao presente, procuram honrar esse legado através de práticas socialmente transformadoras.

---

<sup>20</sup> Numa feliz expressão de Nóvoa (1995).

<sup>21</sup> Excerto de uma entrevista do escritor ao canal italiano RAI.

Como docente, gestora e investigadora na área da Educação e no quadro dos múltiplos e relevantes cargos que desempenhou<sup>22</sup> contribuiu decisivamente para a criação na Universidade de Aveiro das condições que vieram a tornar esta instituição o principal foco de difusão académica e científica das novas perspectivas de formação e de investigação fundamentadas neste também novo e emergente *paradigma de reflexividade crítica*. Trata-se de um contexto institucional e temporal muito favorável à inovação<sup>23</sup> no qual as funções de liderança inscritas nos processos de decisão académica, organizacional, curricular e científica de Alarcão foram fulcrais quer na formação de professores, quer também de outros profissionais particularmente na área da Saúde.

A sua ação e influência foi transversal à formação inicial, contínua e pós-graduada, ficando marcada, sobretudo no primeiro caso, pelo caráter inovador dos cursos de Formação inicial de educadores de Infância e de professores do 1º Ciclo do ensino Básico e nos níveis seguintes pela criação do curso de formação contínua em Supervisão Clínica<sup>24</sup> do curso de Mestrado em Supervisão<sup>25</sup> e também dos Programas de Doutoramento aos quais estavam subjacentes quer em termos de formação, quer de investigação, as perspectivas construtivistas de matriz reflexiva, crítica e ecológica, ou seja, a formação de profissionais reflexivos.<sup>26</sup>

Este caráter inovador das propostas conceituais e metodológicas subjacentes a uma nova compreensão epistemológica, trouxeram à Universidade de Aveiro professores de todo o país e de todas as áreas científicas que alertados, desafiados e seduzidos por este clima de inovação e

---

<sup>22</sup> Destacamos das suas vastas funções institucionais os cargos de Direção e Coordenação (de cursos, projetos e programas de formação e de investigação), bem como de gestão departamental e, ao mais alto nível de decisão, o seu papel como Vice-reitora e Reitora.

<sup>23</sup> Nomeadamente no âmbito do projeto *Repensar os Currículos na Universidade de Aveiro*.

<sup>24</sup> Com cinco edições (entre 2003 e 2009) este foi o curso de formação especializada de maior impacto, procura e reconhecimento de toda a oferta de formação contínua da Universidade de Aveiro, tendo qualificado 171 dos formandos num total de 177 que o frequentaram.

<sup>25</sup> Tendo-se iniciado a oferta de formação pós-graduada com um curso de especialização em Supervisão, no ano de 1990, verificou-se um aumento exponencial da procura e frequência, sobretudo a partir da abertura das sucessivas edições do Mestrado em Supervisão que decorreram, de forma ininterrupta, de 1993 até 2014.

<sup>26</sup> Destaca-se a abertura do *Programa de Doutoramento de Base Curricular em Didática em 2004/2005*, reestruturado em (2008) dando lugar ao *Programa Doutoral em Didática e Formação* e, um pouco mais tarde (2012), ao *Programa Doutoral em Educação* que vigora até ao presente.

mudança se tornaram, terminados os seus cursos, em novos e ativos agentes de difusão das propostas concetuais em emergência. Trata-se de um vastíssimo conjunto de profissionais que nos seus locais e contextos de trabalho (nos campos da Educação e da Saúde) mas de um modo mais influente nas instituições do ensino superior universitário e politécnico responsáveis pela formação de professores e de profissionais da saúde foram, num efeito de bola de neve, desdobrando e (re)contextualizando as novas perspectivas quer na criação, adequação e desenvolvimento de novos cursos de formação, quer na intensificação da investigação educacional e, portanto, na emergência de novo conhecimento.

É neste sentido que, à metáfora *um leito em expansão*, corresponde também em termos desta produção de conhecimento a ideia do *fervilhar da corrente* associada ao enorme entusiasmo e intensa interação pessoal, pedagógica e científica que longamente caracterizou este *practicum reflexivo*. E é também neste sentido de profunda efervescência reflexiva, que o facto de pertencermos durante mais de trinta anos a esta comunidade reflexiva e aprendente<sup>27</sup> representa no nosso caso pessoal um privilégio e uma oportunidade de desenvolvimento que reconhecemos com profunda gratidão e afeto.

Desta longa pertença e desta imensa e profícua aprendizagem referenciada ao legado de Schön<sup>28</sup> e à formação de profissionais reflexivos, destacamos um conjunto de três das múltiplas experiências de formação e consequente desenvolvimento profissional e pessoal que, interligadas e centradas em projetos investigativos plurais, consistentes e longos<sup>29</sup>, fazem

---

<sup>27</sup>Colocada na Universidade de Aveiro, desde 1986, como docente na formação de professores e orientadora de estágios, ao abrigo de concurso público aberto para o exercício dessas mesmas funções.

<sup>28</sup>Obviamente num processo que, a partir deste referencial paradigmático, se espelhou, cruzou e enriqueceu na enorme *sala de espelhos* que, ao longo do tempo, se foi redesenhando e multiplicando num fascinante e caleidoscópico jogo de encontros, de linguagens, pontos de vista e visões de mundo.

<sup>29</sup> Em todas as experiências sumariamente descritas destacamos quer a sua natureza e compromisso com a investigação no sentido de produção de conhecimento, quer o reinvestimento desse mesmo conhecimento emergente na melhoria das práticas, transformação dos contextos e desenvolvimento das pessoas, mais próxima ou mais remotamente, implicadas.

parte da nossa história de vida e permanecem como fonte de profunda reflexão, aprendizagem e inspiração.<sup>30</sup>

Pelas filosofias de formação e pelas abordagens epistemológicas que lhes estão subjacentes, conferindo-lhes coerência e continuidade temporal, parecem-nos especialmente marcantes para a reflexão que aqui nos propomos<sup>31</sup> o *projeto pessoal de investigação para doutoramento*, a conceção e lecionação da unidade curricular *Cultura, Conhecimento e Identidade* dos cursos de Doutoramento de Base Curricular em Didática e Doutoramento em Didática e Formação e, ainda, a conceção, gestão e coordenação da rede de cooperação científica *Novos “Saberes Básicos” de todos os Cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*. Em todas estas oportunidades os ganhos em autoformação revelaram-se inestimáveis, todavia ainda de muito maior significado se os considerarmos como ponto de partida e fundamento de um processo contínuo de formação de/com outros<sup>32</sup> e, por essa via, de afirmação e divulgação científica de um outro modo de ser e de formar professores e outros profissionais, quer em Portugal, quer internacionalmente.<sup>33</sup>

- O pensamento de Schön na Formação (inicial) de Professores: Projeto de Doutoramento

A primeira experiência refere-se ao projeto de doutoramento que neste contexto institucional desenvolvemos entre 1991 e 1995 e cujo título - *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis* - reevoca de imediato a matriz concetual de Schön.<sup>34</sup> Trata-se de um estudo que se inscreve

---

<sup>30</sup> Salvaguardando naturalmente o carácter redutor destes indicadores face à multiplicidade e riqueza concetual e experiencial vivenciada pessoal e coletivamente durante um período tão longo (mais de três décadas) de formação, investigação e aprofundamento reflexivo e pragmático.

<sup>31</sup> Quer como percurso pessoal em termos de vida e de formação científica, quer como *ponte* na divulgação destas mesmas perspetivas a públicos progressivamente mais vastos.

<sup>32</sup> Pelas funções institucionais que durante as mais de três décadas tivemos o privilégio de exercer na Universidade de Aveiro (docência, formação, gestão e investigação).

<sup>33</sup> Salientamos o acervo de publicações com particular destaque para os livros sucessivamente reeditados, as conferências (nacionais e internacionais) realizadas por convite, as ações de formação e orientações de trabalhos académicos, a participação em júris, bem como a colaboração como professora convidada com múltiplas universidades estrangeiras.

<sup>34</sup> Concluído e aprovado em provas públicas com distinção e louvor, o estudo mereceu publicação pelo Ministério da Educação e pela Fundação Calouste Gulbenkian (2002), encontrando-se esgotada a edição.

nos quadros conceptuais e investigativos que procuram compreender, no caso dos professores<sup>35</sup> como passar de um tipo de formação de racionalidade técnica e instrumental para outra de matriz ecológica, reflexiva, crítica e solidária. O seu principal objetivo foi contribuir para uma compreensão mais aprofundada das concepções e estratégias de formação e de supervisão, que informam os modos de (re)construção intra e interpessoal do conhecimento profissional dos professores através da reflexão sistemática sobre as práticas. Do ponto de vista metodológico configura um projeto de investigação-ação no qual foi possível desenvolver um programa de formação com alunos-futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e respetivos supervisores<sup>36</sup> e simultaneamente investigar qual a importância das estratégias de supervisão, dos contextos e das culturas plurais de aprendizagem na facilitação, estimulação e qualidade dos processos reflexivos dos participantes e consequentemente no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Muito genericamente os resultados reafirmam entre outros princípios a importância formativa e decisiva da auto-implicação do aprendente, das ambiências positivas, sustentadas e colaborativas de aprendizagem, do efeito multiplicador da diversidade de perspetivas e das transições ecológicas no desenvolvimento das competências reflexivas, emocionais e de ação de tipo não standard. Além do mais, destacam a importância da qualidade da relação supervisiva, nomeadamente no que se refere às estratégias de comunicação, dando particular relevo à elaboração de portfolios reflexivos como instrumentos cuja racionalidade os torna mais poderosos quer na expressão, quer na explicitação e, também, na captura continuada e coerente dos processos de pensamento dos seus autores, facilitando desse modo quer o aprender a pensar, quer os processos de interação e orientação. Relevam ainda a importância da dimensão pessoal e vivencial<sup>37</sup>, enquanto aspetos condicionantes de todo o processo formativo, a tornarem evidentes a importância e a urgência de um princípio de humanização, cujo enfoque seja

---

<sup>35</sup>Ou seja, tentar compreender se os princípios e perspetivas avançadas por Schön a partir da sua experiência em outras profissões, faziam sentido e encontravam pertinência no cada da função docente.

<sup>36</sup> Que se encontravam a frequentar o quarto e último ano do respetivo curso.

<sup>37</sup> Percebida como abordagem experiencial e ligada à vida.

a pessoa na sua singularidade, dignidade e circunstância. Tratando-se de uma filosofia de formação que se tornou extensiva a todos os alunos-futuros professores<sup>38</sup> nas sucessivas edições do curso de formação inicial com especial atenção às estratégias de supervisão vivenciadas, a expansão do conceito professor reflexivo foi muito significativa não apenas do ponto de vista quantitativo, mas também pelo carácter inovador da filosofia em uso. Do ponto de vista formativo esta experiência quer pela sua dimensão auto e hetero-formativa, quer pela dimensão investigativa no aprofundamento das perspectivas teóricas e do conhecimento prático, marcou definitivamente o nosso percurso profissional e pessoal em termos de conhecimento, de inovação das práticas e de atitude profissional e de cuja inspiração se mantém um fortíssimo um sopro de futuro que aprendemos com Schön.<sup>39</sup>

Por isso quando, hoje, perguntamos - o que aconteceu com o professor reflexivo?-podemos tranquilamente encontrar neste contexto disseminado pelo território e nas muitas centenas de alunos, agora já professores em exercício, bem como nos professores e supervisores que com eles trocaram saberes e experiências de vida mais de duas décadas atrás, marcas da sua presença singular e de um pensamento emancipador redistribuído nos espaços e nos tempos de formação e de trabalho que, paulatinamente, se vão sucedendo na tessitura dos enlaces formativos que, invisíveis, perduram.

- O pensamento de Schön na Formação (pós-graduada) de Professores: Programa Doutoral na área da Educação

Também no mesmo contexto, outra experiência marcante de aprofundamento e de expansão das novas tendências conceituais acerca da reflexividade crítica na formação de profissionais reflexivos aconteceu com a criação dos cursos de doutoramento que deram continuidade à progressão da formação pós-graduada já anteriormente iniciada e fortemente procurada com a oferta de formação contínua especializada e com os cursos de mestrado também sucessivamente reeditados.

---

<sup>38</sup> E não apenas aos que integraram a *amostra* deste estudo.

<sup>39</sup> No âmbito deste projeto, foi marcante o encontro pessoal com o autor na Universidade de Santiago de Compostela, em 1992, durante o Congresso *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*, no qual proferiu a conferência plenária.

Assim e no âmbito do Programa de Doutorado de Base Curricular em Didática<sup>40</sup> coube-nos o privilégio institucional e científico de sermos responsáveis pela concepção, implementação e desenvolvimento da unidade curricular – *Cultura, Conhecimento e Identidade* – transversal a todos os ramos e áreas científicas do curso e que, pelo seu caráter estruturante, iniciava o plano curricular do curso. Inscrita na epistemologia das Ciências Sociais e Humanas a sua concepção, gestão e desenvolvimento curriculares<sup>41</sup> foram desenhados e concretizados em coerência com uma perspectiva complexa, reflexiva, crítica e ecológica, isto é, sempre referenciada empiricamente aos contextos reais de trabalho e de vida dos participantes<sup>42</sup>, bem como aos princípios de formação emergentes e reafirmados nomeadamente através do projeto de investigação referido no ponto anterior. Aos objetivos da disciplina presidia por isso e relativamente a cada doutorando uma dupla intencionalidade que configurava uma matriz concomitantemente investigativa e formativa. No primeiro caso pela possibilidade de através do respetivo projeto de tese cada qual construir um tipo de conhecimento inscrito no referencial coletivo (fazer parte da *grande conversa*) e nesse mesmo exercício reconstruir os saberes e as identidades pessoais através dos processos de reflexão e consciencialização gerados no *efeito de espelhamento* concetual suscitado pelas estratégias pedagógicas desenvolvidas.

Reconhecendo a importância da diversidade e do cruzamento de saberes e de perspectivas, bem como da sua discussão crítica, esta unidade curricular constituiu um espaço de confluência reflexiva que acontecia no decurso programático<sup>43</sup>, mas que era fortemente potenciada pela possibilidade de divergência através de um *Ciclo de Conferências*<sup>44</sup> abertas a toda a

---

<sup>40</sup> Iniciado em 2005 e, no qual, desempenhava também funções de coordenação do ramo Supervisão.

<sup>41</sup> Sá-Chaves, I. *Proposta programática “Cultura, Conhecimento e Identidade”*, Universidade de Aveiro, 2005.

<sup>42</sup> Procurando responder aos desafios subjacentes às perspectivas “*connection to real life*” (Sá-Chaves, I. *et al*, 2000).

<sup>43</sup> Procurando garantir elevados índices de qualidade científica, para os ciclos de conferências foram convidados como preletores os mais renomados cientistas quer nacionais, quer estrangeiros especialistas nas mais diversas áreas das Ciências, Artes e Humanidades.

<sup>44</sup> Inscrito na própria proposta programática e cujo título “*Interrogação, Espelhamento e Metamorfose*” subentendia a importância do *questionamento* e do *cruzamento de perspectivas* como estratégias de ativação dos processos cognitivos facilitadores das mudanças e do próprio *desenvolvimento identitário*.

comunidade o que permitiu ampliar significativamente o público e a divulgação das ideias postuladas como princípios organizadores da reflexão e da ação formativa e investigativa.

Com sete edições concluídas, mais de duzentos doutorandos puderam, até esse momento, aceder ao pensamento de Schön e, nele, ao conceito de *profissional reflexivo* e ampliar os argumentos para o enquadramento teórico das respectivas teses e projetos investigativos. Trata-se de um vasto conjunto de trabalhos inovadores das concepções e transformadores das práticas profissionais que, nos campos da Educação e da Saúde, foram desenhando caminhos que progressivamente se foram abrindo, uns a partir dos outros, tal como um rio continuamente se abre sobre o seu estuário tornando-o fecundo e fértil.

Neste sentido, e tal como é detalhadamente explicitado na proposta programática, o título da disciplina sintetiza uma perspectiva na qual o conceito *conhecimento* adquire a centralidade enquanto construção idiossincrática e pessoal que corresponde aos modos como cada qual interpreta singularmente e (re)desenha um saber coletivo e referencial, que constitui o seu ponto de partida no processo investigativo. Todavia, a capacidade para interpretar que é como quem diz para configurar hipóteses alternativas ocorre em estreita ligação com os quadros de referência que em cada pessoa constituem a malha simbólica através da qual *lê a vida* e que vulgarmente se traduz na ideia de *cultura*. Isso significa que todo o processo de investigação enquanto construção de conhecimento está fortemente vinculado às vivências do sujeito e às representações simbólicas através das quais a sua identidade se vai tecendo e que constituem para si mesmo um património singular e para cada outro uma mais-valia inalienável.

Este processo de natureza intrapessoal ocorre entre o que *já se sabe* e o que *ainda* se desconhece e acontece através da indagação sistemática, de natureza hermenêutica ou seja marcadamente interpretativa pelo que o confronto com os referenciais se torna indispensável ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Conforme referimos em outras ocasiões e retomando de Schön a metáfora da *sala de espelhos* do que estamos a falar é desta possibilidade de

o processo intrapessoal de construção de conhecimento se poder expandir e ampliar através da relação interpessoal e de, neste exercício, ir além da perspectiva idiossincrática vendo as mesmas realidades de novos modos (como se fosse). Deste modo o constructo *Cultura, Conhecimento e Identidade* pode ser configurado como um sistema aninhado, complexo e dinâmico de referenciais que, indo do mais genérico e simbólico (cultura) ao mais particular e idiossincrático (identidade) representa um processo de apropriação identitária progressiva que se institui no ato de conhecer(-se).

Quando partilhado, consciente e situado, o conhecimento emergente pode reverter e reinventar os campos culturais de onde provém e, assim, ser possível passar de um processo de desenvolvimento pessoal a um outro de desenvolvimento social e humano mais inclusivo, mais informado e desse modo mais legitimado e reconhecível.

Ou seja, reinstalar o conceito de profissional reflexivo numa epistemologia de múltiplas pluralidades que se reconhece na ideia de *instituição reflexiva*, inscrita numa ecologia social e humana de proximidade e numa visão de mundo englobante e planetária.

Retomando a questão inicial que nos move – *o que aconteceu com o professor reflexivo?* – podemos continuar a afirmar que este conceito, tendo encontrado nesta instituição um contexto formativo e investigativo altamente estimulante e facilitador, se expandiu em múltiplas e diversas direções, renovando(-se) em cada meandro, espraiando-se em cada enseada, fecundando cada novo *locus* e, tal como avisadamente alertou Schön, redesenhando nesse fluir as cartografias incertas de todos os futuros.

- O pensamento de Schön na Formação (pós-graduada/investigação) de Professores: Rede de investigação em cooperação científica

Em estreita ligação com a anterior destacamos uma terceira experiência no contexto institucional ao qual nos vimos referindo<sup>45</sup> e tal como nas anteriores no âmbito da afirmação dos pressupostos de um novo paradigma

---

<sup>45</sup> No âmbito do Centro de Investigação *Didática e Tecnologia na Formação de Formadores* (CIDTFF), do Departamento de Didática e Tecnologia Educativa, da Universidade de Aveiro, no quadro da Unidade Transdisciplinar de Investigação em Supervisão (UTIS), sendo coordenada pela autora.

formativo-investigativo<sup>46</sup> que, nas sociedades contemporâneas, procura refletir acerca dos desafios que se colocam à educação, à investigação e à formação dos professores. Reflexão, que tem como referente o trabalho desenvolvido de forma continuada, durante sete anos, através da rede de investigação em cooperação científica *Novos “Saberes Básicos” de todos os Cidadãos no século XXI, novos desafios à Formação de Professores*.

Trata-se de um projeto cuja modelização de matriz complexa integrou onze estudos,<sup>47</sup> incidindo todos no mesmo objeto de estudo<sup>48</sup> porém desenvolvidos em diferentes contextos empíricos e ciclos de escolaridade, cobrindo um espectro educacional (de nível nacional e internacional) que vai da educação pré-escolar ao ensino superior.

A abertura do curso de Doutorado de Base Curricular em Didática, ao qual nos referimos no ponto anterior e de mais uma edição do curso de mestrado em Supervisão constituiu a possibilidade de implicar um grupo de professores com experiência e formação de especialidade muito diversificadas, na conceptualização, desenho e desenvolvimento deste projeto de investigação de matriz integradora. Tratou-se de um estudo muito abrangente cuja modelização por enquadrar diferentes níveis de formação, ciclos de escolaridade e áreas de especialização dos professores-doutorandos e pós-doutorandos, na sua qualidade de investigadores principais em cada um dos estudos, permitiu aprofundar a reflexão individual e responder às respetivas questões de pesquisa, mas também, responder a um objetivo de maior amplitude em termos de produção de conhecimento. Ou seja, aceder a uma visão mais global das representações dos investigadores integrantes da rede e também dos professores em exercício nas escolas<sup>49</sup> acerca das questões

---

<sup>46</sup> Paradigma, de inspiração schöniana, que constitui o fundamento de todas as experiências de formação e de investigação aqui sumariamente descritas e que informa todos os estudos que integram esta rede.

<sup>47</sup> Sendo um de mestrado, seis de doutoramento e quatro de pós-doutoramento e cujos autores integram a bibliografia de referência.

<sup>48</sup> Quais os *novos saberes* dos alunos nas sociedades contemporâneas e quais os *desafios* que se colocam aos professores e à sua formação.

<sup>49</sup> Foram convidados e aceitaram participar, no conjunto destes projetos, cerca de cinco mil professores das regiões Norte e Centro de Portugal, bem como algumas dezenas de professores e educadores brasileiros no quadro de três dos quatro estudos de pós-doutoramento que integraram a rede.

relacionadas com a profissionalidade docente nomeadamente quanto à formação, perfil de competência, condições de desempenho e expectativas.

Tal como é amplamente desenvolvido na obra já referida e na dupla qualidade de orientadora científica de todos os estudos<sup>50</sup> e de coordenadora da rede que os integra, permitimo-nos nesta oportunidade destacar, de forma necessariamente muito resumida, algumas das ideias que atravessam os textos e que traduzem não apenas uma perspetiva epistemológica coletiva como também alguns indicadores de sentidos possíveis para o pensar-fazer educacional e pedagógico em diferentes geografias, contextos e ciclos de escolaridade.

Assim, ao nível institucional, os contributos da investigação remetem para os processos de supervisão e de regulação curriculares, permitindo reequacionar os problemas diagnosticados na formação de professores<sup>51</sup> nas instituições do ensino politécnico cujos docentes integraram a rede. E, desse modo, contribuir também para delinear de um modo mais informado hipóteses de solução para os problemas contextualizados e diagnosticados estudo a estudo e que foram o principal fundamento na elaboração das questões de pesquisa nos projetos investigativos.

Ao nível pessoal, através das narrativas dos investigadores principais destacam-se os testemunhos nos quais reconhecem marcas significativas de desenvolvimento profissional e pessoal reafirmando a importância da investigação na formação ao longo da vida e o valor das abordagens reflexivas, dialógicas e interinstitucionais nesse mesmo desenvolvimento. São especialmente relevantes as referências às conceções, estratégias curriculares e instrumentos através dos quais os princípios de formação de inspiração schöniana foram concretizados e validados nos contextos de formação e de investigação.

A um nível mais global, é possível constatar que na generalidade os professores em exercício nas escolas convidados em cada estudo à participação efetiva na reflexão acerca das questões de pesquisa que

---

<sup>50</sup> Com o inestimável e inalienável contributo dos Professores co-orientadores nas áreas de especialidade epistemologicamente vinculadas a cada estudo.

<sup>51</sup> Tendo constituído o fundamento das questões de pesquisa dos respetivos estudos.

nortearam a concetualização e os objetivos da rede têm delas algum conhecimento não sentindo as temáticas relativas à profissionalidade docente em discussão como algo estranho ou distante. Quer ao nível dos estudos centrados na formação inicial, quer contínua observa-se um grau de apropriação teórica pelos professores inquiridos que aponta para um impacto positivo das estratégias formativas das quais os professores foram sujeitos e eventualmente para algum efeito nos seus discursos das concepções de formação subjacentes à linguagem dos normativos que foram acompanhando a evolução legislativa ao longo do tempo.

Todavia e paralelamente a esta tendência, constata-se a impossibilidade de confirmar nos estudos apresentados que a essa digamos *atualização* em termos teóricos de reconhecimento dos conceitos e das perspectivas corresponda uma efetiva, coerente e generalizada transformação das práticas curriculares<sup>52</sup>. Este indicador vem confirmar alguns dos receios manifestados por Schön, quanto ao papel facilitador ou inibidor das culturas institucionais na possível afirmação e generalização do potencial reflexivo individual. Não sendo pois possível afirmar uma total, genérica e incontroversa mudança paradigmática com efeitos práticos e sinais de mudança efetiva a que pudessem corresponder climas generalizados de transformação das práticas curriculares e dos contextos educacionais, também não se afigura legítimo afirmar a sua total ausência e desconhecimento por parte dos professores e educadores que participaram nos estudos. Com efeito indicadores de mudança efetiva ocorrem e são testemunhadas em múltiplas situações nas quais por especiais conjunturas e circunstâncias se torna possível contaminar os coletivos e passar da ação isolada do profissional reflexivo à ação conjunta e coordenada de escola reflexiva. Neste sentido, estudo a estudo, são também reconhecíveis sinais de mudança e de transformação bem como alguns dos fatores considerados como facilitadores da sua ocorrência com especial destaque para o papel e qualidade das *lideranças de topo* e de *gestão intermédia*, para a *adequação da formação* disponibilizada às reais

---

<sup>52</sup> Destacamos o sentido da metáfora suscitada pelo poema de João Cabral de Melo Neto *Um galo sozinho não tece uma manhã...*, referida num dos estudos que integram a obra citada anteriormente (Araujo, E., 2014) e retomada como introdução às Notas biográficas dos autores, assinalando a dimensão coletiva da co-autoria (p.294).

necessidades de formação em cada grupo e em cada contexto<sup>53</sup>, para a *qualidade dos projetos de escola e grau de mobilização* que estes promovem (ou não) nos coletivos implicados<sup>54</sup>, mas também para a *natureza relacional das ambiências e culturas de escola*, bem como dos *projetos de investigação-ação-formação* que estabelecem a *ligação entre as escolas, as instituições de formação* de professores e outras instâncias de educação informal particularmente *as famílias*.

Transversalmente, transparece nas representações dos professores uma percepção crescente da necessidade de mudança que generaliza as ideias de incerteza, de instabilidade e de imprevisibilidade que acentua os sinais de pessimismo, descrença e em consequência algum desencanto e desmobilização.

### **Concluindo...**

E se, ainda uma e outra vez, retomarmos a questão que nos move- *o que aconteceu com o professor reflexivo?*- podemos simplesmente dizer que o que aconteceu com o professor reflexivo **acontece ainda**.

Obviamente com impactos, ritmos, linguagens e inscrições contextuais muito diferenciadas e sobretudo com distintas percepções dessas flutuações pelos professores e em climas ora de mais intenso fulgor, ora de mais sentido desalento, o legado reflexivo de Schön na sua imaterialidade permanece<sup>55</sup>.

Ideia, que reafirmamos, porque o que pudemos reter de forma conjunta, intensa e longamente partilhada, é uma consciência cada vez mais viva da importância e da urgência do aprimoramento da reflexão (individual e coletiva) para que uma visão educacional redutora, simplista e padronizada possa dar lugar a uma outra que, na sua justeza e compromisso com o real, instaure uma mais solidária, mais compreensiva, mais inteligente e mais humana visão de mundo.

---

<sup>53</sup> O que, de acordo com os testemunhos recolhidos, nem sempre se verifica.

<sup>54</sup> Desenhando a visão global, colaborativa e mobilizadora e incluindo na ação educativa, mediante ação concertada, os contributos de todos os sistemas e grupos sociais que possam enriquecer as dinâmicas, os recursos e as possibilidades de sucesso.

<sup>55</sup> Porque sabemos bem, que *chegar não é mais valioso do que as andanças...* (Genifer Gerhardt, 13 dezembro 2014), em <https://www.facebook.com/genifer.gerhardt/videos/10152849105317159/>, visto em 20 maio 2016.

A questão crucial nesta possibilidade de longevidade e permanência é saber se, na sua essência, os pressupostos e os princípios que informam e fundam esta nova filosofia de formação, que estabelece para os professores a condição de pessoa e de sujeito<sup>56</sup>, continuam, ou não, a fazer sentido no pensamento contemporâneo.

Num sobrevoos dos mais evidentes indicadores destacamos na contemporaneidade a exponencial influência da inovação tecnológica no potencial desenvolvimento da informação disponível e das possibilidades de comunicação que, de forma incessante, gera novas dinâmicas e novos desafios às próprias sociedades e particularmente à Educação, à Escola e aos Professores.

Inevitavelmente, a essas novas dinâmicas virão associadas condições de cada vez maior instabilidade, ambiguidade, incerteza e imprevisibilidade o que naturalmente refunda a urgência de continuar a desenvolver as competências reflexivas, críticas, criativas, socio-emocionais, éticas e de ação às quais Schön deu nome e deu futuro.

Sim, sei de um rio...

### **Referências bibliográficas**

Alarcão, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schön e os programas de formação de professores**, Aveiro: Cadernos CIDInE, 1, 1991, 5-22.

Alarcão, I. **Reflexão crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores** (revisto), Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 22, n° 2, 1996, p.11-42.

Aragão, A. **Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo**, in Sá-Chaves, I. (coord.) **Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes**. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014, p-p 197-231.

Araújo, E.S. **O uso do portfolio reflexivo na perspectiva histórico- cultural**, in Sá-Chaves, I. (coord.) **Educar, Investigar e formar. Novos Saberes**. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014, p-p 179-196.

Azevedo, N. **Da ação e da investigação – condições bio-ecológicas de desenvolvimento em organizações aprendentes**, in Sá-Chaves, I. (coord.) **Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes**. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014, p-p 232-255.

---

<sup>56</sup> Reconhecido na sua singularidade e na sua capacidade pensar por si na plena consciência e total compromisso com o dever do mundo.

Boavida, J. & Amado, J. **Epistemologia, Identidade e Perspectivas**, Coimbra:Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª edição (revista), 2008.

Bronfenbrenner, U. **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**, Cambridge : Harvard University Press, 1979.

Delors, J. et al, **Educação: um tesouro a descobrir**,Edições Asa, Porto, 2000.

Dias, M., **Humanidade, Quantas tribos?** Disco Antena 1, 2016.

Garrido, S. G. e Libâneo, J.C. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**, Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro 1999, p-p 99 239.

Lakoff, G. e Johnson, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University Press, 1980.

Le Moigne, J-L. **La Théorie du Système Général**, Paris: PUF, 1990.

Machado, C. **Educar (para) o pensar: Desenvolvimento de competências reflexivas em professores e alunos do 1.º CEB - Contributos da Filosofia para Crianças**, in Sá-Chaves, I. (coord.) Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes, 2014, 157-178.

Madanelo, O. **Formação Contínua de Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: (re)qualificação de competências**, in Sá-Chaves, I. (coord.) Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014,p-p 136-156.

Morin, E. & Le Moigne, J.-L. (2001). **A Inteligência do Futuro**. Brasil, S. Paulo: Cortez Editora.

Nóvoa, A. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

Paiva, B. **Urbanidade e educação cultural. Estudo de Caso em Supervisão**, in Sá-Chaves, I. (coord.) Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014,p-p 93-113.

Prado, G. T. **Saberes e Conhecimentos Docentes: indícios de desenvolvimento pessoal e profissional em narrativas pedagógicas**, in Sá-Chaves, I. (coord.) Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014, p-p 214-231.

Prigogine, I. **O Fim das Certezas**. Lisboa: Gradiva, 1996.

Ricoeur, P. **La mémoire, l'histoire, l'oubli**. Paris: Éditions du Seuil, 2000.

Sá-Chaves, I. **Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas de formação de Professores e de outros Profissionais**. (3.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

Sá-Chaves, I. **A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis**, Tese de Doutoramento, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa, 2002.

Sá-Chaves, I. **A Formação de Professores numa perspectiva ecológica: Que fazer com esta circunstância?**, in Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional, Sá-Chaves, I. (org.), Porto. Porto Editora, 1997, p-p 107-118.

Sá-Chaves, I. et al, **What makes a good teacher good?** in Anthropological Notebooks, Lyublina, Slovenia, 2000, Year VI, n. 1, p.p. 71-80.

Sá-Chaves, I. **Informação, Formação e Globalização: novos ou velhos paradigmas?** in Alarcão, I. (org.), Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Sá-Chaves, I. **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro**, Porto Editora, Porto, 2005.

Sá-Chaves, I. **Portfólios Reflexivos. Uma estratégia de formação e de Supervisão.** 4ª edição (revista), Universidade de Aveiro, 2009.

Sanches, A. **Educação de infância como tempo fundador: Repensar a formação de Educadores para uma ação educativa integrada**, in Sá-Chaves, I. (coord.) **Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes.** UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014, p-p 115-135.

Santos, M. A. P. **Horizonte das ideias pedagógicas para o século XXI, sob o olhar de ontem e de hoje.** Mimesis, Bauru, v. 22, n.2, 2001, p.55-70.

Schön, D. (with C. Argyris) **Organizational learning II: Theory, method and practice.** Reading, MA: Addison Wesley, 1996.

Schön, D. **The Reflective Turn: Case studies in and on educational practice.** New York: Teachers College (Columbia), 1991.

Schön, D. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Schön, D. **The Reflective Practitioner: How professionals think in action.** London: Temple Smith, 1983.

Schön, D. **La Formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones,** Ediciones Paidós, Barcelona, 1992.

Schön, D. **Teaching and learning as a reflective conversation**, Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado, Montero Mesa, L. e Jeremias, J. (eds.), Santiago de Compostela: Tórculo Edicións, 1993, pp. 5-27.

Shulman, L. **Knowledge and Teaching Formulations of the New Reform**, Harvard Educational Review, v. 57, n.1, p. 1-18, 1987.

Shulman, L. **Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching**, Educational Researcher, v. 15, n. 2, 1986.

Silva, A. A. **Novos saberes básicos dos alunos, novas competências dos professores - um estudo no âmbito da supervisão da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade de Aveiro**, in Sá-Chaves, I.

(coord.) Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014, p-p75-92.

Silveira, L. **Desenvolvimento humano e desenvolvimento sustentável: O papel da Escola no século XXI**, in Sá-Chaves, I. (coord.) Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes. UA Editora, Universidade de Aveiro, 2014, p-p 28-50.

Tomás, C. **Supervisão Curricular e Cidadania. Novos Desafios à Formação de Professores** in Sá-Chaves, I. (coord.) Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes. UA Editora, Universidade de Aveiro, p-p 51-74.

Zeichner, K. **A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas**, Lisboa: Educa, 1993.

### **Documentos**

Moos, L.& Gray, P. *The European Educational Research Association's Agenda for Horizon 2020*. European Educational Research Association (EERA), 2013. Em 27 maio 2014, from <http://www.eera-ecer.de/about/projects-partnerships/eera-and-horizon-2020/>

UNESCO, ICSU (1999). *Ciência para o Século XXI – Um novo compromisso*. Paris: UNESCO.

## **CAPÍTULO V – Relação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem e o professor reflexivo**

Margarete Maria de Lima  
Kenya Schmidt Reibnitz  
Daiana Kloh

Discutir a relação pedagógica por referenciais da escola reflexiva implica em repensar como têm ocorrido as relações estabelecidas no cotidiano dos protagonistas envolvidos no processo formativo do enfermeiro. Ao defendermos um perfil do egresso crítico, reflexivo e criativo, que atenda às demandas sociais, necessitamos revisitar as relações interpessoais que ocorrem no contexto da formação. Para tal, cada instituição deve ancorar-se em referências pedagógicas que propiciem o desenvolvimento de relações pautadas em princípios éticos e humanísticos, que respondam às demandas da comunidade acadêmica (LIMA, 2015).

Refletir sobre a formação do professor universitário de enfermagem configura-se um grande desafio na medida em que estes docentes possuem a função de contribuir no processo formativo do enfermeiro, necessitando para isso de conhecimentos técnicos-científicos da área de saúde e enfermagem e conhecimentos sobre a pedagogia universitária. Esse desafio, por ser complexo, requer um olhar interdisciplinar, que implica a reflexão permanente sobre seu processo de trabalho, como forma de aperfeiçoar novas práticas e possibilidades pedagógicas, bem como, implantar modelos de ensino-aprendizagem mais coerentes com o conceito de saúde vigente (Nino, 2010).

A relação pedagógica estabelecida durante a formação do enfermeiro é um espaço com a intencionalidade de construir conhecimentos, de ensinar e aprender e refletir sobre as práticas vivenciadas durante o curso. Envolve uma rede de elementos que estão relacionados à instituição, ao professor, ao aluno e aos demais profissionais envolvidos na formação.

Neste sentido, a relação pedagógica deve estimular o ensino prático reflexivo, instigando o pensamento crítico, criativo e a auto governabilidade dos indivíduos. Este estímulo ao ser exercitado desde os primeiros semestres do curso possibilita que a contextualização seja o foco motivador para o processo de ensino aprendizagem, incitando o raciocínio e a expressão de

opiniões dos alunos, construindo assim a autonomia do aluno no seu processo formativo (REIBNITZ; PRADO, 2003).

Uma das premissas para o ensino prático reflexivo é ser um professor reflexivo, e nesta perspectiva, nos reportamos aos ensinamentos de Donald A. Schön, o qual aponta que o professor é um facilitador e necessita utilizar elementos estimuladores da aprendizagem do estudante. O ensino prático reflexivo ocorre tanto no contexto da sala de aula como no campo da prática, ancora o aprender fazendo, a conexão ensino e serviço e estimula o diálogo entre os envolvidos no processo de formação. Preconiza a reflexão na ação que propicia a tomada de decisão durante o desenvolvimento da mesma; a reflexão sobre a ação que produz um exercício reflexivo construindo novas possibilidades e novos conhecimentos diante das situações vivenciadas. (SCHÖN, 2000).

Este referencial possibilita a reflexão e inovação do docente reflexivo e sobre o ensino de enfermagem, pois permite sair de um modelo mais tradicional de ensino para um prático reflexivo que considera as demandas da prática de enfermagem e estimula a reflexão sobre esta prática. O processo de reflexão-ação-reflexão torna-se primordial para conseguirmos preencher as lacunas ainda encontradas na formação do enfermeiro e suprir as necessidades do campo profissional, formando assim, profissionais comprometidos com as necessidades de saúde da população (LIMA, REIBNITZ, KLOH, FERRAZ, 2011).

Este comprometimento exercitado durante a formação é influenciado pelos diferentes modelos de ensinar e aprender, que vão de um ensino mais tradicional a um ensino prático reflexivo e pela relação pedagógica estabelecida nos cursos de graduação em enfermagem.

A relação pedagógica é um dos elementos que alicerça a formação do enfermeiro no ensino prático reflexivo, no entanto poucos estudos têm discutido especificamente a relação pedagógica e o papel do docente reflexivo nos cursos de graduação em Enfermagem.

Discutir sobre a relação pedagógica implica em revisitar o trabalho docente, o qual está em constante formação, ancorado no processo de reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e da reflexão sobre e na ação. Esta é uma das

características que se deseja encontrar no docente deste novo século, reflexivo, pesquisador, comprometido, estabelecedor de relações interpessoais, com comportamentos formal e informal, firme e tolerante, amigos, compreensivos, disponíveis mesmo fora do contexto da sala de aula, justos, honestos, estimuladores, incentivadores, valorizadores (KULLOK, 2002).

### **Relação pedagógica na formação do enfermeiro reflexivo**

Há elementos significativos para o estabelecimento da relação pedagógica pautada em ações que estimulam a construção de um enfermeiro crítico-criativo e reflexivo. A postura do professor é um potencializador desta relação, a qual de acordo com os estudos (LIMA, REIBNITZ, PRADO, KLOH, 2013; GUEDES, OHARA, SILVA, 2012; BACKES, MARINHO, COSTENARO, NUNES, RUPOLO, 2010; SEMIM, SOUZA, CORRÊA, 2009; MORETTI-PIRES, BUENO, 2009; RODRIGUES, MENDES, 2008; FERNANDES, FREITAS, 2007) deve ser pautada no diálogo, no aconselhamento, no acolhimento, na escuta atenta, no compromisso, na ética, na responsabilidade, na proximidade, na democracia e na integralidade. Estes elementos são comuns a relações interpessoais, e torna-se necessário que sejam resgatados também na relação pedagógica.

As relações estabelecidas entre os seres humanos permite a construção de comportamentos e teorias de ação para que as interações ocorram. Estas teorias estão imbuídas de valores, estratégias e pressupostos que definem o comportamento interpessoal entre os sujeitos (SCHÖN, 2000). O estudante ao vivenciar durante sua formação uma relação pedagógica pautada em valores potencializadores torna-se capaz de reproduzir ou aplicar esta mesma postura nas relações com os docentes, discentes e demais envolvidos no seu cotidiano formativo.

Outros elementos, como o reconhecimento do professor e do aluno como seres que se movimentam na relação pedagógica (LIMA, REIBNITZ, PRADO, KLOH, 2013), a elaboração de vivências que acontecem no cuidar de si e do outro (GUEDES, OHARA, SILVA, 2012), propiciando a troca de experiências as quais permitem expor seus sentimentos diante de situações difíceis enfrentadas no contexto da formação (BACKES, MARINHO, COSTENARO,

NUNES, RUPOLO, 2010) também foram apontadas pelos estudos. Estas características fazem da relação professor aluno um ponto de partida essencial para o ensino aprendizagem (SEMIM, SOUZA, CORRÊA, 2009; RODRIGUES, MENDES, 2008), no entanto, é preciso estimular a relação com os demais graduandos de enfermagem e profissionais que participam do contexto formativo (MORETTI-PIRES, BUENO, 2009).

O papel que cada pessoa desempenha na relação pedagógica influencia diretamente como esta se estabelece. Destaca-se em alguns estudos o papel do professor como um facilitador da aprendizagem, motivador para despertar no aluno o interesse em aprender (SEMIM, SOUZA, CORRÊA, 2009; PRADO, LEITE, 2010). Aquele que com seus valores e postura ética influencia na construção de conhecimentos (MORETTI-PIRES, BUENO, 2009) não ensinando somente conhecimentos técnicos-científicos, mas também conteúdos da vida pessoal e profissional (RODRIGUES, MENDES, 2008) influenciando positivamente a aprendizagem (Oliveira, Ciampone, 2006) e sendo considerado por seus alunos como um profissional ideal em decorrência de sua atuação (SEMIM, SOUZA, CORRÊA, 2009). Somando-se a essas características encontramos o domínio do conhecimento específico e dos aspectos didáticos pedagógicos, clareza e pertinência das explicações de conteúdos (PRADO, LEITE, 2010).

Estas características do docente são importantes na atual conjuntura do ensino superior de enfermagem, pois se almeja uma educação para além da valorização de conteúdos, que esteja imbuída em valores de cidadania, justiça social e valorização da responsabilidade humana (PRADO, LEITE, 2010).

O aluno também um sujeito do seu processo formativo, é uma agente crítico e criativo (OLIVEIRA, CIAMPONE, 2006) que fomenta a relação pedagógica, pois sua autonomia influencia no seu processo de ensino aprendizagem (FERNANDES, FREITAS, 2007), sua liberdade permite desenvolver suas próprias capacidades e de aprender de acordo com seu tempo (OLIVEIRA, CIAMPONE, 2006). Ao encontrar sua própria voz, descobre sua própria música (BERGUM, 2003) e consegue expor seus medos e angustias (BESERRA, LÚCIO, CARDOSO, 2007).

O processo de ensino aprendizagem é extremamente complexo e necessita de uma busca constante pela aprendizagem transformadora, ocorrendo de forma contínua e transformando gradativamente os sujeitos envolvidos (ZANI, NOGUEIRA, 2006; GABRIELLI, PELÁ, 2004). A formação no ensino superior requer o comprometimento efetivo do docente e discente para que juntos construam uma metodologia participativa que estimule a criatividade e autonomia (BACKES, MARINHO, COSTENARO, NUNES, RUPOLO, 2010). Estabelecer uma relação pedagógica que estimule o aluno a encontrar seu próprio tom no processo de ensino aprendizagem é um desafio cotidiano que instiga o corpo docente a construir e reconstruir suas estratégias pedagógicas.

O contexto onde ocorre a relação pedagógica é um elemento potencializador, seja em sala de aula ou no cotidiano dos serviços de saúde este gera impactos na formação do enfermeiro. No contexto dos serviços há uma maior proximidade entre professor e aluno do que na aula teórica, pois o grupo de alunos se torna mais reduzido (RODRIGUES, MENDES, 2008). Assim, as vivências de situações presentes no campo da prática propicia o pensamento crítico e reflexivo do aluno (MORETTI-PIRES, BUENO, 2009).

As dificuldades e facilidades que emergem quando professor e aluno se deparam com situações de ensino e de assistência que resultam em divergências entre teoria e prática torna a experiência de ensino desafiadora (BESERRA, LÚCIO, CARDOSO, 2007). Torna-se necessário a utilização de instrumentos e sentidos que estimule o estudante a perceber a subjetividade das pessoas em vez de aplicar apenas conhecimentos teóricos (BERGUM, 2003).

### **Relação pedagógica como elemento fragilizador da formação do enfermeiro reflexivo**

Nos cursos de graduação de enfermagem encontramos uma relação pedagógica pautada em elementos que fragilizam a construção de um enfermeiro prático reflexivo.

Alguns elementos são considerados como fragilizadores da relação pedagógica interferindo no estabelecimento e na continuidade da mesma.

Neste sentido destaca-se o uso/abuso do poder docente, a falta de carinho, tolerância, respeito, autonomia, paciência e de ética com os alunos (GUEDES, OHARA, SILVA, 2012; SEMIM, SOUZA, CORRÊA, 2009; BERGUM, 2003; CASATE, CORREA, 2006)

Muitas vezes estes elementos estão associados às atitudes dos professores que possuem certa dificuldade em estabelecer uma relação pedagógica pautada na humanização e na integralidade (LIMA, REIBNITZ, PRADO, KLOH, 2013). Relação esta que ao gerar falta de respeito, humilhação, discriminação (PRADO, LEITE, 2010), intimidação, arrogância (OLIVEIRA, CIAMPONE, 2006), autoritarismo (FERNANDES, FREITAS, 2007) inferiorização e silenciamento do aluno (CASATE, CORREA, 2006), e uso do poder docente (Bergum, 2003) implica em modificações na qualidade de vida dos alunos (GUEDES, OHARA, SILVA, 2012).

O docente de enfermagem necessita ter domínio sobre a temática trabalhada, contudo se este não possui a capacidade de se conectar com as informações da vida e da natureza humana, seus conhecimentos compartilhados serão apenas meramente técnicos e não o todo (BERGUM, 2003).

A relação pedagógica pode interferir negativamente no processo de ensino aprendizagem e no perfil do profissional que está em formação. Essa dificuldade está associada postura rígida do professor durante as atividades teórico-práticas, a falta de preparo do docente para lidar com o despreparo, imaturidade (SEMIM, SOUZA, CORRÊA, 2009), possibilidade e limites dos alunos (FERNANDES, FREITAS, 2007). Estas características são influenciadas pela ausência de formação inicial do docente, de educação permanente e de condições de trabalho da instituição de ensino (ZANI, NOGUEIRA, 2006).

O docente muitas vezes não é preparado para ser um professor reflexivo devido à formação tradicional enraizada em nossa cultura. Falar sobre docente reflexivo implica em revisitar valores, crenças, aspectos históricos e sociais, mas principalmente requer mudança de postura, saindo de uma postura de acomodação para uma de transformação da realidade através da reflexão.

Para ressignificar a identidade do docente é preciso analisar desde a formação destes profissionais até os saberes necessários para sua prática pedagógica na atualidade. Todavia, o progresso do saber docente só torna-se possível se este for realizado simultaneamente com seu desenvolvimento pessoal e com apoio institucional. Este movimento deve ser um esforço coletivo do corpo docente, gerando um conhecimento mútuo entre os pares, possibilitando avançar na prática docente (PRADO, LEITE, 2010) e conseqüentemente na relação pedagógica dos cursos de Graduação em Enfermagem.

Os elementos citados refletem diretamente no ensino de enfermagem que se apresenta fragmentado, desarticulado entre teoria e prática. Este tipo de ensino induz o estudante a assumir a postura de expectador e preocupar-se apenas em receber o conteúdo e ser avaliado pelo professor através da prova (ZANI, NOGUEIRA, 2006; CASATE, CORREA, 2006; TERRA, FENILI, SPRICIG, GONÇALVES, 2007). Gera também outras fragilidades como a dificuldade em estabelecer conexões com conteúdos transversais, de vencer a ansiedade de cumprir com os conteúdos programáticos, em promover aulas mais atrativas e dinâmicas, e estimular a participação ativa dos alunos (SOARES, BUENO, 2005; GABRIELLI, PELÁ, 2004).

Neste contexto, os elementos que sinalizam uma educação pautada na racionalidade técnica ainda estão consolidados no dia a dia do ensino em enfermagem (PRADO, LEITE, 2010), como a didática imposta em sala de aula, dificuldade de estimular a criatividade do aluno (SEMIM, SOUZA, CORRÊA, 2009), educação não problematizadora, imposição do processo de ensino-aprendizagem e de regras (FERNANDES, FREITAS, 2007), verticalização na relação professor-aluno (OLIVEIRA, CIAMPONE), atitude defensiva do docente frente às críticas dos alunos, postura docente centrada no professor (GABRIELLI, PELÁ, 2004) resultado do ensino controlado pelo professor (BERGUM, 2003).

## **Em busca do professor reflexivo a partir da relação pedagógica estabelecida**

A relação pedagógica estabelecida nos cursos de enfermagem mostra-se ancorada em elementos que potencializam e fragilizam esta relação. Estes elementos estão relacionados à postura do professor e do aluno durante a formação, no entanto, percebe-se nos estudos que o docente é quem geralmente norteia como esta relação se estabelece. Assim, cabe ao docente ser reflexivo sobre sua prática, refletindo tanto na ação como sobre a ação. O diálogo, a ética, o respeito, a humanização, o comprometimento, a escuta atenta são requisitos para o docente ao estabelecer a relação pedagógica no ensino prático reflexivo.

O processo dialógico estabelecido entre professor e aluno, quando bem sucedido se transforma em reflexão na ação recíproca, na qual o estudante reflete sobre o que o docente diz e faz ao mesmo tempo o docente reflete sobre o que o estudante revela em termos de conhecimentos, fragilidade ou dificuldade e que tipos de respostas poderiam ajudá-lo na sua formação (SCHÖN, 2000).

Neste sentido, o professor reflexivo visualizar a sua sala como um ateliê, isto é, um local para o desenvolvimento da liberdade da criação, recriação, aperfeiçoamento e o desejo de aprender e reaprender (ANDRADE, 2014).

O aprender faz parte do ato da ação, que é permeado pelo diálogo e pela postura do professor ao ressignificar as ações realizadas pelo estudante. Assim, há necessidade de realizar demonstrações e orientar o estudante durante o fazer. Também cabe destacar que a postura do professor pode ser considerada como um tipo competência, tendo em vista que ela envolve maneiras de perceber e compreender o processo de aprendizagem do estudante (SCHÖN, 2000).

A prática voltada para as incertezas utiliza a experimentação e a reflexão como elementos autoformativos, o que culmina com a ideia de que ninguém pode educar ninguém, mas apresentar estratégias que possam fortalecer e tornar significativos os conteúdos abordados (ANDRADE, 2014).

Isso significa transportar o ensino para um processo em ação, no encontro do usuário com os profissionais de saúde, em que as situações são

reais, a integração entre a teoria e a prática é inevitável e a reflexão das ações realizadas - e futuras - deve ser meticulosamente dialogada entre todos os protagonistas deste processo. Isso permite a reciclagem e a descoberta de novos saberes, trazendo significado ao vivido e gradativamente afastando-se de uma tendência tradicional, leia-se tecnicista, de formação em enfermagem.

Destaca-se que a formação do enfermeiro quando ancorada na ética e no social possibilita o entrelaçamento de conteúdos curriculares com o contexto social e de saúde, com os processos avaliativos que estimulem a reflexão, o respeito mútuo e a valorize os sujeitos (KLOH, LIMA, REIBNITZ, 2014). Neste processo, professor e aluno são elementos de muita relevância e a relação estabelecida entre ambos constitui uma das partes essenciais (GUEDES, OHARA, SILVA, 2012). A participação ativa tanto do aluno como do corpo docente torna o processo de ensino aprendizagem dinâmico produzindo um ensino de excelência que gera aprendizagem ao longo da vida (JOHNSON-FARMER, FRENN, 2009).

A vivência acadêmica é um espaço de construção coletiva, dinâmica e criativa, que necessita instigar o processo de reflexão-ação-reflexão de professores, profissionais, estudantes e população usuária dos serviços de saúde (LIMA, REIBNITZ, PRADO, KLOH, 2013). Esta possibilidade abre espaço para que tenhamos uma formação profissional que escape aos cânones da racionalidade técnica e assim consiga-se trabalhar com as situações indeterminadas da prática lidando com a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores presentes no cotidiano dos serviços (SCHÖN, 2000).

Ao mesmo tempo em que os cursos de graduação em enfermagem apresentam características da racionalidade técnica, também enfocam os sentimentos da emoção, construindo um saber que permite ao discente a reflexão tendo como ponto de partida os valores manifestados no cotidiano de sua construção de conhecimentos (FERNANDES, FREITAS, 2007).

A presença de modelos pedagógicos tradicionais e tecnicistas no ensino aprendizagem de enfermagem, na atualidade são considerados burocráticos e pouco significativos para os alunos. O rompimento destes modelos implica em refletir e ter clareza sobre o momento histórico e social em que vivemos e sobre os paradigmas contemporâneos que propiciam o ajustamento da prática

educativa, transformando a dimensão técnica de ensinar (BARROS, LUCCHESI, 2006).

O ensino prático reflexivo instigado pelo professor reflexivo vem justamente para contrapor esse modelo tradicional e tecnicista, pois é uma experiência de alta intensidade interpessoal. Está ancorado no dilema da aprendizagem, na vulnerabilidade dos alunos e no universo comportamental criados pelo docente e estudante, fatores estes que influenciam criticamente os resultados pedagógicos (SCHÖN, 2000).

A formação em saúde necessita ser diferenciada da tradicional, favorecendo articulação entre os sujeitos envolvidos na formação e nos serviços de saúde, permitindo a abertura ao diálogo entre as diferentes disciplinas, entre professor e aluno e profissionais. Esta condição torna-se fundamental para formarmos enfermeiros em consonância com demandas da realidade atual (LIMA, REIBNITZ, KLOH, FERRAZ, 2011). Contudo, necessitamos que o corpo docente esteja aberto para se tornar um professor reflexivo de fato, ou seja, refletindo cotidianamente sobre suas ações e colocando-as em prática no seu dia-a-dia.

O contexto da prática profissional é delimitado por diferentes profissionais que compartilham diversos saberes e tradições profissionais atuando dentro de uma institucional. Além disso, existe o compartilhamento de ações, linguagens e ferramentas específicas que norteiam o trabalho de determinada comunidade profissional (SCHÖN, 2000). Entender essa diversidade existente nos contextos da formação do enfermeiro propicia a construção da relação pedagógica que esteja voltada para a necessidade de aprendizagem do aluno, para a realidade dos serviços de saúde e para a construção de um perfil de enfermeiros em consonância com a legislação de saúde e de educação.

### **Considerações finais**

A riqueza de fatores que potencializam a relação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem nos indica que embora esta relação seja instituída com a finalidade de construir conhecimentos, ela está embebida de valores que fazem da formação em enfermagem uma formação para a vida.

Todavia, ainda evidenciamos elementos que fragilizam a formação do enfermeiro, como autoridade, postura rígida do professor, silenciamento dos alunos, dificuldade em estabelecer uma relação pedagógica pautada na humanização.

Professor, aluno e demais envolvidos na formação são corresponsáveis pelo estabelecimento da relação pedagógica. Todavia, estes precisam pautar-se em valores como diálogo, humanização, acolhimento, ética e demais valores potencializadores das relações humanas.

A relação pedagógica ao ser ancorada em um ensino prático reflexivo estimula que professor e aluno aprendam fazendo, indo além dos conteúdos teóricos, percebendo que o contexto dos serviços de saúde é um cenário fértil para desenvolver o processo de reflexão na e sobre a ação. Contudo, esta relação é desafiadora no contexto das aulas teóricas, no qual o professor necessita utilizar elementos que despertem o interesse do estudante em estar presente e participativo na aula.

Reitera-se que a relação pedagógica consolida a formação do enfermeiro no ensino prático reflexivo, assim, dependendo do modelo de relação pedagógica estabelecida o estudante tem a oportunidade de refletir sobre suas ações acadêmicas e se construir como um profissional que tenha capacidade de responder a situações incertas e conflituosas da prática.

Neste processo, o professor é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem e desempenha papel fundamental no processo reflexivo da formação, o desenvolvimento de habilidades reflexivas tem relação com seu processo formativo e sua experiência profissional. Seu envolvimento, a capacidade de centramento e a competência para extrair significados das experiências cotidianas da formação contribuem para o pensamento reflexivo e criativo, tanto do docente quanto do discente, durante a formação do enfermeiro (WALDOW, 2009).

## Referencias

ANDRADE, M. W. A. S. T. **Reflexividade e prática educativa:** uma análise das contribuições de Rousseau e Schön. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

BACKES, Dirce Stein, MARINHO, Mara, COSTENARO, Regina Santini, Nunes, SIMONE, & RUPOLO, Irani. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Enfermagem**, 63(3), 421-426, 2010

BARROS, Sônia; LUCCHESI, Roselma. Problematizando o processo ensino-aprendizagem em enfermagem em saúde mental. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, Sept. 2006 .

BERGUM, V. **Relational pedagogy**. Embodiment, improvisation, and interdependence. *Nurs. Philos.* v.4, n. 2, p. 121-28, 2003.

BESERRA, E.P; LÚCIO, I.M.L.; CARDOSO, M.V.L.M.L. Cuidado de enfermagem à criança hospitalizada: uma experiência na percepção discente-docente. **Rev. RENE**, Fortaleza, v.8, n. 2, p. 85-92, 2007.

CASATE, J.C.; CORREA, A.K. Vivências de estudantes de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre a humanização em saúde. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 40, n. 3, Sept. 2006.

FERNANDES, M.F.P.; FREITAS, G.F. A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 60, n. 1, Feb. 2007.

JOHNSON-FARMER B, Frenn M. Teaching excellence: what great teachers teach us. **J.prof. nurs.** 2009; 25(5): 267-72.

GABRIELLI, J.M.W.; PELÁ, N.T.R. O professor real e o ideal na visão de um grupo de graduandos de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 38, n. 2, June 2004.

GUEDES, G.F.; OHARA, C.V.S.; SILVA, G.T.R. Unidade de terapia intensiva: um espaço significativo para a relação professor-estudante. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 25, n. spe2, 2012.

KLOH, Daiana, LIMA, Margarete Maria de, REIBNITZ, Kenya Schmidt. Ethical and social commitment in the teaching plan of nursing education. **Texto & Contexto - Enfermagem**, 23(2), 484-491, 2014.

KULLOK, M.G. B. Relação professor-estudante no contexto ensino- aprendizagem as exigências na atualidade. In: KULLOK, M.G. B. **Relação professor-estudante: contribuições à prática pedagógica**. Maceio; Edufal, 2002; p: 9- 24.

LIMA, M.M.; REIBNITZ, K.S.; KLOH, D.; FERRAZ, F. Integralidade na atenção à saúde e na formação do enfermeiro: análise da literatura. **Sau. Transf. Soc.**, v.1, n.2, p.155-162, 2011.

LIMA, Margarete Maria de, REIBNITZ, Kenya Schmidt, PRADO, Marta Lenise do, & KLOH, Daiana. Comprehensiveness as a pedagogical principle in nursing education. **Texto & Contexto - Enfermagem**, 22(1), 106-113, 2013

LIMA, M. M. **Relação pedagógica no ensino prático reflexivo como elemento para a formação do enfermeiro na perspectiva da integralidade**. 2015. 218 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MORETTI-PIRES, R.O.; BUENO, S.M.V. Freire e formação para o Sistema Único de Saúde: o enfermeiro, o médico e o odontólogo. **Acta Paul Enferm.** São Paulo, v. 22, n. 4, 2009.

NINO, N.S. **Docente universitário do curso de enfermagem:** uma reflexão sobre as práticas pedagógicas . [dissertação] Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

OLIVEIRA, R.A.; CIAMPONE, M.H.T. A universidade como espaço promotor de qualidade de vida: vivências e expressões dos estudantes de enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 15, n. 2, June 2006.

PRADO, C; LEITE, M.M. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 63, n. 4, Aug. 2010.

REIBNITZ, K.S.; PRADO. M.L. Criatividade e relação pedagógica: em busca de caminhos para a formação do profissional crítico criativo. **Rev Bras Enferm** . v.56, n.4, p.439-442, Jul/Ago, 2003.

RODRIGUES, M.T.; MENDES, Sobrinho, J.A. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 61, n. 4, Aug. 2008.

SEMIM, G.M.; SOUZA, M.C.B.M.; CORRÊA, A.K. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem: visão de estudante de enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm.** Porto Alegre, v. 30, n. 3, 2009.

SCHÖN D. A. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SOARES, M.H.; BUENO, S.M.V. Diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem identificado por estudantes e professores de graduação em Enfermagem. **Ciênc. cuid. saúde.** Maringá, v.4, n. 1, 2005.

TERRA, Marlene Gomes, FENILI Rosângela Maria, SPRICIGO Jonas Salomão, GONÇALVES Lucia Hisako. Reflexão e interação: uma nova perspectiva para o ensino da enfermagem por meio da aprendizagem vivencial. **Online braz. j. nurs.** v.6, n.2, 2007.

WALDOW, V.R. Momento de cuidar: momento de reflexão na ação. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v.62, n.1, 2009, p. 140-5.

ZANI, A.V.; NOGUEIRA, M.S. Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de estudantes e docentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.**, v.14, n.5, p. 742-748, 2006.

## **CAPÍTULO VI – Donald Schön e Paulo Freire: um diálogo fecundo na formação de uma professora-pesquisadora**

Ana Lúcia Souza de Freitas

A proposição do diálogo entre o pensamento de Donald Schön e Paulo Freire diz respeito à compreensão de que, mesmo reconhecendo suas diferenças, a complementariedade de suas produções se faz fecunda para a formação de professoras/es pesquisadoras/es. Diante dos novos cenários sociais - marcados pelos avanços tecnológicos, pela globalização econômica e pela degradação ambiental - se evidenciam, cada vez mais, os limites de uma atuação profissional circunscrita à racionalidade técnica. Neste contexto, merecem relevância as dimensões humana e ética da formação profissional enquanto componentes indispensáveis à uma atuação docente disposta a dialogar com os desafios da contemporaneidade. Neste sentido, para uma atuação técnica responsável, reitera-se a necessidade de uma nova epistemologia da prática docente para a qual Donald Schon se faz uma referência conceitual e Paulo Freire uma referência praxiológica.

A racionalidade técnica, oriunda do positivismo, “prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular” (GÓMEZ, 1997, p.96). Como concepção epistemológica da prática e expressão da regulação como paradigma hegemônico da modernidade, a racionalidade técnica transformou a prática num espaço de aplicação de soluções teóricas previamente estabelecidas, não reconhecendo o valor epistemológico do conhecimento prático.

A idéia básica da racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados (GÓMEZ, p.90-91).

Decorre desta racionalidade técnica, no âmbito da formação acadêmica, a organização curricular estruturada por uma distinção hierárquica entre três

componentes fundamentais: a ciência básica, a ciência aplicada e as competências e atitudes. Desse modo, se impôs, “pela própria natureza da produção do conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstractos de produção do conhecimento” (op. cit, p. 97). Essa hierarquia de conhecimentos repercutiu, igualmente, em relações hierárquicas entre os sujeitos. É no sentido dessas superações que a racionalidade técnica vem sendo problematizada mediante a constituição de uma racionalidade crítico-reflexiva, sendo este um desafio que se apresenta não apenas à formação de educadores/as, mas também à formação profissional em geral e à reorganização institucional da escola e da universidade.

Nos anos 90, em diferentes países, o movimento de profissionalização da docência intensificou a crítica à racionalidade técnica de formação, problematizando a docência como um espaço de produção de conhecimento. Tendo como referência a proposição do norte-americano Donald Schön (2000) acerca da epistemologia da prática baseada na *reflexão-na-ação*, difundiu-se a compreensão acerca das características de multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade enquanto propriedades da dinâmica da prática profissional. Ou seja, a noção de complexidade da prática se impôs como fundamento do cenário em que foram difundidos os conceitos de *professor reflexivo* e *professor pesquisador*.

No contexto desta discussão, diversas são as ênfases e nuances atribuídas à importância da reflexão sobre a prática para a constituição de um conhecimento profissional revelador das peculiaridades da atuação docente. Tais distinções referem-se, especialmente, à maior ou menor intensidade da natureza política das práticas educativas, considerando os limites da reflexão quando desvinculada da leitura crítica do contexto social em que estão inseridas.

Contreras (2002) identifica três tendências básicas dos modelos de compreensão da prática educativa, as quais supõem diferentes formas de entender o trabalho de ensinar: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. O especialista técnico corresponde ao modelo tradicionalmente dominante na formação docente, o qual, fundado na

racionalidade técnica, orienta-se por uma concepção positivista do conhecimento científico, traduzindo-se numa compreensão limitada da prática docente ao reduzir o conhecimento prático a um conhecimento técnico, destinado a fornecer “soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos” (p.97). Essa concepção técnica da prática não leva em conta as singularidades e especificidades de cada contexto, nem mesmo os dilemas enfrentados pelo profissional diante de situações inusitadas que envolvem, para além de definições técnicas, opções morais e éticas.

A concepção de profissional reflexivo, desenvolvida em oposição à racionalidade técnica, difundiu-se no âmbito da pesquisa e da formação de professores ao argumentar a necessidade de uma nova *epistemologia da prática*. Tal proposição se referencia, sobretudo, no conceito de *conhecimento prático* desenvolvido por Donald Schön.

O professor, enquanto um *profissional reflexivo*, transforma-se num *pesquisador no contexto da prática*. Todavia, Contreras recorre a Liston e Zeichner para expressar a crítica à falta de especificidade de Schön em relação às condições institucionais nas quais se produz o ensino, considerando que “sem analisar os efeitos gerados pela institucionalização das posições e práticas adotadas pelos professores, o processo de reflexão estará limitado em sua origem” (op. Cit. p.142). Vários autores concordam que a concepção de *professor pesquisador*, ao propagar-se, assumiu compreensões diversas, de tal modo que nem sempre “inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Assim, reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula” (PIMENTA, 2002, p.24-25).

Por fim, Contreras situa a concepção de professor como *intelectual crítico*, desenvolvida por Giroux a partir das idéias de Gramsci ao associar a identidade profissional docente à idéia de *autoridade emancipadora*, permitindo a expressão clara da tarefa e do compromisso político a que se vincula: “elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade

mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos” (CONTRERAS, 2002, p.161).

Ainda segundo Contreras, a proposição de Giroux avança em relação às demais compreensões sobre a prática docente no que diz respeito à natureza do compromisso político a que se vincula. Todavia, considera que sua proposição carece de “possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes” (p.162), ou seja, ao apontar qual deveria ser a situação dos professores como *intelectuais críticos*, não apresenta alternativas para a construção dessa visão crítica a partir dos professores que se encontram limitados ao espaço da sala de aula. Na continuidade de sua reflexão, Contreras associa-se à proposição de Smyth e Kemmis para considerar que

a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos, requer a constituição de processos de colaboração com os professores para favorecer sua reflexão crítica (CONTRERAS, 2002, P. 162).

A *reflexão crítica* inclui a reflexão sobre os limites da estrutura institucional à própria forma como os professores exercem seu trabalho e o sentido social que a ele atribuem. Tal processo de reflexão crítica requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas práticas individuais e institucionais, bem como uma ação transformadora. Para tanto, seria necessário “promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforme em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade” (op. cit., p.165). Ou seja, é necessário trabalhar criticamente, desenvolvendo a capacidade de questionamento e a conscientização progressiva, a fim de que professoras/es se assumam como *intelectuais críticos*.

### **Sobre a fecundidade do diálogo entre Donald Schön e Paulo Freire**

Considerando o estudo feito por Contreras, é possível reconhecer o pensamento de Paulo Freire, assim como o de Henry Giroux, na perspectiva da *reflexão crítica*. Ainda que não se inscreva no conjunto de educadores que

toma como seu objeto de estudo a epistemologia da prática profissional docente, sua produção teórica se faz testemunho e referência da criticidade exercida no processo de *reflexão sobre a ação*, transformando a prática educativa num processo de produção de conhecimento. Fundamentada na compreensão de que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção (FREIRE, 1996, p.25)”, sua produção teórica se realiza como um processo de investigação sobre a própria prática, cuja ação investigativa e crítica orienta-se pela compreensão acerca da indissociabilidade da relação ensino-pesquisa. Em suas palavras:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, op. cit., p.32).

A argumentação acerca da relação entre ensino e pesquisa constitui importante referência para problematizar os limites da racionalidade técnica ainda fortemente presente no âmbito da atuação docente. A concepção de *professor pesquisador* presente na obra de Paulo Freire tem em sua própria autoria um testemunho de possibilidades. Trata-se, portanto, de importante referência para a atualidade do debate acerca da valorização do conhecimento prático no âmbito da formação com professoras e professores. É neste sentido que se propõe o diálogo entre o pensamento de Donald Schön e Paulo Freire.

O pensamento de Donald Schön difundiu-se no âmbito da pesquisa e da formação de professoras/es em função de sua proposição de uma nova epistemologia da prática, em oposição à racionalidade técnica dominante. Sua proposição se fundamenta no conceito de *conhecimento prático*, cujo entendimento requer, segundo o autor, a distinção de quatro noções complementares: o *conhecimento na ação*; a *reflexão na ação*; a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

O *conhecimento na ação* refere-se ao conhecimento tácito, implícito na atuação presente, mas nem sempre possível ao profissional descrevê-lo; é o saber fazer manifesto espontaneamente. A *reflexão na ação* refere-se àquela

reflexão que emerge durante a ação, diante de uma situação imprevista, caracterizando-se como um diálogo com a própria ação, em situação, de tal modo que o “pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p.32). A *reflexão sobre a ação* refere-se à reconstrução posterior da ação, em função de sua análise retrospectiva. A *reflexão sobre a reflexão da ação* envolve o diálogo com outras experiências – práticas ou teóricas – no intuito de ampliação da compreensão atual e da reconstrução de práticas futuras. Tal processo de reflexão transforma o professor num *profissional reflexivo*, ou, em outras palavras, em um *pesquisador no contexto da prática*.

A concepção de profissional reflexivo apresentada por Schön, explicitando os diferentes níveis de reflexão e enfatizando a *reflexão-na-ação* pode ser identificada na obra de Paulo Freire, visto que o autor, em diversos momentos, narra o processo de gestação de ideias e o modo como fazia uso de fichas de registro para a organização de seu pensamento, mobilizado pela escuta da experiência (FREIRE, 1992). É possível depreender, da leitura da obra do autor, que o pensamento freireano contém a valorização do *conhecimento prático*, contemplando no processo crítico-reflexivo os diferentes níveis de reflexão propostos por Schön. No âmbito praxiológico, se realiza no processo reflexivo-investigativo, apoiado pelo ato de registrar.

Para Freire, a relação docência-pesquisa, concebida enquanto ato indicotomizável, vincula-se à compreensão de que “as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente” (1993, p. 82). Como decorrência desta compreensão, Paulo Freire preocupa-se com a criação e o desenvolvimento de atitudes de formação que contribuam para que o professor possa assumir criticamente o “movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora” (op.cit., p.8).

Nesta perspectiva, merece destaque o significado que atribui ao ato de registrar como parte do compromisso da atuação docente criticamente exercida. A partir de sua experiência pessoal de relação com a escrita, o *registro* é compreendido como um instrumento de apoio à

investigação/reflexão/estudo sobre sua própria prática, sendo este um elemento fundamental ao processo de tornar-se educador/a, considerando que:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.58)

Freire propõe que criemos o hábito de registrar a prática e a reflexão sobre a prática a partir do que ele mesmo vivenciou na sua relação com a escrita, expressão de seu compromisso com a aprendizagem a partir das experiências cotidianas. A leitura de sua obra permite perceber as relações exercidas entre o ato de registrar e a experiência da reflexão, evidenciando uma prática crítico-reflexiva em diferentes níveis, tal como sugere a definição de *conhecimento prático* e representa importante contribuição para o desenvolvimento de uma cultura da pesquisa associada à formação docente, em seus diferentes âmbitos.

A este respeito, é interessante referir o posicionamento de Ladislau Dowbor no prefácio da obra *À sombra desta mangueira*, ao afirmar que “Paulo não só escreve, como também pensa o seu ato de escrever, num permanente distanciamento sobre si mesmo” (1995, p.7). De fato, a leitura de Paulo Freire é referência para a compreensão da prática educativa como espaço de produção de conhecimento e para o fortalecimento da identidade crítico-reflexiva dos educadores e educadoras.

A obra de Paulo Freire é testemunho da potencialidade criadora da produção teórico-crítica gerada no intenso processo de reflexão permanente sobre suas vivências. Sua escrita, ao revelar o desenvolvimento de uma *rigoriedade metódica* própria, sugere caminhos à auto-organização de seus/uas leitores/as como modo de potencializar o conhecimento gerado nas e a partir das experiências vividas. Freire propõe que criemos o hábito de registrar nossas práticas pedagógicas a partir daquilo que ele mesmo vivenciou na sua relação com a escrita, expressão de profunda e permanente reflexão sobre suas experiências cotidianas.

Ao desvelar seu próprio processo de escrita, Freire inspira-nos a perceber o ato de registrar como postura investigativa que potencializa a construção do novo conhecimento. De modo especial, na obra *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire relata o processo que deu origem à obra *Pedagogia do Oprimido*. Didaticamente, narra sua experiência de produção intelectual, enfatizando sua convicção acerca de que esta não teria sido possível sem o apoio das “fichas de idéias” geradas no cotidiano, cujos registros desafiavam o desenvolvimento de reflexão posterior.

Ao narrar sua experiência, expressa seu entendimento de que “o momento de escrever é sempre precedido pelo de falar das idéias que serão fixadas no papel (...) escrever é tão re-fazer o que esteve sendo pensado em diferentes momentos de nossa prática” (FREIRE, 1992, p.54). Assim, escrever sobre o vivido é organizar as aprendizagens gestadas na prática e na reflexão crítica e sistemática sobre ela.

Assim, mais do que argumentar a importância da *reflexão na ação*, a peculiaridade de sua escrita é testemunho acerca da fertilidade do registro desta reflexão que ocorre durante a ação para o desenvolvimento da autoria do próprio pensamento. Precedida da oralidade partilhada no processo de ação-reflexão-ação, a sistematização da escrita se faz geradora da *reflexão sobre a ação*, movendo o processo de criticização da consciência acerca do “parentesco entre os tempos vividos que nem sempre percebemos, deixando assim de desvelar a razão de ser fundamental do modo como nos experimentamos em cada momento” (op. cit., p.28). Freire também se faz referência acerca do valor atribuído à *reflexão sobre a reflexão na ação* mediante a experiência da partilha da reflexão no processo de teorizar a partir da prática.

Ao hábito de escrever os textos juntei o de discuti-los, toda vez que possível, com dois grandes amigos com quem trabalhava (...) discutindo achados e não apenas meus textos, debatendo dúvidas, interrogando-nos, desafiando-nos, sugerindo-nos leituras, surpreendendo-nos (op. cit., p.52).

Freire destaca ainda o valor do registro para recuperar, a posteriori, a compreensão de um momento anterior, sendo esta uma forma de elevar a

reflexão a outros patamares, num processo de superação permanente. Dessa forma, a proposição de Freire acerca da reflexão crítica sobre a prática traz implícita a compreensão do *conhecimento prático*, agregando a ele o ato de registrar como contribuição didática para mobilizar a experiência da reflexão crítica em seus diferentes níveis: a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Teorizar a partir da prática é, pois, um dos saberes vislumbrados na leitura de Paulo Freire, tanto pelo modo como escreve, ao narrar as situações vividas e refletir a partir do impacto das emoções por elas geradas, quanto pelo modo como explicita, didaticamente, o seu próprio processo de *gestação de idéias*. A peculiaridade de sua escrita se faz mobilizadora da autoria de educadores e educadoras que, ao perceberem a fertilidade da reflexão teórica gestada a partir da prática contextualizada, assumem sua própria atuação como espaço de investigação e tensionam as possibilidades institucionais de desenvolvimento profissional a fim de que possam atuar e serem reconhecidos como *professores pesquisadores*.

Pelo exposto, urge o reconhecimento das possibilidades de diálogo entre o pensamento de Donald Schön e o pensamento de Paulo Freire para a superação da racionalidade técnica no âmbito da gestão dos processos de formação com educadores e educadoras. Especialmente este diálogo se faz fecundo para o desenvolvimento da cultura da pesquisa como dimensão do ensino na escola, na universidade e em outros espaços educativos. Para elucidar possibilidades e ampliar a compreensão acerca das contribuições do referido diálogo, apresenta-se, na continuidade da escrita, uma narrativa sobre como o registro e a reflexão, exercido com base nas referências de Donald Schön e Paulo Freire foram constitutivos na experiência de formação de uma professora-pesquisadora.

### **Registro e reflexão na experiência de uma professora-pesquisadora**

Sempre gostei de escrever. Ainda que não seja possível identificar a totalidade dos fatores que contribuíram na origem deste sentimento em relação com a escrita, é possível perceber alguns elementos sobre como a família, a escola e a universidade contribuíram, de formas complementares,

para o desenvolvimento do prazer de escrever. A escrita se fez constitutiva da minha formação pessoal e profissional, desde o tempo em que se escrevia a mão, tanto para os trabalhos acadêmicos quanto nas escritas pessoais, como por exemplo, a escrita de cartas a familiares e amigos/as, enviadas e recebidas pelo correio.

No âmbito das relações familiares, desde cedo fui incentivada a escrever cartas. Guardo na lembrança as cartas escritas regularmente aos meus avós paternos, que moravam no Rio de Janeiro, cujo objetivo era o de atualizar as notícias da nossa família, que morava no Rio Grande do Sul. Jovem adulta, me correspondi com meu irmão mais novo, que se mudara para Curitiba, em função de seu primeiro emprego como aviador em uma empresa de táxi aéreo. Por ocasião de seu falecimento, localizei entre seus pertences uma caixa onde se encontravam organizadas, por ordem cronológica, as cartas que eu havia enviado, regularmente, por um período de um ano e dois meses. Eram cartas que eu escrevia em folhas coloridas, utilizando envelopes também coloridos da mesma cor, e alternando as cores a cada carta. Lembro de meu irmão dizer que brincava de adivinhar qual seria a cor da próxima carta; também lembro de eu comentar que já não dava mais para não repetir as cores, dada a frequência quase semanal da escrita. Também encontrei um registro pedindo desculpas quando, por falta de papel colorido, usei folha de papel de carta comum, dentro de um envelope colorido. Refiro estes detalhes para chamar atenção ao valor atribuído à elaboração das cartas, bem como à afetividade envolvida no processo da escrita. Por este motivo, as cartas encontradas foram cuidadosamente guardadas, juntamente com as que havia recebido, organizando-as numa encadernação em espiral, intercalando cada carta com sua resposta e incluindo, ao final, algumas páginas coloridas, cuja presença anunciavam a possibilidade de prosseguir a escrita.

Algum tempo depois, dei continuidade à elaboração de cartas, em forma de diálogo, como se ainda estivesse conversando com o mesmo interlocutor. Assim, escrever transformou-se em modo de elaborar a dor. A este respeito, lembro como foi importante a leitura do livro *Nita e Paulo: crônicas de amor*, escrito por Nita Freire, logo após a morte de Paulo Freire, em cujo prefácio, Marta Suplicy afirma:

-----

A elaboração da dor da perda é um dos trajetos mais duros a ser percorrido pelo ser humano. A morte de um pai, mãe, filho ou de um grande amor não é substituível; não há conforto que apague a dor. Cada pessoa encontra um canto particular para o seu choro e, aos poucos, o coração pára de sangrar. No entanto sempre restam feridas. (...) Quando Nita me falou sobre um livro “acerca do meu cotidiano e de Paulo”, percebi que ela arrumara uma forma de trazer a dor para perto, acolhê-la e, aos poucos, estancar o sangramento e cuidar só da ferida. Este belíssimo livro é isso (SUPLICY, 1988, p.9-10).

Em sua reflexão, a autora do prefácio enfatiza que Nita não deixou que a saudade a imobilizasse, mas, no sentido inverso, transformou a dor da perda em movimento na direção da vida. A referida leitura contribuiu significativamente para ampliar a consciência acerca da possibilidade de elaborar a dor por meio da escrita, sendo esta uma das finalidades a ela atribuída em alguns outros momentos.

Enfim, mediante o relato da experiência de escrever cartas no âmbito das relações familiares, fica evidente o modo como a experiência da escrita se constituiu, simultaneamente, produto e produtora da emoção, marcada por diferentes ênfases e finalidades. Em síntese, a experiência de elaboração de cartas desencadeou um processo reflexivo de autoconhecimento mediado pelo ato de escrever, cuja tomada de consciência foi-se constituindo aos poucos. Essa compreensão acerca da função formativa da escrita já aparece nas primeiras palavras da retomada da elaboração das cartas, em que inicio afirmando: “Sinto saudade do tempo em que nos correspondíamos. Escrever faz clarear as ideias e receber as respostas, ler sobre o que escrevemos na visão do outro, faz a gente repensar”. Este momento, quase três anos após a ausência da interlocução inicial, inaugura uma nova fase, cujo momento histórico coincide com meu ingresso na docência do Ensino Superior, atuando em uma disciplina ministrada de forma intensiva no mês de julho do ano de 1996. Foi neste momento que elaborei meu primeiro diário de registros como apoio à iniciação da experiência como professora no Curso de Pedagogia.

A prática de elaboração de diários também trouxe significativa contribuição para a aprendizagem da escrita reflexiva e vem contribuindo à produção de mim mesma como pessoa e como professora-pesquisadora. Esta

é uma aprendizagem que tem origem na experiência escolar. Foi entre as atividades curriculares da sexta série do ensino de primeiro grau – correspondente ao atual sétimo ano do ensino fundamental – nas aulas de língua portuguesa, que fui iniciada na elaboração do diário. Infelizmente, não lembro o nome da professora a quem atribuo esta tão significativa aprendizagem da escrita sistemática e rigorosa, mas também subjetiva, proporcionada pelo diário. Sobretudo, guardo com carinho a lembrança do prazer de compartilhar a leitura do diário em pequenos grupos nas aulas de sexta-feira, apresentando a reflexão de cada dia. As reflexões mais interessantes eram escolhidas para serem compartilhadas com a turma toda. Lembro da alegria quando a escrita do meu diário era uma das escolhidas para apresentar aos colegas, pois a eleição era feita no próprio grupo. Assim, a experiência escolar deixou marcas de valorização da escrita como expressão pessoal, incentivando o protagonismo e contribuindo para o desenvolvimento do prazer de escrever.

Na experiência como professora e pesquisadora, o uso de diários foi assumindo relevante significado e se afirmando como apoio à reflexão em diferentes espaços de atuação profissional, tais como reuniões de equipe sistemáticas, reuniões gerais de professores, participação em eventos, bancas e outras atividades acadêmicas, etc. Mas foi no espaço da sala de aula que se desenvolveu, com maior rigorosidade, a experiência de elaboração dos diários, tal como hoje se apresenta. Ao longo de vinte anos, para cada disciplina assumida nos cursos de graduação, de pós-graduação lato ou stricto sensu, foi elaborado um diário específico, com o objetivo de reunir os registros referentes a cada uma das turmas com as quais trabalhei, em diferentes instituições de Ensino Superior. Em diferentes tipos de caderno, variam em tamanho e quantidade de folhas, bem como na forma como aos poucos foram sendo customizados na capa, revelando peculiaridades de cada contexto.

Todos os diários possuem na capa (ou na lombada) a identificação do período e do contexto de sua utilização, de modo a facilitar sua localização, quando necessário. Enfim, a valorização dos diários não se encontra apenas em sua elaboração, mas também na organização com que são guardados, de modo a torná-los acessíveis e convidativos a serem revisitados.

Com base nesta experiência, chegando ao marco de duas décadas de atuação docente no Ensino Superior, a utilização do diário como instrumento de apoio à docência consolida-se como um instrumento que convida, assim como propõe Paulo Freire, ao exercício do registro como apoio à reflexão. A experiência do registro sistemático por meio do diário promove a reflexão, valorizando-a em seus diferentes níveis, como propõe Donald Schön. O diário apoia a *reflexão na ação*, constituindo-se referência para a *reflexão sobre a ação*, tendo em vista o replanejamento, e subsidiando a *reflexão sobre a reflexão na ação*, ou seja, tornando-se fonte de pesquisa e produção de conhecimento a partir da própria prática. De modo complementar, os legados de Schön e Freire fecundam a experiência em processo e permitem enfatizar o potencial formativo do registro como apoio à reflexão, exercido em diferentes momentos e com distintas finalidades, sendo esta uma reflexão que merece a continuidade da investigação.

### **Considerações finais**

O estudo realizado buscou argumentar a fecundidade do diálogo entre o pensamento de Donald Schön e Paulo Freire, tomando como referência a experiência da própria pesquisadora para analisar o modo como esta, influenciada pelo estudo dos autores, foi constituindo sua relação com a escrita e assumindo a sala de aula como um espaço de produção de conhecimento.

Para fins de elaboração deste artigo, também foi realizada a análise preliminar de um corpus constituído de oito diários de registros da pesquisadora, referentes à série histórica de onze semestres letivos na docência em uma disciplina do terceiro semestre do Curso de Pedagogia de uma Universidade comunitária. Diante dos questionamentos “quando foi registrado” e “o que foi registrado”, foi possível lançar um olhar crítico para cada um dos diários selecionados, percebendo a diversidade das respostas e a amplitude da reflexão gerada a partir dos referidos questionamentos.

Quanto ao primeiro questionamento, foi possível identificar três momentos distintos de escrita: antes, durante e após a realização da aula. A ênfase do ato de registrar num ou noutro momento configura peculiaridades

que podem ser reveladoras do desenvolvimento profissional docente, evidenciando prioridades e preocupações. Por exemplo, em alguns períodos se evidencia a ênfase no registro realizado no momento anterior à aula, apresentando com detalhes os procedimentos de organização da aula ou o conteúdo a ser trabalhado. Em outros períodos, o registro anterior se limita a um roteiro e a ênfase está no momento posterior à aula, apresentando longos registros cujo conteúdo é a *reflexão sobre a ação*, revelando emoções, tensões e inquietações mobilizadas na experiência. Por fim, os últimos diários apresentam ênfase no registro realizado durante a ação, revelando o exercício da *reflexão-na-ação* na atenção dedicada ao registro literal das escutas realizadas na interação – tanto as escutas dos estudantes quanto a escuta do próprio pensamento, mobilizado na experiência do diálogo. Esta é uma análise que merece ser ampliada, na continuidade da investigação.

Em relação ao segundo questionamento, foi identificada uma diversidade de registros maior do que a expectativa inicial, sugerindo a necessidade de ampliação da análise. Entre outros, foram localizados os seguintes registros: dados objetivos tais como data, horário, número de sala e de turma; o roteiro da aula; a descrição da dinâmica a ser realizada; observações sobre o que foi previsto e não realizado; apontamentos das falas dos alunos e alunas durante a aula; apontamentos sobre a própria reflexão durante a aula; lembretes de auto-organização para a aula seguinte; lista de alunos e observações sobre o acompanhamento da aprendizagem; registros reflexivos sobre a aula e as ideias geradas a partir dela; listas de atividades a serem realizadas, por ordem de prioridade; questionamentos que emergem na prática; proposições para o replanejamento; proposições de reflexões a serem retomadas, tendo em vista a escrita acadêmica. Apesar da predominância dos registros escritos, também foram identificados outros tipos de registros, tais como esquemas e outras expressões gráficas que sugerem a expressão de ideias e relações entre elas; cópias de lâminas apresentadas em aula, convites e materiais de divulgação de atividades realizadas ou eventos organizados; bilhetes dos alunos; cartões recebidos, etiquetas de floricultura, etc. A diversidade dos registros foi motivo de surpresa e sugeriu a posterior retomada

e ampliação deste estudo, considerando a possibilidade de tipificação dos registros encontrados nos diários analisados.

Ao buscar identificar os diferentes tipos de registro, também se identificou uma possível relação com os momentos de sua elaboração. Por exemplo, a elaboração de registros reflexivos, com maior extensão da escrita, verificou-se no momento posterior à aula, configurando o que Schön denomina de *reflexão sobre a ação*, assim como o registro da escuta dos alunos ganhou densidade quando realizado durante a aula, subsidiando a *reflexão na ação*, bem como contribuindo para recuperar a memória da experiência e qualificar a reflexão posterior, ou seja, exercer a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Enfim, as considerações apresentadas a partir da análise preliminar dos diários da pesquisadora destacam a complementaridade entre a reflexão e o registro, evidenciando como o ato de registrar potencializa a reflexão, em diferentes momentos. Pelo exposto, argumenta-se a fecundidade do diálogo entre o pensamento de Donald Schön e Paulo Freire para, do ponto de vista conceitual, contribuir para o desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática profissional docente e, do ponto de vista praxiológico, orientar a elaboração do diário de registros como um instrumento de apoio à atitude crítico-reflexiva e investigativa. Sugere-se que a elaboração do diário de registros, no âmbito da formação com professoras/es, se associe ao estudo do pensamento dos autores a fim de se possa usufruir, consciente e propositivamente, de seu potencial formativo de apoio à docência, na perspectiva da constituição de professores/as pesquisadores/as. Nesse sentido, espera-se contribuir para a continuidade do debate.

## **Referências**

- CONTRERAS, J. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Política e educação**. SP: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

-----

FREIRE, P. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

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

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. – São Paulo, Cortez, 2002.

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

SUPLICY, M. Prefácio. In: **Nita e Paulo**: crônicas de amor. SP, Olho D'Água, 1998.

## **CAPÍTULO VII – A formação do especialista em educação para o trânsito pela aprendizagem reflexiva: um relato de experiência**

Èrica Elisa Nickel

Um dos grandes desafios que se coloca às universidades neste século XXI, é a pertinência e a relevância de suas atividades, ensino e pesquisa. Questiona-se se estão se desenvolvendo na sociedade do conhecimento como instituições sociais autônomas, com o compromisso de dar respostas às necessidades políticas e sociais das comunidades onde estão inseridas, ou se estão vinculadas mais ao desenvolvimento de um conhecimento imediatista e unilateral de interesse econômico (BERNHEIM; CHAUÍ, 2008).

Este questionamento vem se instaurando também nos espaços democráticos de discussão e ações da sociedade civil organizada, quando tratam de um dos problemas mais emergentes da vida urbana contemporânea: a mobilidade e a segurança no trânsito. Os especialistas e pesquisadores nestas áreas notam que os temas ainda não ganharam, dentro das instituições de ensino superior, as dimensões multisetorial, interdisciplinar e transversal necessárias à solução dos problemas complexos relativos à mobilidade e ao trânsito, com vistas ao acesso democrático das pessoas aos equipamentos públicos, serviços, à segurança no transitar e ao exercício da cidadania.

Porém é inegável que a mobilidade urbana vem se tornando um grande desafio para governos de todo o Brasil. Já é de senso comum que a falta de acesso regular ao transporte coletivo público tem como consequência principal a exclusão social, haja vista as últimas manifestações de grande participação popular no Brasil em 2015 e 2016, que tiveram como uma de suas bandeiras o acesso ao transporte público de qualidade para todos e a preços justos. Além da desigualdade de renda e de oportunidades já existentes, defende-se que a carência deste tipo de transporte dificulta o acesso das populações mais carentes e distantes dos centros urbanos, aos serviços públicos essenciais, aprofundando ainda mais as desigualdades no país (GOMIDE, 2006).

Além desta constatação, as estatísticas oficiais do Ministério da Saúde (DATASUS, 2014) mostram que o caos na mobilidade urbana vai além da carência e acesso ao transporte público, mas envolve também a violência no

trânsito. Morrem mais de 43 mil brasileiros anualmente e mais de 300 mil pessoas ficam com lesões permanentes por consequência dos acidentes de trânsito.

A Organização Mundial da Saúde - OMS reitera que os acidentes de trânsito já são um problema de saúde pública mundial e ocorrem em número muito maior nos países em desenvolvimento, considerando que há relação entre a falta de políticas públicas em mobilidade urbana e as mortes e lesões graves por acidentes no trânsito, especialmente com o público mais vulnerável: os pedestres, ciclistas e motociclistas (OMS, 2009).

Os custos sociais com acidentes no Brasil aproximam-se dos 36 bilhões anuais, contabilizados na pesquisa do Instituto de Pesquisa Aplicada – IPEA (2006), e denota que o problema passa a ser de toda a sociedade: são vidas produtivas que se perdem, são vias públicas congestionadas, mercadorias que não chegam ao seu destino, que se perdem ou poluem o meio ambiente devido aos acidentes; equipes de atendimento pré-hospitalar, de resgate e salvamento que se desdobram além de seus limites para atender às vítimas no local do acidente; hospitais e a saúde pública em geral estão sobrecarregados com o atendimento de urgência, emergência, internamentos, tratamentos hospitalares e de reabilitação; as lesões de incapacitados permanentes que oneram a previdência social e famílias que sofrem a dor incomensurável da perda de seus entes queridos.

Além dessas constatações, compreende-se que as opções políticas e econômicas brasileiras que vem determinando o desenvolvimento da mobilidade urbana, voltado ao uso indiscriminado do veículo automotor individual tem trazido consequências quase irreversíveis ao meio ambiente. A poluição do ar e auditiva estão acima dos parâmetros legais e saudáveis e causam uma variada gama de prejuízos à saúde das pessoas como o estresse, pressão alta, ansiedade, doenças respiratórias, doenças psicológicas, alergias, dentre outras (VIRMOND, 2012).

Há que se reiterar então, que toda essa problemática apresenta uma demanda inquestionável às instituições de ensino superior, no que diz respeito ao fomento de pesquisas nestas áreas e à formação de pessoas com capacidade para lidar e solucionar tecnicamente os problemas advindos do

ambiente trânsito. O desafio também está em fazer com que a própria formação profissional tenha uma proposta pedagógica voltada ao desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo, necessário para o tratamento de uma problemática extremamente sistêmica e complexa, por envolver múltiplas causas, fatores e áreas do conhecimento.

### **A orientação internacional para as ações de segurança no trânsito**

A OMS realizou pesquisas que demonstraram dados mundiais sobre as mortes e lesões graves causadas por acidentes de trânsito: morrem no mundo aproximadamente 1,3 milhões de pessoas anualmente e 20 a 50 milhões ficam com lesões permanentes. Devido à gravidade desta realidade e, com o apoio da Organização das Nações Unidas - ONU a OMS decretou, em 2010, um movimento mundial denominado Década de Ação pela Segurança no Trânsito 2011-2020, denominado no Brasil de Projeto Vida no Trânsito. O Brasil e outros 9 países são responsáveis por 62% das mortes por acidentes de trânsito no mundo e são signatários da Década, comprometendo-se a reduzir em 50% as mortes e lesões graves advindas deste tipo de acidente (OMS, 2009).

A “Década”, trouxe ao Brasil um olhar diferenciado sobre a mobilidade e os acidentes de trânsito, especialmente quanto à maneira de diagnosticar o problema. Por meio de metodologia científica, vem contribuindo para a tomada de decisão assertiva sobre o que fazer, como fazer e com quem planejar e agir para que os acidentes de trânsito sejam tratados de maneira multisetorial, envolvendo várias áreas de governos e sociedade civil.

Para o alcance da meta de redução das mortes no trânsito em 50%, a ONU elaborou um modelo de Plano de Ação que orienta as ações dos países participantes do movimento, articulado em torno de cinco pilares: gestão da segurança no trânsito, infraestrutura viária segura, segurança veicular, segurança dos usuários das vias, atendimento ao trauma, assistência pré-hospitalar, hospitalar e reabilitação. Este Plano, orientou e deu origem ao Plano Nacional de Redução de Acidentes e Segurança Viária para a Década 2011- 2020, que foi elaborado pelo Comitê Nacional de Mobilização pela saúde, segurança e paz no trânsito (DENATRAN, 2010).

O eixo “segurança dos usuários das vias” propõe, dentre outras estratégias promover a educação para o trânsito nos diferentes níveis de ensino e capacitar profissionais para atuarem no contexto mobilidade e trânsito afim de cumprir com as determinações do Código de Trânsito Brasileiro, utilizar com maior eficácia e eficiência a metodologia oferecida pela “Década” e tornar mais efetivos os programas, projetos e ações de suas organizações para o alcance da meta.

Paralelamente, algumas universidades passaram a ofertar cursos de especialização para profissionais de diversas áreas que trabalham com mobilidade e trânsito em órgãos públicos, empresas privada, organizações não governamentais e profissionais liberais de diversas áreas do conhecimento como o direito, a psicologia, a pedagogia, a engenharia, a medicina, comunicação incluindo-se ainda os profissionais da segurança pública. Esta oferta veio ao encontro da necessidade desses profissionais por conhecimentos que pudessem instrumentalizá-los para a realização de programas, projetos e serviços cada vez mais eficientes e eficazes e que superassem o modelo arcaico de mobilidade urbana, centrada apenas no veículo automotor, para outros que possam ampliar e integrar os diferentes modos de trânsito e transporte tendo como sustentação a segurança e a qualidade de vida das pessoas.

Dentre as diferentes disciplinas ofertadas naqueles cursos, a de educação para o trânsito tinha o desafio e responsabilidade de estabelecer os conteúdos e métodos utilizados para capacitar os alunos para a atividade de educar, tendo em vista que há pouca literatura, pesquisa ou mesmo estudos que contemplassem a formação de educadores de trânsito para os diferentes públicos. Em geral, a literatura existente está voltada aos professores do ensino fundamental e a primeira base legal que determina a implantação da educação para o trânsito no ensino formal é o Código de Trânsito Brasileiro, como se verifica a seguir:

-----

Art. 74. A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito.

Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Parágrafo único. Para a finalidade prevista neste artigo, o Ministério da Educação e do Desporto, mediante proposta do CONTRAN e do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, diretamente ou mediante convênio, promoverá:

I - a adoção, em todos os níveis de ensino, de um currículo interdisciplinar com conteúdo programático sobre segurança de trânsito;

II - a adoção de conteúdos relativos à educação para o trânsito nas escolas de formação para o magistério e o treinamento de professores e multiplicadores;

III - a criação de corpos técnicos interprofissionais para levantamento e análise de dados estatísticos relativos ao trânsito;

IV - a elaboração de planos de redução de acidentes de trânsito junto aos núcleos interdisciplinares universitários de trânsito, com vistas à integração universidades-sociedade na área de trânsito (BRASIL, 1997).

Em relação à educação pré-escola e ao ensino fundamental I, o Departamento Nacional de Trânsito - Denatran estabeleceu as diretrizes de educação para o trânsito, definindo conteúdos mínimos a serem trabalhados e alguns direcionamentos didáticos. Há que se enfatizar porém, que a adesão a estas diretrizes depende do interesse da cada escola, conforme necessidades estabelecidas em seu projeto pedagógico (DENATRAN, 2009). Portanto, sem obrigatoriedade curricular, a categoria docente dificilmente se encontrava entre os discentes dos cursos de especialização mencionados.

Este cenário foi considerado por esta pesquisadora uma grande oportunidade de experimentar a prática da aprendizagem pela ação-reflexão, tendo em vista que esta teoria de Donald Schon norteou a sua pesquisa de mestrado, passando a ser seu principal método de ensino e aprendizagem no trabalho docente. Além disso, era a docente titular da disciplina de educação para o trânsito em cinco cursos de pós-graduação, na cidade de Curitiba. O principal objetivo docente da disciplina era a formação de educadores reflexivos e talentosos capazes de buscar caminhos educativos para públicos

diversos, em diferentes ambientes e em comunidades com necessidades educacionais específicas.

O talento artístico, assim denominado por Donald Schon, passou a ser a base da ação docente oferecendo aos estudantes os fundamentos teóricos para o seu aprender a aprender e aprender a ensinar a educação para o trânsito de maneira reflexiva.

### **A formação de educadores de transições pela aprendizagem da ação-reflexão**

O conhecer-na-ação constitui o primeiro princípio para formar o profissional reflexivo, por isto ensinar a ensinar exigiu o talento artístico de despertar nos alunos pós-graduandos a reflexão sobre si mesmos e sobre seus próprios conhecimentos e comportamentos no trânsito. Em geral, o conhecer-na-ação no trânsito é construído na prática, no experimentar e testar os limites de riscos que o trânsito oferece, regulando os comportamentos e estabelecendo regras pessoais, algumas vezes destituídas de normas legais, haja vista, que a escola nem sempre é o ambiente que ensina este conhecimento, como se viu anteriormente, por não ser obrigatório. Assim, buscou-se aproveitar o “conhecimento tácito” dos estudantes para contextualizar a educação para o trânsito no Brasil e identificar quais os “tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes” (SCHON, 2000, p. 31), pois os comportamentos e ações diárias no trânsito demonstram a capacidade de compreender as situações seguras e de risco e representam fisicamente o “conhecimento tácito” de cada pessoa.

Neste primeiro momento, fez-se necessário a exibição de várias situações de risco no trânsito, por meio de vídeos, para que os alunos pudessem descrever sua compreensão sobre essas diferentes situações-problema, exigindo deles o pensar sobre seu próprio conhecimento, utilizando-se da reflexão, observação e da explicação verbal sobre o que se sabia e o que se pensava a respeito das realidades apresentadas. A explicação verbal trouxe à tona as regras, valores, teorias e estratégias que eles mesmos utilizariam se estivessem vivenciando aquelas situações. Portanto, propôs-se a empatia, a imersão na situação-problema apresentada que, de alguma

forma, os reportou aos seus próprios comportamentos no trânsito. Segundo Donald Schon “nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre construções” (2000, p.31), pois “busca-se a linguagem pessoal disponível e que nem sempre descreve com precisão as ações em sua complexidade e subjetividade” (NICKEL, 2006, p.61).

Foi possível analisar, num processo de diálogo coletivo, que ocorrem processos mentais por meio dos quais uma pessoa julga, decide e age espontaneamente, sem dar-se conta das regras utilizadas e que fazem parte de um processo dinâmico do conhecer-na-ação. Desta maneira, exercitar o conhecer-na-ação foi a oportunidade desta docente para explanar sobre este primeiro princípio da reflexão-na-ação.

O segundo momento, de ensinar a teoria da aprendizagem reflexiva e, dialogicamente, de aprender pela ação-reflexão foi o de desafiar o grupo a demonstrar uns para os outros, como se ensina uma pessoa adulta as regras básicas da travessia de rua segura. Por óbvio que esta não é a situação mais complexa e desafiadora que o trânsito oferece nos centros urbanos, porém é a mais comum pois todas as pessoas são pedestres. Optou-se por uma ação aparentemente simples, porque sob o ponto de vista do senso comum, as pessoas sabem como atravessar a rua e se isto ocorre sobre a faixa de travessia de pedestres, então, teoricamente, os veículos deveriam parar permitindo que o pedestre chegasse ao outro lado da rua em total segurança.

O objetivo desta atividade era o de ensinar a reflexão-na-ação, pois a tarefa inicial exigiu o planejamento do grupo para a execução do desafio proposto pela docente. Sob a perspectiva de Schon, buscou-se levar o grupo a considerar que

ao se realizar uma atividade, muitas vezes, seus resultados fogem à expectativa inicial e a tendência é a de continuar agindo com base nos mesmos modelos de conhecimento-na-ação, ou ainda de ignorar o problema e os sinais de ajustes (NICKEL, 2006, p. 62).

Os momentos que se seguiram após o planejamento foram de ações baseadas na tentativa e erro, pois parte dos integrantes do grupo já eram educadores de trânsito no seu cotidiano e estavam acostumados a educar

crianças e adolescentes, portanto o seu conhecer-na-ação estava direcionado para este público.

Observou-se que a cada resultado inesperado, fruto da tentativa de ajustar um método utilizado com crianças para o público adulto, o grupo buscava correções e reflexões, o que ofereceu subsídio para as próximas tentativas de solução para aquele desafio. As ações eram imediatas e significativas e alteravam o método de ensino do grupo, corrigindo assim os desvios, sem necessariamente ter a construção do conhecimento como foco naquele momento, pois estavam refletindo-na-ação de maneira imediata.

Após a atividade oportunizou-se ao grupo a análise e reflexão sobre toda o desafio proposto, desde o planejar, o executar até os resultados alcançados. Foi possível compreender em conjunto com os estudantes, que eles praticaram a reflexão-na-ação, pois durante a execução da atividade, não houve a necessidade de compreender e detalhar o que se estava fazendo ou como o grupo chegou a determinado resultado. O grupo improvisou, a partir do rol de conhecimentos básicos que já possuía, o que é natural nas pessoas. Assim levou-se os alunos a compreender a reflexão-na-ação.

Em seguida, conceituou-se que a teoria da aprendizagem reflexiva de Schon apresenta também um modo diferente de reflexão-na-ação, o refletir sobre a reflexão-na-ação. Esta exige uma descrição verbal do processo, exatamente como o grupo fazia ao detalhar verbalmente todo o ocorrido: o que deveria ter sido considerado no planejamento e não o foi, como o grupo deveria ter se organizado, o porquê de certos erros e acertos, bem como o que embasou os ajustes de rota realizados no decorrer da ação. Promover a compreensão dos pressupostos que embasam a reflexão-na-ação permite a reflexão sobre o próprio raciocínio e isto pode trazer mudanças profundas na maneira de realizar a mesma tarefa em outro momento, porém aperfeiçoada, como afirma Donald Schon

a reflexão promove novas e diferentes ações sobre o que foi observado no intuito de melhorá-las, bem como explora a própria compreensão sobre os fenômenos e os pressupostos que o geraram (2000, p. 33).

A maneira particular de ver o trânsito, de transitar e de ensinar a respeito desta ação, vai sendo reconstruída por meio de processos, que inicialmente são tácitos, mas que se transformam em conhecimentos significativos, construídos e aperfeiçoados.

Nesta perspectiva o grupo percebeu a necessidade de buscar mais teorias de aprendizagem que pudessem incrementar e aperfeiçoar sua maneira de ensinar a transitar, especialmente para públicos diferentes e em ambientes diversos. Consideraram, em seus relatos, que o processo de aprender sobre a aprendizagem reflexiva trouxe maior autonomia para a regulação do seu conhecimento e ação.

Percebeu-se o aguçar da curiosidade, o interesse em aprender cada vez mais e o reconhecimento de que refletir sobre o que se faz, como se faz e o porque se faz, questionando pressupostos, teorias e crenças pode levar a um nível profissional de maior excelência, tanto no aspecto do conhecer-na-ação, como nas competências pessoais.

### **Considerações finais**

Este capítulo discorreu sobre os temas da mobilidade urbana e trânsito, mostrando, a partir do ponto de vista da exclusão social, das estatísticas, do contexto brasileiro e mundial, que são extremamente pertinentes para que as instituições de ensino superior os tenham em seus currículos nos níveis de graduação e/ou pós-graduação.

Considerou-se que estes temas perpassam diferentes áreas do conhecimento como a pedagogia, a psicologia, a engenharia, o direito, a administração, a comunicação, medicina, entre outras, pelo nível de sua complexidade e multidisciplinaridade.

A ênfase dada à área da educação para trânsito foi motivada pelo fato de ser um dos pilares que norteiam as soluções para os problemas complexos do trânsito e da mobilidade urbana da atualidade, especialmente apregoadas pela Década de Ação pela Segurança no Trânsito 2011-2020, da ONU e OMS. Porém existem poucas diretrizes curriculares ou embasamentos teórico-pedagógicos que deem sustentação para que a educação para o trânsito ocorra em diferentes níveis de ensino formal ou em ambientes não formais. Apesar

da exigência legal do Código de Trânsito Brasileiro, ainda são tímidos os esforços governamentais ou sociais para que esta educação se concretize de maneira efetiva e contribua para a melhoria do cenário trágico e violento do trânsito brasileiro.

Entendendo este cenário como uma oportunidade de ação educativa, a autora optou por relatar parte de sua experiência docente em nível de pós-graduação, em um dos cursos da área do trânsito e mobilidade urbana, na disciplina de educação para o trânsito. A expectativa era a de mostrar possibilidades para que a teoria de Donald Schon pudesse ser utilizada na formação de educadores de trânsito. Por isso buscou-se descrever alguns momentos da prática docente junto ao estudantes, pautados na aprendizagem da reflexão-na-ação.

Percebeu-se que a prática da reflexão-na-ação, quando se torna um ato contínuo para o profissional que a tem como uma de suas bases de docência, aperfeiçoa seu conhecimento e seu talento artísticos para inovar e transitar entre diferentes ambientes, ciências, grupos e possibilidades de aprendizagens.

Finalmente, o docente cuja base de sua prática é a reflexão-na-ação como um ato contínuo, aperfeiçoa seu conhecimento e seu talento artísticos para inovar e transitar entre diferentes ambientes, ciências, grupos e possibilidades de aprendizagens.

## **Referências**

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

DATASUS. Ministério da Saúde, 2014. Disponível em: <<http://datasus.saude.gov.br/informacoes-de-saude/publicacoes/anuarios>> Acesso em 11 mar 2016.

DENATRAN. Departamento Nacional de Trânsito. **Código de Trânsito Brasileiro, Lei 9503 de setembro de 1997**.

DENATRAN. Departamento Nacional de Trânsito. **Diretrizes Nacionais de Educação para o Trânsito para o Ensino Fundamental. Anexo II**.

DENATRAN. Departamento Nacional de Trânsito. **Plano Nacional de Redução de Acidentes e Segurança Viária para a Década 2011-2020**.

GOMIDE, Alexandre de Ávila. **Mobilidade urbana, iniquidade e políticas sociais**. IPEA: Políticas sociais – acompanhamento e análise, n° 12, fev., 2006.

NICKEL, Êrica Elisa. **A reflexão-na-ação como princípio norteador para a formação do pedagogo reflexivo**. Curitiba, 2006. 148fls (dissertação de mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ONUBR. Organização das Nações Unidas no Brasil. **Década de Ação pelo Trânsito Seguro (2011-2020)**.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial sobre o estado da segurança rodoviária. OMS, 2009. Disponível em [www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/road\\_safety\\_status/2009](http://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2009) Acesso em: 17 jun 2016.

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

SENADO FEDERAL. **Estudo da Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre mortes por acidentes de trânsito em 178 países é base para década de ações para segurança**, 2009.

VIRMOND, Marcos da Cunha Lopes. Promoção da saúde e qualidade de vida no trânsito: uma questão de saúde pública. **Revista Salusvita**, vol.31, n° 3, 2012.

## **CAPÍTULO VIII – Educação e pensamento na obra de Dewey, a grande influência de Schön**

Alexandre Shigunov Neto

As origens do termo prática reflexiva remete-nos ao início do século XX nos Estados Unidos com a publicação e divulgação na academia das pesquisas de John Dewey sobre o ensino reflexivo (ALARCÃO, 1996; ZEICHNER, 1993; PIMENTA E GHEDIN, 2002).

John Dewey (1859-1952) nasceu em Burlington (Vermont-Estados Unidos) em 20 de outubro de 1859, filho de comerciantes. Concluiu em 1884 o curso de filosofia na Universidade de Johns Hopkins e obteve o título de doutor em 1884 com a tese sobre a psicologia de Kant. Logo após se formar começou a lecionar na Universidade de Michigan. Também lecionou na Universidade de Chicago e na University Elementary School, onde teve a oportunidade de aplicar sua proposta educacional. Após se casar se interessou ativamente pelo ensino público. Durante os 10 anos que permaneceu na Universidade de Chicago (1894-1904) Dewey elaborou os princípios fundamentais de sua filosofia da educação e começou a vislumbrar o tipo de escolar que requeria seus princípios. Foi professor de Filosofia por mais de trinta anos na Universidade de Columbia-Nova York. Publicou inúmeras obras nas áreas de filosofia, psicologia, sociologia e, principalmente, educação, onde suas obras tiveram grande influência na orientação do pensamento educativo moderno americano, europeu e brasileiro. Faleceu em Nova York em 02 de junho de 1952, aos 93 anos de idade.

John Dewey foi filósofo norte americano mais importante da primeira metade do século XX e um educador que teve forte influência no pensamento educacional. Sua proposta de integração entre teoria e prática define Dewey como reformador da educação.

Ao longo de sua carreira, Dewey desenvolveu na filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político. O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 11).

Durante a década de 1890 Dewey passou gradualmente do idealismo puro para orientar-se pelo pragmatismo e pelo naturalismo. Nessa época iniciou o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento que questionava o dualismo que opõem mente e mundo, pensamento e ação (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010)

A chave da pedagogia de Dewey consistia em proporcionar às crianças experiências e aprendizagens sobre situações problemáticas.

O conceito de educação em Dewey:

Educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37).

Portanto, a educação é fenômeno direto da vida. Educação é vida e viver é desenvolver-se, é crescer.

Para Dewey o fim da educação não é a vida completa mas a vida progressiva, vida em constante ampliação, em constante ascensão.

Importa considerar que na definição de educação de Dewey está implícito que por ela o fim da educação se identifica com seus meios, ou seja, o resultado da educação se identifica com o processo da mesma forma que os fins da vida se identifica o processo de viver (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensas do que antes será um dos seus resultados naturais. Educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 37).

No processo educativo o indivíduo e o meio social são dois fenômenos harmônicos e ajustados.

Ao ser questionado sobre as condições necessárias para que ocorra o processo de aprendizagem, Dewey apresenta 5 condições gerais para que ocorra tal processo: 1) só se aprende o que se pratica; 2) não basta praticar; 3) aprende-se por associação; 4) não se aprende nunca uma coisa só; 5) toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real da vida.

Na teoria educacional de Dewey a educação é vida e não preparação para a vida. E há dois modos de aprendizagem na vida:

- Aquele pelo qual aprendemos a fazer alguma coisa que antes não sabíamos (aprendizagem motora)
- Aquele pelo qual resolvemos uma dificuldade ou um problema (aprendizagem intelectual)

A proposta educacional de Dewey estava baseada em seu próprio funcionalismo e instrumentalismo.

a teoria do conhecimento destacava a “necessidade de se comprovar o pensamento por meio da ação que se quer transformada em conhecimento. dewey reconheceu que esta condição se estendia à própria teoria. seus trabalhos sobre educação tinham por finalidade, sobretudo, estudar as consequências que teriam seu instrumentalismo para a pedagogia e comprovar sua validade mediante a experimentação (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, P. 14-15).

Para Dewey as pessoas aprendem mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecem seu interesse.

O pensamento constitui, para todos, instrumento destinado a resolver os problemas da experiência e o conhecimento. É a acumulação de sabedoria que gera a resolução desses problemas. (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 15).

É possível afirmar que John Dewey foi um pioneiro na consideração da reflexão como elemento indispensável ao processo de desenvolvimento do ato educativo.

Para Dewey os métodos das escolas de ensino elementar de sua época não se encontravam de acordo com os conceitos psicológicos aplicados à educação até então vigentes.

Dewey entendia que a escola, como centro de educação primordial, devia preparar os alunos para a resolução dos problemas com que deparavam no seu ambiente físico e social. A escola devia surgir como um prolongamento da vida e, ao mesmo tempo, esta devia ser destinatária das aprendizagens escolares adquiridas. Opondo-se à organização curricular por disciplinas (de tradição europeísta) (LALANDA; ABRANTES, 1996, p.43)

A posição de Dewey era de reação contra o chamado ensino tradicional que visava a preparação dos alunos para a vida.

O professor era considerado o senhor da aula, que tudo sabia e dirigia, sendo a obediência e a submissão virtudes escolares mais importantes que a iniciativa e autonomia.

Na época de Dewey o método pedagógico mais utilizado e divulgado era o de Herbart com o nome de “passos formais”, o formalismo dos 5 passos (preparação, apresentação, comparação, recapitulação e aplicação) repousava na autoridade e saber do mestre que transmitia e coordenava a assimilação do conhecimento.

Johann Friedrich Herbart nasceu em Oldenburgo em 1776, seu pai era advogado e sua mãe do lar. É considerado o “pai da psicologia moderna” e também o “pai da moderna ciência da educação”. A obra de Herbart baseava-se no trabalho de Henrique Pestalozzi (1746-1827) mas aprimorou e propôs um plano de princípios educacionais mais fundamental. A obra de Herbart parte dos estudos e pesquisas de Henrique Pestalozzi (1746-1827) para propor um plano de princípios educacionais consideradas o oposto de Pestalozzi. A vida acadêmica de Herbart pode ser dividida em 3 períodos de trabalho universitário: o primeiro compreendido entre 1802 e 1809 onde lecionou na Universidade de Göttingen e escreveu suas principais obras sobre educação. De 1809 a 1832 foi convidado para trabalhar na Universidade Königsberg, muito famosa na época por ter tido entre seus docentes Immanuel Kant, para lecionar a disciplina de Filosofia, suas publicações nessa época tiveram teor

psicológico. O último período compreendido entre 1833 e 1841 voltou para a Universidade de Göttingen onde pouco produziu de relevante. (Eby, 1978)

Herbart estabeleceu sua obra educacional sobre a base da unificação do desenvolvimento e da vida mental. O papel do professor é fundamental no sentido de proporcionar o aprendizado ao aluno por meio da experiência e do contato com a sociedade. Considera que a construção do conhecimento ocorre não pelo desenvolvimento das faculdades inerentes mas por suas próprias experiências. Faz a distinção entre a instrução e educação, dessa forma, só é educativa a instrução que modifica os grupos de ideias já possuídas pela pessoa e os leva a formar um novo conceito (MONROE, 1978).

Os passos formais da instrução são: clareza, associação, sistema e método, que podem ser considerados como os princípios psicológicos básicos da exposição da lição. A clareza corresponde a apreensão de um objeto particular. A associação é a combinação do novo com o velho. O terceiro elemento é o sistema que significa na separação completa da noção geral de sua incorporação concreta em particulares. O último passo é o método ou aplicação que representa a reflexão progressiva do aluno à medida que realiza nas suas atividades o conceito geral adquirido (MONROE, 1978).

A influência da pedagogia de Herbart está destacada sem acentuar a importância da instrução e das técnicas escolares, principalmente na exposição da lição. A pedagogia de Herbart teve grande impacto e influência na educação sendo utilizada em quase todos os países do mundo por um grande período de tempo, principalmente na Alemanha e nos Estados Unidos.

O método de instrução de Herbart é completamente original, porque sua filosofia, psicologia e ética fundamentais e princípios de educação formam um sistema estreitamente entrelaçados, que encontram aplicações práticas na organização da mente e do caráter. Pretendia com seu método que o conhecimento apreendido fosse assimilado corretamente e fosse útil para a ação e para a vida dos alunos. Seu método destinava-se a construir uma mente viva em rigoroso acordo com as leis fundamentais do pensamento humano (EBY, 1978).

A obra de Dewey mais representativa da corrente instrumentalista aplicada à educação foi “Como pensamos” publicada em 1910, foi traduzida

para o francês pelo médico e pedagogo belga Ovídio Decroly importante figura da Escola Nova. O livro “How we think” publicado em 1910 e traduzida para o português “Como pensamos” (1933) é considerado um compêndio de lógica aplicado à pedagogia.

No Brasil a proposta educacional de Dewey teve grande influência, principalmente em dois momentos históricos importantes para a educação brasileira, na década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e um segundo momento a partir do final da década de 1980 com a difusão e proliferação do conceito apresentado por Donald Schön do professor reflexivo.

Para compreensão da proposta educacional de Dewey deter-se-á sobre a análise de uma de suas inúmeras obras, “Como pensamos” escrita entre 1910. Portanto, por intermédio da análise da obra citada pretende-se responder as seguintes questões: o que é o ato de pensar para Dewey? Como Dewey define a reflexão? Qual a relação possível de ser encontrada em Dewey entre o pensamento reflexivo e a prática pedagógica? Qual o motivo de Donald Schön resgatar o conceito de reflexão de Dewey? Como explicar a apropriação por Donald Schön do conceito e transpor para seu famoso conceito de professor reflexivo?

Em 1910 Dewey publicou seu livro intitulado “How we think” em que analisar o termo reflexão e prático reflexivo e sua aplicabilidade na educação e na formação dos professores.

John Dewey em sua obra intitulada “Como pensamos” publicada em 1930 no Brasil pela Companhia Editora Nacional em sua série intitulada “Atualidades Pedagógicas” que compõem a Biblioteca Pedagógica Brasileira, fundada pelo consagrado educador brasileiro Fernando de Azevedo, apresenta quatro significados possíveis para a palavra “pensamento”: 1) o ato de pensar ao acaso; 2) o ato de pensar limitando-se ao que ultrapassa a observação direta; 3) o ato de pensar apoiado em provas e testemunhas; 4) o ato de pensar submetendo-se o exame das bases e das consequências das crianças. Separados pelo espectro contínuo, que apresenta em uma ponta o aspecto mais amplo e geral do termo pensamento e numa outra ponta o seu significado mais específico. Entretanto, apesar da influência com os termos “pensar” e

“pensamento” são utilizados não existe uma definição única e precisa sobre os mesmos. Em função dessa indefinição dos termos é que Dewey propõe-se no primeiro capítulo da obra a apresentar sua definição do que seja o ato de pensar. Partindo do sentido mais amplo da palavra “pensamento” afirma que o ato de pensar representa tudo o que “nos vem à cabeça”, ou seja, representa o ato de pensar ao acaso.

Segundo Dewey, o acto de rotina é. Sobretudo, guiado pelo impulso, tradição e autoridade. Nas escolas, incluindo as universidades existem uma ou mais definições da realidade, de acordo com as quais se definem os problemas, as metas e os objetivos. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, esta realidade é percebida como não apresentando qualquer problema. O modo como cada professor vê a realidade serve de barreira, impedindo de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos (ZEICHNER, 1993, p.18).

John Dewey considera o ato de pensar peculiar ao ser humano e, portanto, o diferencial deste com outros seres vivos. Nesse sentido, Dewey faz uma distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina, e, portanto, não reflexivo.

Dewey faz a distinção entre o simples ato de pensar e o pensar reflexivamente, que é a melhor forma de pensar, entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. Dessa forma, a melhor maneira de se pensar é o que ele denomina pensamento reflexivo.

O pensar é algo que acontece naturalmente

Dewey denomina por pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar e define-o como sendo “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração sério e consecutivo. Identifica ainda os sentidos que podem tomar as formas vulgarmente designadas de pensamento, embora o reconheça que não existem linhas divisórias rígidas entre elas: a) ideias que nos passam pela cabeça automaticamente, numa sucessão por vezes desordenada, quando estamos acordados ou mesmo a dormir; b) incidentes ou episódios imaginados cujas cenas se sucedem numa linha condutora com ou sem coerência; c) preconceitos adquiridos inconscientemente e que se classifica de crenças. Nesta última categoria integra-se os assuntos sobre os quais não se possuem certezas, mas que, mesmo assim, se nos impõem como orientadores da nossa ação (LALANDA; ABRANTES, 1996, P. 45).

É possível afirmar que os dados e as ideias são os dois elementos fundamentais do processo reflexivo, pois da interação entre ambos é que surge uma conclusão do ato de pensar.

Dewey identifica cinco fases do ato de pensar: 1) a situação problema; 2) a indagação; 3) observação e experiência; 4) reelaboração; 5) verificação.

Já em relação ao pensamento humano Dewey apresenta 3 formas de pensamento: Pensamento automático, Pensamento imaginativo, Pensamento reflexivo.

No pensamento reflexivo como argumenta Dewey “as partes sucessivas derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras (...) ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1930, p. 14).

No pensamento reflexivo uma observação ou percepção desencadeia uma série de ideias que permanecem ligadas em cadeia e em movimento continuado com a finalidade de alcançar determinado objetivo. A observação feita diretamente por quem reflete, a partir das observações feitas em outras situações ou até mesmo por outras pessoas está diretamente ligada ao processo reflexivo. Dewey na determinação do fato central do ato de pensar apresenta dois termos fundamentais: o termo observado ou percebido e a ideia que emerge do fato observado. Como produtos finais temos os dados ou fatos, que são denominados de matéria-prima da reflexão. Quando há congruência entre dados e ideias estamos diante da possibilidade do pensamento, e esta se enquadra no modelo de pensamento que se busca, e, portanto, sujeito a apreciação reflexiva. (Lalanda e Abrantes, 1996)

Eles estão aí para ser analisados, independentemente de serem agradáveis ou desagradáveis, independentemente também de nossa vontade; não os podemos afastar do pensamento. É a falta de coerência inicial que existe entre eles que estimula a reflexão de um espírito habituado a pensar. Os factos recém-observados sugerem pesquisas que direcionam o pensamento no sentido de uma possível conclusão. As diferentes soluções sugeridas para as dificuldades que a observação trouxe ao de cima constituem as ideias. Novas observações contradizem por vezes inferências feitas (LALANDA; ABRANTES, 1996, p.47)

O pensar reflexivo para Dewey é uma cadeia de eventos. O ato de pensar reflexivo é intelectual.

O ato de pensar reflexivo se distingue da forma de pensar se distingue da forma de pensar rotineiramente, pois abrange um estado de dúvida e um ato de pesquisa, que envolve a necessidade de encontrar uma forma de resolver a dúvida. (Rodrigues, 2004)

Para Dewey (1959) o pensamento reflexivo objetiva a uma conclusão, que deve sempre nos conduzir a algum lugar e, que nos orienta a indagação, pois “(...) examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra, é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual. (p.20)

O pensamento origina-se de alguma perplexidade, confusão ou dúvida. E, portanto, diante de uma dúvida buscamos resolvê-la.

Dewey definiu a acção reflexiva como sendo uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A acção reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é, portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentaram fazer (ZEICHNER, 1993, p.18).

Diferentemente do ato de pensar ao acaso o pensamento reflexivo apresenta uma sequência lógica não sendo uma mera sucessão de ideias. Portanto,

o pensamento reflexivo tem seqüência lógica, não sendo meramente uma sucessão de idéias. Daquele modo pensam os inconsiderados e os parvos. (...)

-----

Ora, o pensamento reflexivo parece-se a esse curso casual de idéias através do espírito, porque também consiste em uma sucessão de idéias; mas a diferença é que não basta “pensar em alguma coisa”, casualmente, em sucessão irregular de idéias. A reflexão não é apenas uma sucessão e, sim, uma série lógica de idéias, de modo que cada um engendra a seguinte como sua consequência natural e, ao mesmo tempo, articula-se com a idéia precedente. Os anéis da corrente do pensamento reflexivo derivam dos anéis antecedentes e dão origem aos subseqüentes; as idéias não vão e vêm, confusamente – cada fase do raciocínio é um passo dado de certo ponto em direção a outro ou, falando tecnicamente, é um dos termos do pensamento. Cada termo deixa uma contribuição de que o termo seguinte se utiliza. E a correnteza de idéias avoluma-se, transformando-se em rio. (Dewey, 1953, p.4-5)

A segunda significação apresentada por Dewey ao pensamento refere-se ao ato de pensar que limita-se ao que ultrapassa à observação direta. Pois, mesmo usando o termo pensamento em sentido ampliado costuma-se às vezes emprega-lo em sua acepção mais específica.

Distintamente do ato de pensar que se restringe ao que ultrapassa à observação direta o pensamento reflexivo:

aspira sempre a chegar a uma convicção. Tais criações não aspiram atingir o conhecimento, à crença em factos ou em verdades e por isso não se confundem com o pensamento reflexivo, mesmo quando lhes assemelham muito. Os que exprimem tais pensamentos não pretendem que acreditem no que contam e sim ser admirados pela bem urdida trama da narrativa ou pela feliz combinação dos episódios. Inventam belas histórias mas não criam o conhecimento, a não ser por mero acaso. Esses pensamentos são uma florescência dos sentimentos: seu escopo é dar relevo aos mesmos; acham-se associados a uma emoção e esta os auxilia a realizar esse intento. (Dewey, 1953, p.5-6)

O terceiro sentido apresentado ao pensamento exprime uma convicção com alguma coisa verdadeira ou supostamente verdadeira, ou seja, nesses termos o pensamento caracteriza-se pela aceitação ou rejeição de alguma coisa.

O quarto e último sentido conferido ao pensamento por Dewey diz respeito ao ato de pensar em seu sentido mais elevado, que se subentende ao exame das causas e consequências das crenças.

Portanto, para Dewey (1953,p.8), o pensamento reflexivo

faz um activo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apóiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. Qualquer das três primeiras categorias de pensamentos pode produzir e simular este tipo; mas para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário.

Em todas as quatro formas de pensamento esboçada por John Dewey há um elemento comum, qual seja, a idéia de uma coisa observada.

Destarte, a reflexão subentende que se crê (ou não se crê) em alguma coisa, não por causa dela própria e sim por intermédio de alguma outra que lhe sirva de testemunho, prova e garantia, sendo essa outra coisa o fundamento da crença. Algumas vezes sentimos directamente a chuva; outras, inferimos que já choveu ao ver a relva ou as árvores molhadas, ou que vai chover pelo aspecto da atmosfera ou indicação do barômetro. Às vezes vemos (ou supomos ver) a um homem, sem nenhum elemento intermediário; outras não nos achamos absolutamente certos de o estar vendo e, por isso, procuramos coisas associadas à presença de um homem e que nos possam servir de indícios ou sinais para sabermos o que deveremos crer. Tendo-se em mira esta investigação define-se o pensamento como a operação em virtude do qual as coisas presentes sugerem outras coisas (ou verdades) de tal modo, que nos induzam a crer nestas, das quais as primeiras servem de base ou garantia. Estas convicções que apenas se estribam em inferenciais, não têm segurança absoluta. (...) Estas convicções podem ser confirmadas mais tarde e proporcionar-nos absoluta certeza; mas enquanto não se der isso, serão, até certo ponto, hipotéticas. (DEWEY, 1953, p. 10-11).

A origem do pensamento deriva de um fator que motive, ou seja, o processo de pensar carece sempre de algo que o provoque e que o motive. O processo do ato de pensar ou simplesmente o pensamento pode ser definido

Ao considerar a reflexão como um processo mental, Dewey afirma que a ação reflexiva está dividida em dois subprocessos, quais sejam: um estado de perplexidade, hesitação ou dúvida – refere-se a tudo aquilo que por mais simples e trivial que pareça, põe em perplexidade o espírito humano e provoca a reflexão para fazer desaparecer a incerteza. Ato de pesquisa ou investigação com o fim imediato de descobrir outros fatos que sirvam para contribuir ou

destruir a convicção sugerida - refere-se, portanto, no processo a pesquisa e a investigação aparecem com o objetivo de descobrir provas, ou seja, para obter a confirmação ou não da convicção.

O pensamento reflexivo é considerado como um esforço consciente e voluntário, pois para Dewey este mesmo pensamento supera a sua forma rudimentar. Entretanto, necessita de todo um procedimento metodológico de inquietação, de investigação e de reflexão.

Os estudos de Dewey acerca do ato de pensar indicam que a reflexão pode se processar em diferentes graus de complexidade, da forma mais rudimentar a mais complexa. Dessa forma, pode-se verificar pelas análises de Dewey que há situação onde há necessidade de utilização de um raciocínio prático para resolução de problemas, já em outras situações os problemas somente podem ser solucionados pro intermédio dos conhecimentos científicos.

Para Dewey todas as formas de reflexão apresentam cinco fases distintas, assim estruturadas:

1<sup>a</sup>) uma dificuldade encontrada; 2<sup>a</sup>) a sua localização e definição; 3<sup>a</sup>) a sugestão de uma solução possível; 4<sup>a</sup>) o desenvolvimento do raciocínio no sentido da sugestão; 5<sup>a</sup>) observações e experiências posteriores, conducentes a sua aceitação ou a seu afastamento, levando-nos a uma conclusão que nos fará crer, ou não, em dada coisa (DEWEY, 1953, p.78).

John Dewey também apresenta uma distinção entre a reflexão, também denominada de raciocínio crítico, do pensamento incoordenado.

O pensamento reflexivo fundamenta-se na observação, no conhecimento e na experiência que não podem ser adquiridos de forma espontânea, pois exigem o desenvolvimento da capacidade de pensar.

Para Dewey há uma estreita e complexa relação entre a prática pedagógica e o pensamento reflexivo. Por intermédio do ensino reflexivo proposto por John Dewey seria possível ensinar e aprender, portanto, o pensamento reflexivo seria mediador entre o ensino e a ação.

-----

Os professores que não reflectem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingiremos os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. É frequente estes professores esquecerem-se de que a sua realidade quotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim, perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros. Existe mais do que uma maneira de abordar um problema. Os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Dewey definiu 3 atitudes necessárias para a ação reflexiva:

- 1) Abertura de espírito
- 2) Responsabilidade
- 3) sinceridade

Apesar de Dewey ter feito a distinção entre ações reflexivas e de rotina não reconheceu que os professores devem refletir sobre tudo. Isso seria desnecessário e praticamente impossível. O que Dewey pretendia dizer é que deveria haver um equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento. (Zeichner, 1993)

A actual literatura sobre a prática reflexiva no ensino e noutras profissões também nos diz que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco. Schon chamou-lhe reflexão na acção. Os professores reflexivos examinam o seu ensino tanto na acção como sobre ela. Esses conceitos de reflexão na acção e sobre a acção baseia-se num ponto de vista do saber, da teoria e da prática muito diferente do que tem dominado a educação (ZEICHNER, 1993, p. 20-21).

A educação tradicional, do ponto de vista da racionalidade técnica que Donald Schön rejeitava, apresenta uma nítida separação entre teoria e prática. E Schön com sua proposta de professor reflexivo pretendia acabar com essa separação maléfica para a educação.

Apesar dessa concepção ser histórica, tornou-se uma ideia de grande vulto nos cursos de formação inicial e continuada de professores a partir da década de 1990, quando Donald Schön (2000) cristalizou o termo “profissional reflexivo”, levando educadores a lapidarem a ideia de “professor reflexivo”. Schön desenvolveu grande parte de seus estudos a partir da teoria proposta por John Dewey, especialmente publicada na obra “*How we think*”, que data de 1910. Os estudos de Dewey sobre o ato de pensar sinalizam que o ato de reflexão pode ocorrer em diferentes graus de complexidade, da forma mais rudimentar a mais complexa. Para Dewey há uma estreita e complexa relação entre a prática pedagógica e o pensamento reflexivo. Por intermédio do ensino reflexivo proposto por John Dewey seria possível ensinar e aprender, portanto, o pensamento reflexivo seria mediador entre o ensino e a ação (ZEICHNER, 1993).

O modelo de pensamento reflexivo, consubstanciado na ação reflexiva, proposta por Dewey na década de 1960 tornou-se uma obra de grande vulto a partir da década de 90 com o resgate de seus conceitos por parte de consagrados pesquisadores nacionais e internacionais que procuravam romper com o modelo de racionalidade técnica, que provocava o distanciamento entre teoria e prática, até então presente no seio da academia.

## **Referências**

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Editora Porto, 1996.
- DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Editora Nacional, 1953.
- EBY, F. **História da educação moderna**. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1978.
- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Porto: Editora Porto, 1996.
- MONROE, Paul. **História da educação**. 13.ed. SP, Editora Nacional, 1978
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RODRIGUES, Dinah Barroso. **O pensar reflexivo: uma análise à luz de John Dewey**. Caxambu, 27ª Reunião Anual da ANPEd, GT 02, 2004.
- WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife. Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Educa, 1993.

## OS AUTORES E AS AUTORAS

**Ana Lúcia Souza de Freitas:** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do RS, pesquisadora do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional – UNISINOS

**Ana Maria Iorio Dias:** Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação (UFC), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Pesquisa sobre os seguintes temas: Currículo e Inovação; Formação e Desenvolvimento Profissional Docentes; Ensino e Aprendizagem; Oralidade, Leitura e Escrita.

**Alexandre Shigunov Neto:** Administrador formado pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Economia Empresarial pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Coordenador de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP campus Itapetininga. Membro do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec). IFSP – Itapetininga. Possui vários livros e capítulos de livros publicados nas áreas de Administração, Turismo, Educação Física e Educação.

**Daiana Kloh:** Enfermeira. Doutora Em Enfermagem PEN/UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem – EDEN.

**Érica Elisa Nickel:** Pedagoga, Especialista em Trânsito e Mestre em Educação, é docente nas disciplinas de educação para o trânsito, planejamento, programas e projetos, em cursos de pós-graduação na PUCPR e IBPEX, é escritora, consultora, palestrante e gestora de projetos em organizações não governamentais nas áreas de trânsito, mobilidade e acessibilidade.

**Idália Sá-Chaves:** Docente na Universidade de Aveiro. Frequentou o Mestrado de Ciências da Educação na Universidade Técnica de Lisboa e, posteriormente, fez o doutoramento em Didáctica, especialidade de Supervisão da Formação, pela Universidade de Aveiro. Membro do Conselho científico da Universidade de Aveiro, do conselho Pedagógico da Universidade de Aveiro, do Senado da mesma Universidade, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, da Sociedade Portuguesa de Autores e da Associação de Jornalistas e Escritores da Bairrada. Tem mais de 10 livros publicados e vários artigos em jornais e revistas.

**Ivan Fortunato:** Pós-doutorado em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC. Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. Coordenador do Núcleo de Estudos Transdisciplinares: Ensino, Ciência, Cultura e Ambiente (NuTECCA). Líder do Grupo de Pesquisas Formação de Professores para o Ensino básico, técnico, tecnológico e superior (FoPeTec). Pesquisador do Laboratório de Estudos do Lazer (LEL). Editor da Revista Hipótese e coeditor da Revista Internacional de Formação de Professores e da Revista Brasileira de Iniciação Científica. Membro da Academia Itapetiningana de Letras, cadeira 27, e do Instituto Histórico, Geográfico e Genealógico de Itapetininga (IHGGI), cadeira 37. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAr. campus Sorocaba. Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade na Gestão Ambiental, da UFSCAr. campus Sorocaba. Professor em regime de dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus de Itapetininga. Contato: [ivanftr@yahoo.com.br](mailto:ivanftr@yahoo.com.br).

**Kenya Schmidt Reibnitz:** Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Docente do Departamento de Enfermagem da UFSC. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem – EDEN.

**Maisa Helena Altarugio:** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), docente e pesquisadora do curso de Pós-Graduação em Ensino e História das Ciências e Matemática da Universidade Federal do ABC (UFABC).

**Margarete Maria de Lima:** Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem – EDEN. Docente do Departamento de Enfermagem da UFSC.

**Raphael Alves Feitosa:** Professor da Universidade Federal do Ceara (UFC), Departamento de Biologia. Doutorado em Educação (UFC). É reconhecido como Especialista no Ensino de Biologia pelo Conselho Regional de Biologia (CRBio-5). Pesquisa principalmente os seguintes temas: Formação de Professores, Ensino Superior, Currículo, Ensino de Ciências e Educação Ambiental.