

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÃO E EMANCIPAÇÃO

Amanda Cristina Teagno LOPES*

RESUMO: O texto analisa o conceito de professor reflexivo e sua superação, o conceito de intelectual crítico-reflexivo. Partindo da elaboração proposta por Donald Schön, o artigo apresenta contribuições, críticas e limitações encerradas no conceito de professor reflexivo, formulações que conduzem ao conceito de intelectual crítico-reflexivo. Em seguida, é proposta uma breve discussão sobre o significado e o sentido da reflexão, apontando-se para a necessidade de elaboração de formas de concretização, na prática, da proposta de reflexão no interior das escolas. Ao final, a análise recai sobre as possibilidades de construção de práticas de reflexão docente no contexto da escola pública, processo que demanda, além de condições de trabalho, a construção de culturas colaborativas. Faz-se necessário, portanto, humanizar os processos formativos, aproximando as pessoas e construindo ambientes favoráveis à colaboração e à reflexão, superando-se propostas que concebem a formação como um processo meramente racional e técnico.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Professor Reflexivo; Culturas Colaborativas; Emancipação

TEACHER'S DEVELOPMENT: REFLECTION AND EMANCIPATION

ABSTRACT: The text analyses the conception of reflective teacher and its improvement, the conception of critic-reflective teacher. Beginning with Donald Schön's elaboration, the article presents contributions, criticisms and limitations of the reflective teacher's concept, ideas that lead to the concept of critic-reflective teacher. After that, a brief discussion about the meaning and purpose of the reflection is proposed, which indicates the necessity for the creation of ways to materialize the proposal of reflection inside schools. To finalize, the analysis focuses on the possibilities of construction of teacher's reflective practices in context of public schools, process which demands, besides working conditions, the construction of

supportive cultures. This way, it is necessary to humanize the formative processes, approaching people and building places that stimulate collaboration and reflection in order to rejecting proposals that understand formation as a simply rational and technical process.

KEY-WORDS: Teacher's Development; Reflective Teacher; Supportive Culture; Emancipation.

INTRODUÇÃO

Expressões como *professor reflexivo*, *professor pesquisador*, *professor como intelectual* alimentam o debate atual acerca da problemática da formação de professores, no Brasil e no mundo. São elaboradas propostas e pesquisas que tomam o professor como figura central do processo de desenvolvimento profissional e, como consequência, de melhoria da qualidade do ensino. Em um momento de mudança e, podemos dizer, de crise em relação à própria identidade da escola dentro do contexto social mais amplo, o movimento do professor reflexivo foi incorporado ao cenário educacional brasileiro especialmente nos anos 90, com a introdução e a disseminação do conceito inserido em uma proposta de compreensão do trabalho docente.

O trabalho de Donald Schön aparece como marco central nesse processo, seguido por outros autores que, problematizando a concepção de *professor reflexivo* proposta pelo primeiro, conferem novas perspectivas à formação de professores de modo a aproximar o docente ao *intelectual crítico-reflexivo* Pimenta (2002). De uma concepção de professor enquanto executor de métodos e planejamentos elaborados por especialistas, passamos à percepção do ofício docente como espaço de construção, criação, reflexão e formação, e o professor como construtor de conhecimentos e autor de sua prática.

Parece-nos, porém, que as propostas e as reflexões levadas a cabo sobre formação de professores avançam mais rapidamente que as práticas efetivamente realizadas nas escolas, ou que inúmeros elementos obstaculizam a concretização desses ideais. Nos discursos propõe-se que o professor reflita, pesquise sua prática, construa conhecimentos a partir dela, vivencie ativamente, dia-a-dia, seu papel de intelectual crítico. Aproximando-nos da realidade da escola pública, percebemos que muitas das propostas e políticas encontram desafios

* Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de São Paulo. Rua Herval, 519, Ap 62. CEP 03062-000, São Paulo. E-mail: ctlamanda@terra.com.br

de complexa superação e que demandam esforços que extrapolam o próprio contexto institucional e incidem até mesmo sobre a percepção social do trabalho docente. Diante disso, cabe indagar: será que conhecemos o professor e seu ofício? Será que conhecemos a escola brasileira e o modo de inserção do professor nesse contexto? O que fazer, então, para efetivar a proposta de formação que toma a escola como *locus* do desenvolvimento profissional do professor a partir da valorização de seus saberes experienciais e de suas práticas? E, acima de tudo: que tipo de formação queremos?

Cabe analisar com maior profundidade os conceitos de professor reflexivo e de intelectual crítico, buscando compreender seu significado e, principalmente, perceber as implicações para o contexto educacional e para o trabalho docente. É preciso, acima de tudo, refletir sobre a realidade educacional brasileira e as possibilidades de efetivação, nas instituições escolares, de culturas colaborativas (Hargreaves, 1996) e de desenvolvimento profissional do professor, de modo a construir uma escola de qualidade. São esses, em suma, os aspectos que pretendemos tratar no presente texto.

DO PROFESSOR REFLEXIVO AO INTELLECTUAL CRÍTICO-REFLEXIVO: A EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade profissional.

NÓVOA (1992, p.25)

A questão da formação de professores – e, especialmente, do professor reflexivo – tem ocupado posição de destaque no campo da pesquisa educacional. Percebeu-se que a formação docente não se dá apenas nos cursos destinados à formação inicial e a partir da aquisição de técnicas e métodos; ao contrário, o desenvolvimento profissional ocorre também – e especialmente – na escola, acompanhando percursos profissional, pessoal e organizacional, e pode ser entendido como processo contínuo de reflexão sobre a prática, construção de saberes, apropriação da autoria.

Donald Schön (2000), nesse contexto, propõe uma nova forma de compreender a formação, considerando a problematicidade inerente à prática profissional, marcada por incerteza, conflito e singularidades que transcendem as categorias da teoria e da técnica. Nesse sentido, Schön propõe a superação da racionalidade técnica que caracteriza os

cursos de formação e da concepção de profissional como aquele que supera problemas instrumentais a partir da aplicação de meios técnicos a situações reais. Sua proposta de formação encontra-se pautada em uma *epistemologia da prática* que considera a reflexão elemento central do processo de preparação dos profissionais para as demandas da prática. Schön acredita ainda na necessidade de uma educação para o talento artístico, que favoreça o processo de aprender fazendo, imprescindível à mediação da ciência e da técnica em zonas indeterminadas da prática.

O autor, na tentativa de compreender a maneira pela qual o profissional supera situações problemáticas com as quais se depara em sua prática, elabora o conceito de *conhecimento na ação* para se referir aos conhecimentos tácitos, implícitos, que se revelam de forma automática, incorporada. A *reflexão-na-ação*, por sua vez, possibilita a elaboração de novas formas de atuação frente a situações novas e a construção de um repertório de experiências e estratégias de atuação que se configuram em conhecimento prático, passível de ser mobilizado em outros momentos. O profissional recorrerá à *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* ao se deparar com problemas que exijam pesquisa, análise aprofundada, compreensão de fundamentos e origens, construção de explicações, conceitualização, apropriação de novos referenciais teóricos, superando o repertório de conhecimentos práticos que possui. Valoriza-se, nesse sentido, a *experiência* e a *pesquisa na ação* desenvolvida pelos profissionais, o que não significa desprezo aos referenciais teóricos. Ao contrário, Schön acredita que o ensino prático reflexivo "deve cultivar atividades que conectem o conhecimento e a reflexão-na-ação dos profissionais competentes com as teorias e técnicas ensinadas como conhecimento profissional nas disciplinas acadêmicas" (SCHÖN, 2000, p.228).

Para Pimenta (2002), a proposta de Schön trouxe contribuições ao campo da formação de professores, dentre as quais destacamos: a consideração do professor como sujeito participante e não apenas executor de reformas emanadas de instâncias externas; a importância da formação contínua como possibilidade de atendimento às demandas inerentes à prática; a necessidade de refletir sobre o currículo adequado à formação do professor reflexivo e sobre as condições do exercício da reflexão nas escolas. Ao lado das possibilidades, são apontados também alguns limites subjacentes à teoria de Schön: a tendência ao individualismo na reflexão; a ausência de reflexão crítica e abrangente acerca de condicionantes estruturais e sociais e ênfase exclusiva nas práticas da sala de aula; a inviabilidade da investigação nos espaços escolares. Há ainda o problema de que a

reflexão seja reduzida a um fazer técnico, perdendo seu real significado ou que então se centralize apenas na prática, desconsiderando o papel das teorias como perspectivas de análise e fundamentação da ação.

Pimenta indica, então, a superação desses limites caminhando-se do *professor reflexivo* ao *intelectual crítico reflexivo*, da reflexão individual à coletiva e direcionada não apenas à sala de aula, mas também à estrutura organizacional e aos condicionantes sociais e políticos da ação docente. Para tanto, propõe o investimento nas escolas e no coletivo para a promoção do desenvolvimento profissional do professor, garantindo-se condições de trabalho favoráveis à reflexão, à pesquisa da prática e à superação, portanto, de programas de formação contínua desconectados da realidade da escola, centrados no aprimoramento individual e na certificação, a partir de competências que reduzem a atuação profissional a técnicas e saberes-fazeres.

Contreras (2002) acredita que a concepção de professor reflexivo proposta por Schön falha ao não explicitar o papel social do professor e não revelar o conteúdo e as finalidades da reflexão. A educação é um ato político e, como tal, orientado por valores e fins – daí a necessidade de que a reflexão incida sobre o conteúdo social mais amplo no qual se insere a escola e a ação docente. Propõe, então, a *crítica* como superadora dos limites da reflexão e como possibilidade de conscientização acerca das influências de fatores estruturais, de problematização da prática e de questionamento do papel dos professores e da educação escolar, retomando o sentido político da ação educacional. Indica, em suma, a necessidade de ampliação do alcance da reflexão.

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas nos contextos sociais das aulas e do ensino. (CONTRERAS, 2002, p.157-8).

A *reflexão crítica*, para Contreras, deve estar direcionada à percepção da exclusão e da marginalização presentes no contexto social, à transformação das estruturas institucional e social, à reivindicação de valores mais justos e humanos. A reflexão, nesse sentido, deveria conduzir à emancipação.

As contribuições da epistemologia da prática proposta por Schön certamente merecem ser consideradas nas propostas de formação de professores, atentadas as suas limitações. A grande contribuição do autor consistiu na percepção das especificidades da prática profissional – não só no caso da docência, mas também nas demais atividades profissionais¹ – e na insuficiência do paradigma da racionalidade técnica na formação inicial para a efetiva preparação do sujeito para a atuação em situações práticas concretas. A reflexão passa a ser tomada como elemento central no processo formativo, possibilidade de integração entre teoria e prática, construção de conhecimentos a partir das experiências, aprimoramento da ação pedagógica e, especialmente, apropriação de sua história, construção de autonomia pessoal e profissional. Certamente faz-se necessário pensar sobre os conteúdos da reflexão, que podem ser a prática cotidiana junto às crianças, questões estruturais da instituição, aspectos das políticas públicas, problemas sociais e suas repercussões. A reflexão, portanto, pode transcender o cotidiano de trabalho e inserir-se em esferas mais amplas da ação docente em sua relação com contextos organizacionais e sociais.

O que é, então, refletir? O que diferencia a reflexão do pensamento? De que maneira viabilizar a reflexão entre os professores? Que tipo de reflexão? Que intervenções?

O QUE É REFLETIR? PARA ONDE VAI A REFLEXÃO?

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: no seu pensar.
FREIRE (1996, p.39)

Podemos definir reflexão como a ação de pensar sobre si próprio, sobre as situações, sobre nossas intervenções na realidade. Nem todo pensamento é reflexão.

O ato de refletir implica distanciamento, aprofundamento, e pode ser caracterizado como o esforço de voltar-se à realidade com clareza, profundidade e abrangência. Ver claro, re-fletir, re-olhar, ver com profundidade – e não se contentar simplesmente com as aparências –; atitude radical, de ir às raízes, analisar a fundo; ver largo, na totalidade, no contexto. (LOPES, 2003: 45).

Podemos identificar, na gênese histórica do conceito de reflexão no Brasil, o método do Ver-Julgar-Agir formulado pelo movimento estudantil da ação católica, que tomava a reflexão como ponto central para a transformação da realidade (Libâneo, 2002). Encontramos ainda as proposições de Dermeval Saviani que, ao lado de outros autores, enfatizava a necessidade de tomar a realidade educacional brasileira em si mesma como objeto de pesquisa. Para o autor, a reflexão filosófica, entendida como radical – no sentido de ir às raízes –, rigorosa – por necessitar de um método – e de conjunto – por analisar o contexto – deve orientar a análise da realidade educacional brasileira e de seus problemas. Já nascia nessas propostas o conceito de reflexão.

Nesse cenário, a proposta de Schön para a formação do professor reflexivo ganha repercussão e passa a constituir um movimento de compreensão do trabalho docente. Outras formulações seguem à elaborada por Schön, apontando possibilidades e limitações encerradas em suas proposições e acrescentando novas perspectivas a serem tomadas em consideração. A grande questão é: refletir sobre o quê? Para quê? Qual a finalidade última da reflexão? Subjacentes a esses questionamentos, temos concepções de educação, de professor, de aluno, de sociedade, de função da instituição escolar. A reflexão, assim como toda ação pedagógica ou educacional, é orientada por valores, interesses e fins, aspectos que merecem ser considerados.

Nesse sentido, Libâneo (2002) define dois tipos básicos de reflexividade: a *reflexividade crítica* e a *reflexividade neoliberal*. No primeiro caso, temos o professor crítico-reflexivo e uma reflexão orientada à apreensão da realidade social em suas contradições, tendo em vista a transformação e a emancipação. A reflexividade de cunho neoliberal, por sua vez, aproxima-se do tecnicismo e da racionalidade instrumental, tomando a reflexão como prática individual e raciocínio técnico. É preciso, portanto, compreender a reflexão não como técnica ou competência a ser desenvolvida pelos professores, mas como possibilidade de análise da prática, de tomada de consciência de significados implícitos em ações e contextos, de abertura a novas possibilidades. Para Contreras (2002), a reflexão crítica torna possível a autonomia intelectual e política dos professores, tornando-os agentes de suas práticas e da realidade social.

Gimeno Sacristán (1998 apud Libâneo, 2002) considera o distanciamento dos fenômenos condição necessária à reflexão, processo realizado anterior e posteriormente à ação, durante o planejamento e a avaliação. Nesse sentido, o autor apresenta três níveis de reflexividade. No primeiro nível, a reflexão encontra-se

pautada especialmente no senso comum, nas teorias subjetivas, no fazer cotidiano. Num segundo nível, pensa-se através da ciência, mas ela ainda não substitui o senso comum e as convicções pessoais. Já no terceiro nível, a reflexão incide sobre as próprias práticas de reflexão, aproximando-se da ciência. A reflexão, desse modo, caminha do senso comum e de concepções subjetivas à teorização da prática, ao desvelamento de aspectos que servem de fundamentação à ação. É o processo de tomada da consciência de significados e sentidos da atuação, elementos essenciais à construção da autoria, à apropriação da ação, à emancipação.

Percebemos então que a reflexão é nutrida não apenas pelas práticas, mas também por teorias que fornecem elementos de análise e fundamentação da experiência. Ela demanda esforço, intencionalidade, compromisso, abertura à mudança, ao novo, à desestabilização de concepções e práticas rotineiras. Mais do que propor uma nova concepção de reflexão, é preciso pensar em formas de concretização na prática, de modo que a proposta realmente auxilie o professor a se apropriar de sua atuação, a construir e divulgar conhecimentos produzidos em suas experiências, a tomar consciência de seu papel social e do significado de seu trabalho na vida de crianças, jovens e comunidades. É preciso considerar, então, as condições concretas de atuação nas escolas, tomando esse espaço como local privilegiado de desenvolvimento profissional e de construção de identidade.

De que maneira construir, nas escolas, espaços de reflexão?
Como favorecer essa reflexão?

ALTERNATIVAS PRÁTICAS: É POSSÍVEL CONSTRUIR PRÁTICAS DE REFLEXÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA?

Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

FREIRE (2001, p.20)

Libâneo (2002) nos traz contribuições relevantes que, de certo modo, fornecem indicações acerca do modo como os processos de formação nas escolas podem estar estruturados. O autor considera que as propostas de formação deveriam estar pautadas na "atividade pensada de aprender" (Libâneo, 2002: 73), considerando alguns

requisitos necessários à ação do professor: teoria (suporte à reflexão e à ação); conteúdos instrumentais (procedimentos, estratégias que orientam o fazer docente); cultura organizacional (possibilitando espaços de aprendizagem); visão crítica (percepção/ consideração dos condicionantes internos e externos).

O autor apresenta uma visão abrangente sobre a formação de professores, percebendo a importância da teoria e da técnica como elementos essenciais ao ofício docente, considerando ainda a reflexão crítica e as condições de trabalho aspectos indispensáveis. Essas proposições indicam-nos um caminho a seguir, uma possibilidade de efetivação da proposta de formação do intelectual crítico-reflexivo, mas é preciso ir além, aproximando-nos ainda mais do cotidiano das escolas e do processo de reflexão.

De que forma, então, promover a reflexão crítica junto aos professores e equipes? Primeiramente, é preciso garantir-lhes espaço e tempo destinados a essa atividade, promovendo a troca de experiências, o contato com teorias, a expressão de concepções, a reflexão sobre a prática educacional. A reflexão crítica dirigida à emancipação não é um processo natural, espontâneo; ao contrário, demanda esforço, intervenção, desejo de aprender, compromisso. É preciso problematizar, lançar desafios, desestabilizar certezas. (Smyth apud CONTRERAS, 2002, p.165-6) propõe questões orientadoras dessa reflexão:

- *De onde procedem historicamente as idéias que eu incorporo em minha prática de ensino?*
- *Como cheguei a apropriar-me delas?*
- *Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?*
- *A que interesses servem?*
- *Que relações de poder estão implicadas?*
- *Como estas idéias influem no meu relacionamento com os alunos?*
- *À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?*

Posteriormente, o mesmo autor organiza o processo de reflexão em quatro fases, a saber:

1. *Descrever: o que eu faço?*
2. *Informar: qual o significado do que faço?*
3. *Confrontar: como cheguei a ser dessa maneira?*
4. *Reconstruir: como poderia fazer as coisas de forma diferente?*

A reflexão dirige-se à interpretação, por parte do professor, de sua própria prática e das práticas institucionais e sociais que condicionam sua atuação, favorecendo a tomada de consciência do sentido e do significado de seu ofício e, dessa forma, a transformação e a construção de uma escola de qualidade. Certamente, é preciso que a reflexão incida também sobre os processos de ensino-aprendizagem e seus agentes, encaminhando-se para além da *descrição* de práticas pedagógicas de modo a favorecer a *análise* e a *interpretação* das situações, buscando princípios, fundamentos e concepções que alicerçam a ação. A reflexão, nesse contexto, pode ser entendida enquanto investigação e se apresenta intrinsecamente ligada às idéias de ação, transformação e autonomia, que podem ser compreendidas enquanto fim último do processo reflexivo.

Madalena Freire faz referência à observação como instrumento essencial ao ofício docente e à reflexão sobre a prática. Observar e refletir aparecem como ações intencionais e direcionadas, sendo necessário, portanto, o estabelecimento de *pontos de observação* com o objetivo de refinar e apurar essa atividade, tendo em vista seu aprimoramento. "Olhar sem pauta se dispersa", afirma Freire (1996: 12). Indica, assim, três focos de observação e reflexão que constituem elementos estruturantes da aula e da ação do professor: a *aprendizagem*; a *dinâmica da construção da aula* - interações, relacionamentos, ritmo -; a *coordenação* - atuação do professor em suas intervenções, encaminhamentos e devoluções. Nesse movimento o professor apropria-se de seu pensar, percebe significados implícitos em suas práticas e caminha em direção à autonomia.

Avançando na problemática, Hargreaves (1996) enfatiza a necessidade de investimento na construção de *culturas colaborativas docentes* no interior das escolas, de modo a propiciar o trabalho em equipe, o apoio mútuo, a mudança. Alguns obstáculos precisarão ser superados, tendo em vista o fortalecimento de um projeto político-pedagógico que expresse verdadeiramente os anseios da comunidade escolar (equipe, alunos, famílias) e que contamine a todos,

envolvendo-os em um coletivo que não se sobrepõe às identidades individuais, mas que justamente se constitui a partir da diversidade. Como superar elementos que obstaculizam esse ideal (alta rotatividade do corpo docente, isolamento dos professores em suas próprias práticas, conservadorismo, desvalorização do trabalho docente, desmotivação)?

As culturas colaborativas, entendidas como espaço de reflexão, estudo e desenvolvimento, precisam ser construídas, cultivadas no interior das escolas, assim como os processos de formação. Não de maneira autoritária e impositiva, mas de forma cuidadosa e essencialmente democrática.

Desejo, nesse momento, acrescentar um outro componente à temática, essencial à efetivação dos processos de formação e à construção de culturas colaborativas: os elementos subjetivo, relacional, interpessoal, que determinam a própria construção do grupo. Talvez esses condicionantes estejam sendo deixados de lado em função de proposta que, apesar de objetivarem a formação do profissional crítico-reflexivo, acabam sendo encaminhas de forma extremamente racional e técnica, desconsiderando o elemento humano, a pessoa em sua totalidade.

Pode ser que um elemento essencial ao êxito de propostas de desenvolvimento profissional do professor no interior das escolas consista justamente em não se considerar a formação meramente um processo técnico, mas perceber o professor como pessoa singular, cuja ação se encontra pautada em desejos, necessidade, concepções e valores que foram sendo constituídos ao longo de sua trajetória de vida. Humanizar os processos formativos, aproximar as pessoas, construir ambientes relacionais favoráveis à colaboração constituem importantes componentes a serem considerados. Por mais bem intencionada que seja a intervenção da coordenação pedagógica em relação aos professores, por exemplo, o sucesso de sua atuação demandará sensibilidade para saber de que forma atingir, com o grupo e com cada um de seus professores em particular, demonstrando abertura, escuta, apoio e parceria. A formação profissional constitui um processo de ensino-aprendizagem e de construção de identidade (Nóvoa, 1995) e, mais que isso, uma *atividade relacional*. Só há aprendizagem quando há vínculo, e talvez seja esse um elemento central nos processos de formação por vezes esquecido nas propostas desenvolvidas no interior das escolas e nas próprias pesquisas acadêmicas que se propõem analisar a problemática.

Em síntese, podemos concluir que a questão da formação de professores encerra grande complexidade, envolvendo inúmeros condicionantes que vão desde a própria constituição de profissionalidade e identidade docentes, passando pelas políticas públicas para a educação, chegando ao aspecto relacional inerente ao contexto escolar. É preciso, pois, ações integradas, tendo em vista a garantia de espaço, tempo e proposta para formação no interior das escolas, o que demanda movimentos macro e micro, políticas públicas e processos colaborativos nas instituições. É preciso, pois, cuidar das relações humanas nas escolas de modo a construir vínculos e compromissos com a tarefa educativa em direção à construção de um "coletivo democrático", se assim podemos chamar. Espaço no qual as identidades tenham lugar e oportunidade de expressão, espaço de encontro da diversidade, de percepção do outro e de abertura ao encontro. Essa perspectiva distancia-se daquela que propõe a homogeneização de pensamentos e concepções, a partir da imposição de modelos a serem seguidos. Formação tem início no encontro, na abertura ao outro, elementos imprescindíveis à constituição do grupo e de projetos comuns.

Reflexão não se sustenta no vazio, sobre o nada. É preciso pensar em maneiras de favorecer/eliminar o espaço estimular a reflexão. Acredito que os autores citados nos dão algumas pistas, indicando possíveis caminhos a seguir. Faz-se necessário ainda lembrar que reflexão demanda esforço, compromisso, abertura à novidade, problematização, desestabilização; não é tarefa fácil. Reflexão conduz à transformação, à apropriação de fundamentos da ação, à autoria, elementos imprescindíveis à emancipação.

Recebido em: 20/03/2004

Aprovado em: 25/04/2004

NOTAS

¹ Cabe lembrar que a proposta inicial de Schön não era destinada especificamente ao campo educacional, e sim ao processo de reformulação curricular de um curso de arquitetura do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão - Instrumentos Metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001 (p. 20).

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad – Cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1996 (p.26 – 47).

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Amanda Cristina Teagno. O registro da prática docente: instrumento de formação e transformação. In: **Revista de Educação CEAP**. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, ano 11, nº 40, mar-mai 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

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