

## O Professor Reflexivo: considerações teóricas e práticas

### *The Reflective Teacher: theoretical considerations and practice*

*“Enquanto ensino, continuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade.”*

*(Freire, 1998)*

#### **Leila Maria Taveira Monteiro**

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Professora de Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0949-5359>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6258678454203604>

E-mail: [leilamonteiro@hotmail.com](mailto:leilamonteiro@hotmail.com)

#### **Resumo**

O presente artigo tem por objetivo discorrer sobre o princípio da Abordagem Reflexiva na prática docente. A temática se ampara no trabalho do pedagogo americano Donald Schön e em estudos diversos que defendem a necessidade e os benefícios da auto-observação e da autorreflexão por parte do professor. A análise da atuação docente sob a perspectiva da autoavaliação visa ao aperfeiçoamento de práticas cotidianas e ao aprimoramento de seus resultados no processo de ensino e aprendizagem. O conceito se apresenta como ponte entre conhecimento formal e o espaço da sala de aula, elementos não necessariamente harmônicos: o primeiro resulta de investigação e saberes teóricos, ao passo que o segundo se caracteriza por desafios que demandam soluções imediatas, subordinadas ao viés decisório do professor. Os pressupostos teóricos e relatos apresentados têm como mote a superação de dificuldades e a geração de respostas efetivas no interesse de uma docência consciente e comprometida.

Palavras-chave: Autorreflexão. Professor. Prática docente.

#### **Abstract**

*This article aims at examining the Reflective Approach principle in teaching practice. The subject is based on the work of the American educator Donald Schön, as well as on multiple studies which claim for the need and the benefits of self-observation and self-reflection by the teacher. The analysis of teachers' performance from the perspective of self-investigation targets at the improvement of daily practices and the refining of their results in the teaching-learning process. The concept presents itself as a bridge between formal knowledge and classroom space, not necessarily harmonious elements: the first results from investigation and theoretical knowledge, while the latter is characterized by challenges, which commonly demand immediate solutions, subordinated to the perspective of the teacher's decision-making insight. The theoretical assumptions and narratives here sustained discuss the overcoming of difficulties and the generation of effective responses in the interest of conscious and committed teaching.*

*Keywords: Self-investigation. Teacher. Teaching practice.*

Data de submissão: 13/09/2020 | Data de aprovação: 18/03/2021

Este texto nasce, principalmente, como fruto da experiência pessoal da autora e, por esse motivo, cumpre tecer algumas informações que espero fazer breves. Ao longo de muitos anos, atuei como professora de inglês tendo como base meus conhecimentos do idioma, aprimorados na graduação do curso de Letras Português-Inglês. Àquela época, o mote era, em essência, a capacitação de viés conteudista do professor como técnico-especialista, formação inserida em seu momento sócio-histórico.

Somente bem mais tarde, ao cursar a pós-graduação, fui apresentada a uma disciplina que exerceu forte impressão e mudança em minha atuação, denominada *O Ensino Reflexivo*.<sup>1</sup> A partir dessa vivência, meu exercício profissional tem sido marcado pela busca da aplicação efetiva do conceito que deu nome à disciplina, o qual considero ainda atual e, mais do que isso, necessário.

A docência contemporânea se depara com enormes desafios de toda ordem, acentuados pela presença crescente da tecnologia e uma profunda incerteza quanto aos moldes de mercado de trabalho que se delineiam para a categoria. Adversidades novas e antigas só acentuam a necessidade de uma ação docente pautada na *ação-reflexão-ação*, máxima prescrita pelo conceito de professor que reflete acerca do próprio ensinar.

Avanços tecnológicos trazem em seu bojo inesgotável repertório de soluções e obstáculos, e professores se perguntam que lugar lhes é reservado nesse cenário, como se adequar à atração imbatível do mundo digital, ou, ainda, como aderir a esses recursos considerando a profunda desigualdade da educação no país. A presença da tecnologia igualmente acena com uma progressiva incerteza quanto à função que cabe ao professor e como esse pode resguardar o papel inegável de principal mediador nos processos de ensino e aprendizagem, protagonismo que é sua própria razão de ser.

Ao retomar uma temática amplamente difundida no Brasil e em muitos países, tanto por sua sólida aprovação como pela contundência de variadas críticas, nosso objetivo é a tentativa de lançar uma ponte entre o trabalho daqueles que se voltam primordialmente para a pesquisa e o professor que encontra dificuldade para manter uma formação continuada, seja pela falta de acesso a cursos adequados, seja pela falta de tempo acarretada pela necessária acumulação de empregos. Frequentemente, esses últimos se queixam de que os primeiros prescrevem aquilo que não praticam, acusando-os de se manter isolados em uma realidade apartada do contexto adverso em que atuam. Por outro lado, aqueles que transitam essencialmente no ambiente da academia costumam julgar que falta ao professor da linha de frente do sistema escolar mais conhecimento teórico que possa servir de respaldo a sua trajetória profissional.

Longe de esgotar o assunto, este texto lança a proposta pacificadora de que ambas as visões possam se conciliar e se aliar por meio do conceito de professor reflexivo, estudado na academia e colocado em prática por muitos professores no dia a dia, face à urgência de soluções práticas imediatas. Em harmonia com nossa proposta, Zeichner (2008) destaca a

---

<sup>1</sup> A disciplina fazia parte do curso de *Especialização em Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira*, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (RJ) até 2015, quando deixou de ser ofertado pela instituição.

necessidade de aproximação entre o conhecimento acadêmico e a *práxis* a partir de pontes entre a universidade e a escola básica.

Na esteira dessas ponderações, o objetivo é revisitar o tema de forma que os preceitos que o embasam sejam compreendidos em sua natureza teórica e prática. Para isso, o texto faz uma breve apresentação das propostas do norte americano Donald Schön, seu principal formulador, e discorre sobre algumas menções críticas. Em seguida, apresenta os princípios básicos que funcionam como diretrizes da abordagem, relatando na sequência exemplos reais de sua aplicação em contexto escolar. Em nossas considerações, os termos “conceito ou abordagem” são usados indistintamente, levando em conta que a temática diz respeito a um *conceito* abordado de forma recorrente nos meios acadêmicos, mas também é uma *abordagem*, um tratamento específico para fundamentar condutas do professor.

## 1 Um conceito ao sabor de prós e contras

Em 1983, Donald Schön (1930-1997), pedagogo americano, publicou *The Reflective Practitioner* (1984), obra em que o autor define a prática reflexiva como conduta que permitiria aos profissionais tomar conhecimento a respeito de sua própria atuação e, ao agir sobre seu desempenho de forma consciente, estariam aptos a aplicar mudanças pertinentes ao problema identificado.

Schön (2000) acredita que professores que não refletem a respeito do próprio trabalho estão propensos a uma rotina marcada por ações baseadas em impulso ou tradição, sem muito esforço ou criatividade e tendem a aceitar de maneira acrítica soluções tomadas por outros para resolver problemas do seu cotidiano escolar.

Diferentemente, ao tomar a reflexão como base para suas ações, inclinam-se a fazer escolhas informadas, fruto de observação e análise, não só do que se passa na sala de aula, mas, principalmente, de si mesmo como profissional e indivíduo. Resumidamente, a proposta é que o professor transforme (auto)conhecimento em ação. Como define Zeichner:

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. (2008, p. 539).

Schön trabalhou ativamente em reformas curriculares em cursos de formação de professores. Defendia que a educação desses profissionais partisse da valorização do fazer, por meio da “valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática, situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa”. (PIMENTA, 2012, p. 26).

Dessa forma, Schön não apenas destaca a importância da prática na formação continuada do professor, mas defende que essa se construa através da reflexão deste, de modo a ele estar mais preparado para responder à incerteza e à imprevisibilidade inerentes à sala de aula. O termo reflexivo, portanto, não remete à mera contemplação ou simples

análise, como se poderia imaginar, mas demanda ação prática que permita ao docente agir sobre questões do cotidiano. Essa visão aplica-se facilmente à necessidade de uma formação continuada, já que pode ser cultivada ao longo de toda a carreira em qualquer contexto educacional.

As teorias defendidas pelo pedagogo norte-americano têm sido amplamente contempladas na literatura, tanto ao ser abraçadas por diversos profissionais e incluídas no currículo de cursos de formação de professores como, igualmente, ao ser alvo de críticas e julgamentos. Em meio a um tiroteio de opiniões que, de certo modo, têm contribuído para o esvaziamento do termo, vários autores revisitam o assunto para defender, recriar, apontar limitações ou reavaliá-lo à luz das transformações sociais recentes.

Como informa Zeichner (2008, p. 538), o conceito não foi criado por Schön. A prática já era discutida há muitos anos nos meios acadêmicos, mas sua obra de 1983 deu uma nova roupagem ao tema ao situá-lo de forma direta no cenário da formação de professores, e os incontáveis trabalhos em sua esteira acabaram por tornar a expressão “professor reflexivo” um *slogan* destituído de significado específico.

Contreras (1997) destaca o esvaziamento de sentido do termo nos programas de reformas de ensino e indica a necessidade de superação de uma perspectiva individualista da reflexão por meio do compartilhamento de descobertas e soluções entre pares e gestores. Fica claro, contudo, que a proposta advoga o reconhecimento de protagonismo da figura do professor:

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos. (ZEICHNER, 2008, p. 539)

Para Schön, nem toda reflexão a respeito do ensinar se constitui em ensino reflexivo. É necessário que o profissional queira, legitimamente, questionar os objetivos e valores que o guiam, examinar as crenças e princípios que atuam em suas escolhas, assim como questionar o contexto em que atua. Acredita que, a partir dessa investigação, o professor levanta elementos de autoconhecimento que abrem caminho para ações que o tornem protagonista da própria prática.

Uma das principais críticas à proposta de Schön tem sido que o conceito peca por suas características de acentuada ênfase na técnica, o que teria efeito reducionista. Pode, igualmente, levar à desconsideração de fatores políticos, sociais e econômicos que estão em cena quando se fala em educação (CONTRERAS, 1997; LIBÂNEO, 2012), ou ser vista como sinônimo de uma solução simplista para os complexos problemas da escola (DUARTE, 2003; MIRANDA, 2001). Nessa linha, Liston e Zeichner (1996) julgam que, ao defender que o professor canalize suas reflexões para mudanças imediatas com foco na própria atuação, Schön faz um recorte estreito e limitado ao identificar o conceito como mera aplicação de procedimentos prescritivos.

O viés tecnicista da reflexividade a serviço da solução de impasses do cenário escolar acarreta, ainda, o risco de que o princípio seja equivocadamente usado para responsabilizar os professores por problemas fora de sua alçada como questões estruturais de ensino. Há certamente limites para a aplicação do conceito, pois, como aponta Borges, “Schön não está tentando implantar um processo para mudança institucional e social, mas somente centrado nas práticas individuais.” (2012, p. 239).

Zeichner (2008, p. 537) esclarece que a aplicação da prática reflexiva na formação docente é frequentemente vista como relacionada a reformas neoliberais e neoconservadoras destinadas a “exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global”.

Apesar do risco de interpretações reducionistas, o pressuposto de Schön não se limita a prescrever procedimentos técnicos, mas insere-os no cenário da sala de aula como ferramentas a serviço do professor. Nesse movimento, reconhece a necessidade de socorrer profissionais que, frequentemente, são levados a atuar sem a devida prática, encontram recursos limitados ou assistência deficiente por parte de pares e gestores mais experientes. Como defende Tardif:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática [...]. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito de conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2014, p. 254).

A partir dessa interpretação, é plausível concluir que ao promover um professor que é produtor e não apenas reproduzidor de conhecimento, a proposta de Schön pode ser interpretada como ameaça à universidade e que esse receio gere reações negativas. Mas apesar das divergências acerca do conceito e de haver “muitas reações contrárias à possibilidade de os professores produzirem conhecimentos a partir da prática de ensino e contexto sociocultural.” (ZEICHNER, 2008, p. 775), a defesa da proposta tem se ampliado por meio de sua constante revisão.

Sustentamos que o cerne do conceito se traduz como reflexão emancipadora, permitindo uma real autonomia intelectual e política, por meio da qual o professor pode problematizar a prática docente e suas circunstâncias. Essa análise se confirma em Borges (2012, p. 243), quando a autora avalia que “o interesse que move a reflexão crítica é a emancipação [...] porque liberta as visões acrílicas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação”.

Abraçar a proposta, portanto, não isenta o professor de comprometimento com preocupações referentes a políticas educativas de igualdade. Em seu bojo, a proposição permite que o autoconhecimento funcione como ponto de partida para movimentos de continuada transformação já que, como aponta Valadares (2012, p. 230), “A formação do

professor será sempre uma autointerrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso.”

Ainda que reconhecendo que o termo se tornou praticamente uma terra de ninguém, um espaço para as mais variadas interpretações, avaliamos que o conceito proposto por Schön, mesmo ao carecer de revisão e/ou renovação, apresenta um potencial riquíssimo na formação de professores que refletem, analisam e se assenhoram de sua prática ao intervir sobre ela, tornando-se igualmente produtores de conhecimento.

A partir das considerações aqui postas, concluímos que adotar a defesa ou a crítica da prática reflexiva é um exercício delicado: ao julgá-la digna de ostracismo por eventuais limitações, corre-se o risco da defesa de uma atuação docente rotineira, acrítica e sem a devida valorização da prática. Por outro lado, sua defesa incontestada pode levar a uma visão excessivamente individualista, restrita ao espaço da sala de aula, ao largo de fatores de ordem socioeconômica e política que agem sobre a docência. Há ainda a possibilidade de que sua aplicação seja interpretada como um fim em si mesmo, descartando-se o papel da coletividade e da troca entre pares.

Contudo, entender a abordagem reflexiva como mola propulsora de ações imediatas que resultem em soluções para problemas práticos pode perfeitamente conviver com movimentos mais amplos e ambiciosos de aperfeiçoamento do contexto educacional. É preciso considerar que o trabalho do professor é essencialmente prático, e, frequentemente, a aplicação do conceito de professor reflexivo pode ser o instrumento mais imediato e mais simples ao alcance do profissional como ferramenta efetiva para que se reduza a distância entre trabalho prescrito e trabalho real.

## **2 Um palco para reflexão e ação**

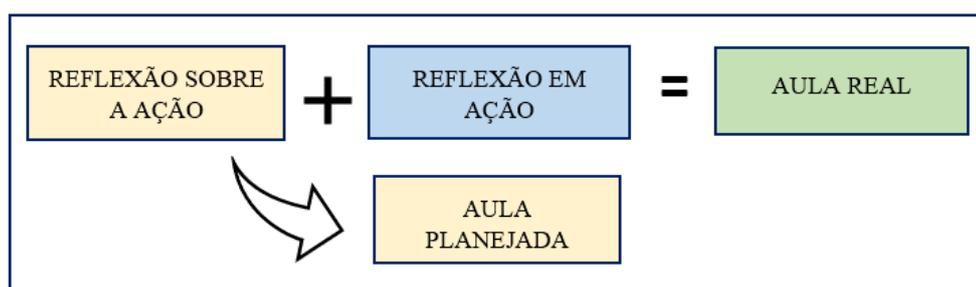
Em princípio, professores gostam de acreditar que conhecimento e preparo técnico são o bastante para garantir que a aula planejada resulte em aula real. Nesse caso, falta a compreensão de que o resultado do planejamento sofrerá a ação do sofisticado processo decisório inerente à dinâmica da sala de aula e que, reiteradamente, altera aquilo que se idealizou. Mesmo quando se tem plena consciência de que o planejamento foi distorcido, as motivações para isso costumam ser atribuídas a fatores externos, sejam eles ligados à instituição, ao currículo ou ao aluno. Para melhor compreensão dessa distância entre planejamento e resultado, é preciso uma análise sobre os fatores que influenciam as escolhas feitas frente ao inesperado.

Para dar início a esse processo investigativo é preciso se perguntar: por que ensino como ensino? A resposta a essa indagação remonta a quem fomos como alunos, perpassa os valores pessoais que nos caracterizam como indivíduos, os procedimentos que adotamos em nosso próprio processo de aprendizagem, nossa trajetória na carreira e autoimagem como profissionais, nossas crenças a respeito de educação, ensino e aprendizagem e chega à nossa percepção sobre onde estamos e para aonde queremos ir em nossa profissão. Esses e outros

fatores se somam e se sobrepõem criando uma camada poderosa de motivações que nos levam a agir dessa ou daquela maneira. Para o bem e para o mal.

Schön distingue as decisões que tomamos antes da aula em si (*reflection-on-action*), como parte do momento de planejamento, e aquelas que ocorrem durante o desenrolar da aula (*reflection-in-action*). As preposições em inglês nas expressões propostas pelo autor refletem as noções intrínsecas ao seu significado: “on” significando “sobre, a respeito de” e “in”, apontando para “estar imerso em”. A dinâmica desses processos pode ser ilustrada pelo quadro abaixo:

Figura- A dinâmica da reflexão na aula planejada e a aula real



Fonte: A autora

Como se vê, a aula planejada não inclui as decisões que serão tomadas de improviso, de acordo com a evolução dos eventos, as respostas dos discentes aos estímulos oferecidos e resultados que não foram antecipados. Para Pimenta (1998), a reflexão que acontece antes, durante e depois da atuação permite a contínua reelaboração da prática com vistas à superação de dificuldades.

É certo que essa imprevisibilidade inerente à sala de aula é um dos fatores que tornam o exercício do magistério um ofício fascinante: é justamente o imponderável que permite ao professor crescer, aprender e se renovar incessantemente. Daí talvez a explicação para que professores que atuam há décadas ainda se sintam desafiados e estimulados a prosseguir: cada aula guarda um mistério que é parte do fascínio da docência.

Apesar disso, como não há bônus sem ônus, essa volubilidade pode acarretar resultados indesejados e o docente pode cair na tentação de comodamente atribuí-los a fatores externos, sem averiguar até que ponto deu origem a eles e se está em seu poder evitá-los ou modificá-los.

A percepção de como fazer essa análise começa pela constatação de que o professor funciona como um filtro para tudo que chega às suas mãos na forma de prescrições ou regras. Mesmo em ambientes altamente controlados, em instituições que visam à acentuada padronização do seu corpo docente, algo (ou muito) sempre escapa ao regramento preconizado. Não há como normatizar professores.

Essa fluidez é fruto de sua individualidade, de aspectos que fogem ao mais rígido controle, pois a subjetividade de cada um atua como filtro entre a teoria que aprendeu, as orientações que recebeu e a prática que exerce. Como avalia Tardif (2014), o saber docente

está diretamente relacionado à identidade pessoal, à experiência de vida e à história profissional do indivíduo.

Assim, para compreender as ações que se desenrolam no ambiente de trabalho e poder agir sobre elas, é preciso que o autoconhecimento oriente não apenas movimentos de transformação, mas de aceitação: é igualmente importante que se reconheçam limitações para mudar, sejam esses limites de natureza psicológica, emocional, física ou acadêmica. Imutabilidade esclarecida é mais positiva do que permanência irrefletida. Ghedin (2012, p. 165) esclarece que “[...] refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso próprio ser”.

Dessa forma, nossa prática não se explica pelo como *fazemos*, mas pela conjunção de fatores que nos levaram a ser como *somos*. O fazer não resulta apenas do conhecimento objetivamente adquirido, mas de camadas de experiências, crenças e habilidades pessoais: cada uma dessas camadas introduz um viés à prática. Como Zeichner afirma:

Muito do ensino está enraizado em quem nós somos e como nós percebemos o mundo. Então, voltamos nossa atenção às crenças e entendimentos dos professores, e como entender a relação entre esses entendimentos e suas práticas, atuais ou prováveis. (ZEICHNER, 1992, p. 46)

Se a investigação do fazer docente se constrói a partir do autoconhecimento, para essa análise, pode-se partir das respostas a perguntas que enfocam o conjunto de crenças e valores do professor. Sugerimos algumas:

- Que tipo de aluno eu fui?
- Que práticas de aprendizagem adotei/adoto como aprendiz?
- Que tipo de professores me marcaram positiva e negativamente?
- Quais são as minhas crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem?
- Em que momento de minha trajetória profissional me encontro?
- O quanto minha ocupação profissional é gratificante para mim?
- Quais são os meus pontos fortes e meus pontos fracos como professor?
- O que desejo para mim profissionalmente?
- Que papel acredito ter na vida dos meus alunos, na instituição em que atuo?
- Que valores pessoais (religiosos, políticos, morais) trago para a minha prática?

A partir de uma análise sobre essas questões é mais fácil para o professor entender suas próprias escolhas, refletir sobre elas e agir para alterá-las se julgar necessário (possível). Ao se perceber como um filtro entre o *saber* e o *fazer*, o professor tem instrumentos para tomar decisões mais esclarecidas, que visem ao sucesso dos processos de ensino-aprendizagem, a partir de sua própria bagagem e convicções pessoais, ou, às vezes, a despeito delas.

No cenário de ensino de língua estrangeira, o conceito de professor reflexivo encontrou respaldo em diversos autores entre os quais destacam-se J. Richards e C. Lockhart (1994). Os pesquisadores preconizam que o processo reflexivo começa com a identificação de um problema sobre o qual se deseja agir. Com base em seu conhecimento pessoal, valores e

experiência, o profissional levanta hipóteses sobre a origem da dificuldade e avalia possíveis soluções. Na sequência, passa ao levantamento de dados os quais serão posteriormente analisados e interpretados para que se implementem as soluções adequadas. Os procedimentos sugeridos pelos pesquisadores podem ser aplicados por docentes em qualquer área do saber.

Na fase da coleta de dados, o professor tem a seu dispor diversos instrumentos dos quais mencionamos quatro por serem os de mais simples aplicação:

➤ *Journals*: não são jornais, como se pode supor pela semelhança entre as palavras em inglês e português: são registros de experiências que podem incluir sentimentos, reações e reflexões pessoais, ou seja, vão além do simples relato objetivo. Permitem ao professor analisar como se sente em relação ao procedimento investigado. É possível igualmente usar *journals* escritos por alunos que relatam como se sentem em relação a procedimentos adotados em sala de aula ou qualquer outro aspecto em investigação.

➤ Diários de ensino: são anotações objetivas sobre procedimentos pedagógicos. Funcionam melhor quando escritos logo após a aula, para que não se percam informações relevantes e detalhadas, como número de participantes, atividades desenvolvidas, materiais utilizados e interações entre os participantes.

➤ Questionários de investigação: são elaborados previamente, tendo em mente o problema que se quer investigar. Podem estar voltados para ser respondidos pelo próprio professor, pelos alunos ou pares.

➤ Observações documentadas: podem ser realizadas por meio de gravação de áudio ou de vídeo. No caso da primeira, não é preciso a intervenção de um elemento externo: basta que o professor explique aos alunos por que está adotando a medida. No caso de gravação de imagem, pede-se a um colega que faça o registro. Naturalmente, esse recurso requer que o professor investigado se sinta perfeitamente à vontade e haja uma relação de confiança com o observador. O recurso funciona melhor quando se estabelece um aspecto específico como foco da investigação.

### 3 A autoinvestigação colocada em prática

A seguir, faremos o relato de situações reais informais em que professores adotaram os procedimentos descritos acima, visando a investigar sua própria atuação. Todas se deram no contexto de um mesmo curso privado de ensino de inglês como língua estrangeira e aconteceram por iniciativa do(a) docente da turma, visando apenas ao aperfeiçoamento pessoal, sem conotação de pesquisa científica formal ou sem finalidade de avaliação para fins institucionais:

Caso 1: Professor investigador: a autora deste ensaio. Dados e conclusões levantados pela própria no curso da investigação. Participantes: turma noturna de 13 adultos maduros de nível iniciante. Identificação do problema: a professora se sente totalmente desmotivada em relação a essa turma em particular, o que não ocorre com as outras em que atua. Em consequência, trabalha de forma mecânica e desinteressada. Levantamento de hipóteses: a

professora avalia que os alunos têm grande dificuldade com o idioma, não são comprometidos e que o curso, de curta duração e voltado exclusivamente para o segmento adulto, é apenas um caça-níqueis. Instrumento para Coleta de dados: foi utilizado um *journal*: ao final de cada aula, a professora escrevia em um caderno sobre os procedimentos adotados e eventos de aula, acrescentando, em especial, como se sentia em relação aos fatos. Análise de dados: após alguns registros, a profissional se deu conta de seu ceticismo em relação ao curso, sentimento de que não tinha consciência até então. Duvidava de que o aprendizado pudesse ocorrer de forma satisfatória, considerando a faixa etária dos discentes e o fato de que a maioria acumulava curso e jornada de trabalho. Além disso, avaliava que a frequência e a duração das aulas eram insuficientes. Ação: Decidiu conversar a respeito de suas dificuldades com colegas mais experientes e um deles argumentou sobre as diversas possibilidades de significado para o conceito de se *aprender* um idioma. Ressaltou que os alunos em questão poderiam necessitar apenas de conhecimentos básicos ou, até mesmo, somente buscar satisfação pessoal. A partir das anotações feitas por meio do *journal* e da troca com os colegas, a professora compreendeu que sua experiência pessoal como aprendiz e falante da língua estrangeira não deveria ser parâmetro para seus alunos e que por menos que conseguisse, poderia ajudá-los a realizar seus objetivos pessoais. Implementação de soluções: ciente de que suas crenças pessoais a respeito de aquisição de língua estrangeira estavam prejudicando sua atuação, a professora passou a nortear suas escolhas pedagógicas pelos motivos dos alunos para buscar o curso, e a aplicar atividades mais adequadas a seus interesses e necessidades.

Caso 2: Professor investigador: colega de instituição da autora deste ensaio, a qual participou da investigação como observadora e interventora a pedido da professora da turma. Os dados e conclusões aqui citados foram compartilhados durante o processo em foco. Participantes: turma de 11 crianças na faixa etária de 8 a 10 anos. Identificação do problema: a professora, em início de carreira, sente dificuldade em manter controle dos alunos que se mostram dispersos e agitados. Levantamento de hipóteses: a docente avalia que seus alunos são imaturos e não têm interesse em aprender. Instrumento para Coleta de dados: a professora investigadora elaborou um questionário (como modelo em Richards e Lockhart, 1994) com perguntas voltadas para averiguar seu desempenho na fase de correção dos deveres de casa, momento em que sentia a turma mais agitada e sem concentração. Em seguida, solicitou à autora deste ensaio que a observasse e avaliasse por meio do questionário. Análise de dados: a observação apontou que a professora não escrevia as respostas no quadro branco, restringindo-se à correção oral. Devido a sua pouca idade, os alunos não conseguiam acompanhar, desinteressando-se. Além disso, também ficou visível que as instruções das atividades eram passadas de forma muito rápida e superficial, sem a necessária confirmação de entendimento por parte das crianças. Implementação de soluções: a professora passou a usar o quadro para escrever as respostas de forma que os alunos pudessem visualizá-las e adotou procedimentos mais cuidadosos no tocante às instruções, igualmente escrevendo-as, medidas que se mostraram suficientes como solução dos problemas.

Caso 3: Professor investigador: a autora deste ensaio. Dados e conclusões levantados pela própria no curso da investigação. Participantes: turma de 16 adolescentes de nível intermediário. Identificação do problema: o método da instituição demanda atividades rotineiras de compreensão oral por meio de áudios (*listenings*). Os resultados desse procedimento são sempre muito ruins e professora e alunos se sentem frustrados. Levantamento de hipóteses: os alunos não têm a proficiência necessária para realizar a atividade e/ou o material é inadequado. Coleta de dados: a professora elaborou um diário de ensino (como modelo em Richards e Lockhart, 1994) destinado a investigar especificamente seu método de aplicação da atividade nas etapas antes, durante e depois. Análise de dados: as informações apontaram que a professora, receosa de uma experiência negativa, abreviava a aplicação da atividade e “pulava” etapas necessárias para um procedimento de qualidade. Implementação de soluções: a profissional investigou a respeito da metodologia mais apropriada e passou a controlar sua própria ansiedade para abreviar os *listenings*, cumprindo adequadamente todas as etapas necessárias, ensejando práticas muito mais efetivas.

Caso 4: Professor investigador: colega de instituição da autora deste ensaio, que participou da investigação como observadora e interventora. Dados e conclusões cedidos pelo investigador. Participantes: turma de 14 adolescentes em nível pós-intermediário. Identificação do problema: o professor não está satisfeito com o desempenho dos alunos no tocante à comunicação oral. Avalia que, considerando sua excelência acadêmica, podem ter melhor resultado. Levantamento de hipóteses: os alunos têm dificuldade nessa habilidade por falta de competência linguística e/ou o material utilizado não permite que as atividades aconteçam da melhor forma. Coleta de dados: o docente pediu a esta autora que filmasse a parte da aula dedicada à interação verbal. O foco seria sua própria atuação. O procedimento foi explicado aos alunos como sendo parte de uma investigação pessoal do professor. Análise de dados: a filmagem indicou que o docente mantinha um controle rígido sobre as interações verbais, estimulando-as, mas mantendo-se como centralizador de todo o processo, sem permitir que os alunos se engajassem em conversas alheias ao seu controle. Ao compartilhar as observações com a colega observadora, o professor se deu conta de que por receio de indisciplina, mantinha-se como centro das interações verbais, sem permitir aos alunos desenvolver adequadamente sua prática oral. Implementação de soluções: o professor passou a organizar pequenos grupos para que os alunos interagissem de forma mais independente, evitando uma centralização excessiva. O compartilhamento da investigação com seu par proporcionou também a percepção de que alguma perda de controle seria necessária e desejável, o que levou o professor a reavaliar alguns dos seus conceitos sobre estratégias de aprendizagem.

#### 4 Conclusão

A defesa das teorias de Schön não significa que haja uma solução mágica para as questões do dia a dia da sala de aula. Não equivale a uma bandeira para que o professor se exima de uma compreensão crítica do contexto social em que atua. Não corresponde a uma

carta branca para que ignore fatores externos à sala de aula, como a construção de currículos ajustados e a valorização do discente. Como pontua Pimenta (2012), a transformação da prática dos professores deve se dar, inicialmente, a partir de uma postura crítica a respeito da sociedade plural e desigual em que atua. E como reforça Ghedin (2012), toda reflexão se encontra naturalmente inserida no contexto social, político, econômico e histórico em que ocorre.

Contudo, o desempenho do professor é em essência marcado por questões que se desenrolam entre as quatro paredes da sala de aula. É da sua capacidade de transformar reflexão em ação que podem surgir soluções a fim de corrigir equívocos e distorções. Apesar da conveniência de um trabalho coletivo, compartilhado entre docentes e gestores, é fato que nem sempre isso se mostra viável. São incontáveis as situações em que o professor se depara com a necessidade de soluções imediatas que perpassam, principalmente, seu talento para analisar e agir de forma individual. Dessa forma, o principal mérito da abordagem reflexiva é gerar autonomia para esse profissional, para que em seu processo de autoindagação e autoconhecimento possa se assenhorar de decisões que não se encontram submetidas a autoridades externas.

As investigações informais aqui descritas, implementadas por professores que, solitariamente, decidiram investigar seu próprio desempenho, comprovam que o movimento de autorreflexão da prática docente pode se constituir como um caminho produtivo para questões rotineiras, mas não menos relevantes. Frequentemente, longe da academia, sobrecarregado por uma multiplicidade de demandas, esse professor só conta consigo mesmo, com seu desejo de fazer um bom trabalho e encontrar soluções práticas e imediatas.

Não se defende, aqui, colocar sobre os ombros do professor o peso de um individualismo exacerbado ou desconhecer o papel central do educando. O conceito de ação-reflexão-ação que subscrevemos decorre do objetivo de levar o aluno a desenvolver suas próprias capacidades reflexivas críticas por meio de boas práticas docentes. Nosso mote é o olhar sobre as lutas cotidianas (solitárias) do professor considerando a formação docente como um processo caracterizado pela continuidade e pela necessidade permanente de mudanças, ajustes e aperfeiçoamentos.

É esse contexto marcado pela mutabilidade que acreditamos ideal para a aplicação da prática reflexiva: ao permitir que o professor se aposses da evolução e adaptação constantes do seu caminhar profissional. A despeito de todos os fatores que agem sobre sua atuação, a prática reflexiva favorece a apropriação do espaço da sala de aula, que é seu lugar de crescimento e aprendizado ininterruptos.

Nessa trajetória, o professor reflexivo, incansável investigador de sua própria prática, depara com a máxima que a epígrafe com que abrimos este texto define de forma tão pertinente e precisa: “Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 1998)

## Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- BORGES, Rita de Cássia Monteiro B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: GHEDIN Evandro & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 255- 261.
- CONTRERAS, Domingo José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997. 232 p.
- DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação e Sociedade**, 2003, v. 24, n.83, p. 601-625. Ago. 2003.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: \_\_\_\_\_ & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148- 173.
- LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professor: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: GHEDIN Evandro & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.
- LISTON, D. P. & ZEICHNER, K. M. **Reflective teaching: an introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 112 p.
- MIRANDA M. G. O Professor Pesquisador e sua Pretensão de Resolver a Relação entre Teoria e Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ M. (Org.). **O Papel da Pesquisa e da Prática na Formação de Professores**. Campinas: Papirus. 2001. p. 129-143.
- PIMENTA, Selma G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_\_ & GHEDIN Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.
- \_\_\_\_\_. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria R. N. S. (org.). **Convergências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.
- RICHARDS, J. & LOCKHART, C. **Reflective Teaching in Second Language Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. 218 p.
- SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. 374 p.
- \_\_\_\_\_. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 328 p.

VALADARES, Juarez Melgaço. O Professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: GHEDIN Evandro & PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 215-232.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em ago. de 2020.

\_\_\_\_\_. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa; 1993.