

MARIA WILMA APARECIDA DA SILVA TRAJANO ANDRADE

**REFLEXIVIDADE E PRÁTICA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU E SCHÖN**

GOIÂNIA-GO

2014

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MARIA WILMA APARECIDA DA SILVA TRAJANO ANDRADE

**REFLEXIVIDADE E PRÁTICA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DAS
CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU E SCHÖN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.

GOIÂNIA-GO

2014

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

A553r Andrade, Maria Wilma Aparecida da Silva Trajano.
Reflexividade e prática educativa [manuscrito] : uma análise das contribuições de Rousseau e Schön / Maria Wilma Aparecida da Silva Trajano Andrade. – Goiânia, 2014.
101 f. : il.; grafs.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Mestrado em Educação, 2014.
“Orientador: Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva”.
Bibliografia.

1. Schön, Donald A. 2. Rousseau, Jean-Jacques, 1712-1778.
3. Professores - Formação. I. Título.

CDU 37.02(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

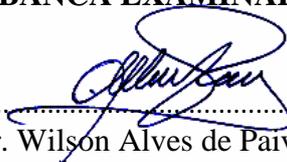
MARIA WILMA APARECIDA DA SILVA TRAJANO ANDRADE

REFLEXIVIDADE E PRÁTICA EDUCATIVA: UMA ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES DE ROUSSEAU E SCHÖN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em educação, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, sob a orientação do Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva.

Aprovada em 20/08/2014

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva (Presidente)

Prof. Dra. Marisa Alves Vento (Instituto Federal de Goiás - IFG)

Prof. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas (PUC-GO)

DEDICATÓRIA

A minha mãe Maria Eunice (*in memoriam*), ao meu pai José Trajano e meus irmãos Junior e Neto. Ao marido Zander e aos filhos Aline, Zander Junior e Marlos. Ao genro e nora Vaderlei e Renata. Aos netos Heloísa, Anna Clara, Isabelly e João Pedro, que vivenciaram comigo esta difícil jornada com muita paciência, dedicação, carinho e a fé de todos.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Wilson Alves de Paiva pela paciência, competência, sabedoria e segurança que transmite em suas orientações. Meus sinceros votos de gratidão por ter me apresentado o grande filósofo Jean-Jacques Rousseau, o mestre dos mestres.

À Prof^a. Dr^a. Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas por ter contribuído muito na qualificação para o aperfeiçoamento desta pesquisa. Pessoa que vem acompanhando a minha trajetória no Programa desde a entrevista do processo de seleção.

À Prof^a. Dr^a. Marisa Alves Vento por ter aceitado o convite para compor a banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Eduardo Sugizaki por ter prestado a sua valorosa contribuição, enquanto estudioso de Rousseau.

Às colegas do curso de Mestrado em Educação, Angélica e Joana pelo companheirismo.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação pelo dinamismo, dedicação e sabedoria.

À Universidade Católica de Goiás pelo apoio.

RESUMO

ANDRADE, Maria Wilma Aparecida da Silva Trajano. *Reflexividade e prática educativa: uma análise das contribuições de Rousseau e Schön*. Goiânia, 2014. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, objetivou estudar a teoria da reflexividade desenvolvida pelo pedagogo estadunidense Donald Schön - especificamente na ação do professor que desenvolve a prática reflexiva no projeto de ateliê - em comparação com as ideias pedagógicas desenvolvidas pelo filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau, nas obras que evidenciam a autorreflexão, tais como as *Confissões*, o *Projeto para educação dos filhos do Senhor Mably* e no *Emílio ou da Educação*, numa leitura pedagógica de ação e reflexão, contidas nas referidas obras. A partir daí, o trabalho buscou refletir sobre a importância da reflexão e da autorreflexão na formação inicial de professores. Foram elencadas algumas questões norteadoras como: O projeto pedagógico de Rousseau resgata a essência da reflexão? A autorreflexão contida em as *Confissões* servem de parâmetros para pensarmos a autorreflexão da ação educativa no *Emílio*? É possível perceber nas reflexões pedagógicas de Rousseau a prática reflexiva abordada por Donald Schön? A prática reflexiva contribui na produção dos saberes do professor referenciando a reflexão como meio de ressignificar a prática de ensino? A abordagem é de um estudo teórico de caráter bibliográfico, comparando o tema reflexividade nas concepções teóricas de Rousseau e Schön. Os resultados deste estudo indicaram que as ideias pedagógicas dos autores mais se aproximam do que se distanciam, pois em ambos há a preocupação com o conhecimento a partir da vivência do aluno e reflexão sobre o objeto de ensino, pela dimensão interacional entre preceptor e o aluno em Rousseau e o instrutor e o aluno em Schön. Nesse aspecto observou-se um diálogo reflexivo e interativo, principalmente em busca da solução de um problema. Ambos os autores corroboram a preocupação com o conhecimento, com suas finalidades e possibilidades do conhecimento ser utilizado como instrumento de transformação da pessoa que conhece, da sua ação sobre os outros e dos outros sobre o contexto. Portanto, ao relacionar os princípios pedagógicos de Rousseau e os saberes necessários à prática reflexiva de Schön, foram observados alguns pontos em comum. As concepções pedagógicas de ambos os autores revelam-se atual e relevante para analisarmos as relações entre o professor e o aluno no processo de aquisição do conhecimento por meio do ensino-aprendizado, delineando vínculos com a práxis educativa na atualidade pertinente a qualquer contexto ou nível de ensino na concepção da formação humana por meio da realização pessoal e profissional.

Palavras-chave: Reflexividade. Donald Schön. Rousseau. Formação de professores.

ABSTRACT

ANDRADE, Maria Wilma Aparecida da Silva Trajano. *Reflexivity and educational practice: an analysis of the contributions of Rousseau and Schön*. Goiânia, 2014. 100 p. (Programa de Pós-Graduação em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2014.

This master dissertation consists on a theoretical study and is about the reflexive practitioner approach - elaborated by Donald Schön - and Jean-Jacques Rousseau's reflexive entrepreneurship, well explored in the book *Confessions* and on his experience as a teacher (exposed in the *Project of education for Mr. Mably's sons* – as well as on the book *Emile or on education*). The study tried to highlight the importance of autoreflexion for those under teaching studies, since it was linked to the *Theories of education and pedagogic processes* as the Graduate Program's area of research. Then pointing to the following questions: Does the educational project of Rousseau really focus a reflexive practice? Can the autoreflexion of the book *Confessions* be compared to *Emile*? If so, in what extent? Is it possible to compare Rousseau's reflexion to the reflexive approach of Schön? Are those analysis a good contribution to teaching process and teachers' pedagogic practices? According to the study conducted, the answer is affirmative. Moreover, the authors' ideas are proximate, despite the distance of time, mainly on the importance of practical and personal experiences to knowledge development. They also agree that the interactional relationship is of key importance to a substantial learning –through an interactive dialogue between the master and the disciple (teacher-student for Schön, and tutor and disciple for Rousseau) mainly in order to solve problems. This study also highlights both authors' concern on the finalities of knowledge. Is it to be used as instrument of transformation? Something to ameliorate the conditions of everyone involved? To improve social relations to better? As those questions may be updated to our times, Rousseau's philosophy and Schön's reflexions are not without importance. By the contrary, they are extremely necessary to think about the education problems we face nowadays.

Key Words: Reflexive theory. Donald Schön. Rousseau. Teacher formation.

SUMÁRIO

RESUMO	05
ABSTRACT	06
INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO 1	
ROUSSEAU - UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA	19
CAPÍTULO 2	
SCHÖN - O ATELIÊ COMO MODELO	37
2.1 Algumas considerações à luz da teoria do professor que reflete sobre a sua prática	37
2.2 O projeto de ateliê como modelo educacional	44
2.3 Balanços e perspectivas	56
CAPÍTULO 3	
A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA	71
3.1 A reflexão em John Dewey: entre Rousseau e Schön	71
3.2 A tríade da prática reflexiva na concepção schöniana	75
3.3 Escola: lugar onde se aprende e se reaprende	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	96

INTRODUÇÃO

The fish would be the last creature to discover water
Clyde Kluckhorn

Este trabalho resulta de um estudo teórico sobre o conceito de reflexão revertido à prática docente, numa abordagem filosófica a partir do pensamento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), traçando alguns paralelos com a chamada *prática reflexiva*, discutida por diversos educadores do século XX, sobretudo pelo filósofo e pedagogo estadunidense Donald Schön (1930-1997). Malgrado a distância histórica entre os autores aqui discutidos, é possível uma aproximação teórica entre eles no que diz respeito à reflexividade. Embora empregado em várias áreas do conhecimento, na educação contemporânea o termo *reflexividade* tem suas raízes na obra de John Dewey (1859-1952), cuja Teoria da Indagação fomentou o desenvolvimento de uma “cultura reflexiva” que pudesse superar a dicotomia entre teoria e prática que resultou da ênfase no empirismo nesse século.

Assim, as obras auto-reflexivas de Rousseau - *Projeto de Educação do Senhor de Saint Marie* e *As Confissões* se completam em seu tratado *Emílio ou da Educação* se este for tomado como uma ampliação do *Projeto* e como um romance epistolar no qual o autor projeta seu alterego¹ na figura do preceptor. Nos termos utilizados por Schön, a *reflexão*, a *reflexão-na-ação* e a *reflexão-sobre-a-ação* estão presentes, nessa ordem, nas obras rousseunianas citadas acima.

Mesmo que o tema possa parecer ultrapassado - principalmente pelo fato de ter sido muito comentado nos anos 90 do século passado, criticado por conter um raciocínio tautológico² e caído no esquecimento -, uma análise em torno da importância da reflexão como parte inerente da prática pedagógica pode ajudar na elucidação de algumas questões pendentes em nossa época, assim como auxiliar os processos educacionais. Ademais, nossa prática pedagógica de 25 anos e as observações realizadas durante a coordenação dos estágios supervisionados de 2000 a 2014 nos convenceram do contrário, isto é, de que grande parte dos professores continua com uma visão simplista da prática docente, fundamentada na

¹ Cf. CABRAL; NICK (2006, p. 18), o *segundo ego* ou contraparte que, usualmente, se refere aos aspectos anti-sociais e antinominais reprimidos da personalidade. O sentido aqui empregado é utilizado por Paiva (2007).

² Cf. ABBAGNANO (2007, p. 939), na terminologia filosófica, trata-se de um raciocínio vicioso ou inútil por repetir um conceito ou uma ideia já contida na primeira proposição ou ainda já subentendido. Por exemplo: “[...] quinze minutos antes de morrer, ainda estava vivo”. Nessa perspectiva, se o professor passa por um processo formativo, é óbvio que ele se torna um profissional que reflete sobre sua prática, porque todos refletem sobre a prática.

transmissão do conhecimento através de simples técnicas pedagógicas repetidas cotidianamente. A formação insatisfatória de muitos cursos de pedagogia (CANDAU, 1987), a desarticulação entre teoria e prática (SHÖN, 1983), e a fragmentação das disciplinas têm contribuído com a mecanização do trabalho docente, bem diferente do que Schön propôs como um novo *design* para a formação docente - aquele no qual a formação seria uma intensa reflexão sobre a prática, problematizando, sugerindo hipóteses, testando-as empiricamente, verificando a reação dos alunos e comparando com os pressupostos teóricos para confirmá-los ou refutá-los. Perspectiva que não acontece na prática docente comum, pelo menos tomando os exemplos acompanhados durante nossa trajetória.

Além disso, vivenciamos hoje uma sociedade globalizante, tecnológica e virtualizada que demanda respostas rápidas, comportamento mecânico e agilidade nas informações de tal forma que não sobra espaço para a reflexão detida, para o pensar a prática pedagógica e o trabalho docente como um todo na perspectiva da reflexividade tal como os autores dessa corrente de pensamento a concebem. Assim, uma perspectiva relegada ao esquecimento pela maioria pode ser valiosa em nossos dias, se levarmos em conta que o pensamento é dinâmico, não envelhece e pode ser adaptado às circunstâncias históricas, regionais e culturais de cada momento. E diante do que vivenciamos nos dias atuais, não é o momento de esquecer, ignorar e/ou rejeitar as teorias e as tendências pedagógicas, mas repensá-las e adaptá-las às necessidades que se apresentam.

O interesse pelo tema se deu basicamente pela inquietação inicial gerada no acompanhamento dos estágios supervisionados, quando observamos a dificuldade da relação teoria e prática e a ausência da autorreflexão. Também pela inquietação gerada ao observar a prática docente de muitos professores cuja prática contrastava radicalmente com a reflexão teórica promovida pelos mesmos, assim como insistia na pura transmissão do conhecimento, em vez de promover um espaço de diálogo e trocas significativas. Além do mais, o interesse aumentou quando descobrimos que não existem muitos estudos nesta área, o que caracteriza um assunto pouco investigado, porém de grande importância para práxis pedagógica, segundo nossa opinião. Dessa forma, a motivação em pesquisar esse assunto se justifica por acreditar que alguns conceitos sobre a prática reflexiva do professor precisam ser desmistificados, repensados e até mesmo comparados com modelos de ensino nos cursos de formação de professores, no sentido de colocar os protagonistas do processo ensino e aprendizagem - professor e aluno - em sintonia com o objeto de estudo, e conseqüentemente a sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Fortemente influenciado pelo nascente pragmatismo americano, o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova³ (1932) já contempla as ideias de John Dewey na formação política e na ação pedagógica da escola brasileira através da atuação de Anízio Teixeira na difusão e tradução das principais obras de Dewey para a língua portuguesa. Na década de 90 as ideias deweyanas são retomadas no campo pedagógico a partir de conceitos sobre o pensamento reflexivo, difundido por Donald Schön na área de formação de professores. Seguindo essas ideias, Schön iniciou seus estudos sobre a teoria da reflexividade numa concepção própria na década de 70, sob uma crise de confiança no conhecimento profissional e na atuação docente. Donald Schön iniciou sua pesquisa especificamente na área da arquitetura, tendo como referência a teoria da investigação de Dewey, mas acabou estendendo sua concepção de *novo design* aos demais profissionais, sobretudo os que lidam diretamente com o público, como os profissionais da enfermagem e da educação.

Em 1983 Donald Schön publicou o livro *The Reflective Practitioner* em que propunha uma nova epistemologia da prática, tomando como referência a competência e o talento do profissional a partir da ação do dia a dia na sala de aula. Nesse período a prática de ensino era baseada na racionalidade técnica, que é uma prática derivada da filosofia positivista e que tem como princípio o rigor da aplicação da teoria e da técnica em situações desconhecidas no campo do trabalho. Nesse período ainda, a ênfase era na divisão do trabalho e, no caso da educação, da prática docente em quem planejava, quem supervisionava e quem ensinava. É dessa época a conhecida criação das funções escolares bem divididas: o diretor, o inspetor, o supervisor e o professor, cada um com sua função.

Schön (2000) observou em seus estudos uma dicotomia/disparidade na aplicação da teoria na prática, pois ao estabelecer uma relação na prática cotidiana, surge uma situação inesperada e desconhecida que o conhecimento teórico corresponde ao conhecimento prático. Essa situação é exemplificada por ele, em relação à profissão dos engenheiros civis, da seguinte forma:

Engenheiros civis, por exemplo, sabem como construir estradas adequadas para as condições de certos locais e especificações. Eles se servem de seus conhecimentos de solo, materiais e tecnologias de construção para definir declividades, superfícies e dimensões. Quando é necessário decidir *qual* estrada construir, no entanto, ou se ela deve ser construída, seu problema não é passível de solução pela aplicação de conhecimento técnico, nem mesmo pelas técnicas sofisticadas das teorias da decisão. Eles enfrentam uma mistura complexa e mal definida de fatores topográficos, financeiros, econômicos, ambientes e políticos (SCHÖN, 2000, p. 16).

³ Escola nova foi movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX, onde a criança é vista como indivíduo, no qual merece cuidados especiais no processo de ensino e aprendizagem (GADOTTI, 2000).

Nesse contexto, torna-se evidente que entre a teoria e a prática surge um problema a ser resolvido, ou seja, a prática do saber-fazer tem relação com o conhecimento e a educação, que deve ser refletido e resolvido a partir da situação de ensino, denominada por John Dewey (1938) como “situação problemática”, a observação feita diretamente por quem reflete está ligada no processo reflexivo. Nesse caso, observa-se uma aproximação entre o pensamento de Dewey e Schön (2000), quando este caracteriza as situações de conflito como singulares e incertas, que precisam ser resolvidas, nas quais não correspondem à racionalidade técnica.

Por sua parte, Rousseau antecipou todas essas questões quando se dedicou ao seu tratado de educação. A obra está repleta de afirmações contrárias ao pensamento puramente racional e voltadas para a aprendizagem a partir das experiências concretas, sensuais e práticas. O autor manda fechar todos os livros e abrir o “livro da natureza” (ROUSSEAU, 1973, p. 353) no qual é possível buscar a aprendizagem tanto dos princípios morais como de todas as coisas. Não é à toa que o garoto Emílio é levado pelo preceptor a vivenciar experiências práticas, jogos, brincadeiras e constante reflexão sobre tudo o que faz e aos poucos vai aprendendo. Como o autor afirma no *Emílio*:

Depois de ter assim deduzido, da impressão dos objetos sensíveis e do sentimento interior que me induz a julgar as causas segundo minhas luzes naturais, as principais verdades que me importava conhecer, resta-me procurar que máximas devo tirar disso para minha conduta e que regras deve prescrever-me para realizar meu destino na terra, segundo a intenção de quem nela me colocou. Sempre seguindo meu método, não tiro essas regras dos princípios de uma alta filosofia, mas as encontro no fundo de meu coração escritas pela natureza em caracteres indeléveis. Basta consultar-me acerca do que quero fazer: tudo o que sinto ser bem é bem, tudo o que sinto ser mal é mal: o melhor de todos os casuístas é a consciência. (ROUSSEAU, 1973, p. 325).

Este trabalho não tem a intenção de desenhar um modelo de prática a partir da teoria da reflexividade na obra de Schön e nem, tampouco, de ler o *Emílio* como um manual prático, isto é de instrução, um projeto pedagógico para ser colocado em prática tal como desenvolve o romance. O objetivo é refletir sobre a importância da reflexão sobre a prática pedagógica e que contribuições podem ter tanto o pensamento de Rousseau como as reflexões do pedagogo norte-americano sobre a prática reflexiva, isto é, a *reflexividade*.

Sendo assim este trabalho defende também que não existem ideias ultrapassadas, inúteis e que não sejam dignas de pesquisa, reflexão e discussão. Ademais, é apropriado reconhecer que os professores refletem sobre a prática, isto é, ninguém atua sem pensar no que está fazendo, sem planejar, sem avaliar e retomar questões. Porém tal ação reflexiva não parece ser de forma sistematizada como Donald Schön propõe em seus estudos sobre formação de professores. Nessa perspectiva, é possível perceber na obra de Schön algo a

mais, ou seja, uma reflexão como princípio, sistema e fim da ação educativa. Mais do que isso, uma visão pragmática⁴ do conhecimento que visava conclusões concretas como respostas às particularidades e aos problemas enfrentados.

Schön (2000) desenvolve a teoria do conhecimento a partir da prática reflexiva, tendo como referência o conhecer-na-ação e a reflexão-na-ação, que condiz com a orientação do professor por meio da prática reflexiva. O conhecer-na-ação é o conhecimento dinâmico, intuitivo e espontâneo que se revela no decorrer da ação, e a reflexão-na-ação exige um pensar sobre o conhecimento adquirido anteriormente produzindo assim, um novo conhecimento.

Pensar uma prática requer atitude, empenho e conhecimento do professor, que por sua vez elabora e ordena atividades voltadas para o desenvolvimento da autonomia do aluno, pois este sai de uma situação de passividade e começa a refletir sobre as atividades inerentes ao processo ensino e aprendizagem.

Para tanto, o objeto de estudo desta pesquisa é relacionar os princípios pedagógicos de Rousseau com a práxis educativa na atualidade no curso de formação de professores, de acordo com a concepção da prática reflexiva abordada por Donald Schön.

Considerando a importância da reflexão sobre a ação na formação de professores, buscamos refletir teoricamente sobre as concepções de ensino por meio da reflexividade que sinalizem abordagens reflexivas, na atuação profissional, enquanto professores que refletem sobre a sua prática em vista ao desenvolvimento da consciência crítica do aluno sobre o conhecimento.

Para isso, problematizaremos esta pesquisa com as seguintes interrogações:

1. O projeto pedagógico de Rousseau, considerando o *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie* e a figura do preceptor do Emílio no romance *Emílio ou da educação*, pode oferecer uma base sustentável para pensarmos a reflexão e autorreflexão em sua filosofia?
2. É possível perceber nas reflexões pedagógicas de Rousseau a prática reflexiva abordada por Schön?
3. A prática reflexiva contribui na produção dos saberes do professor referenciando a reflexão como meio de ressignificar a prática de ensino?
4. Como formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir sobre sua prática?

⁴ Cf. Abbagnano (2007, p. 784), o termo “pragmatismo” foi introduzido na filosofia em 1898, por William James, e define a epistemologia da ação, vinculando a verdade a sua aplicação sobre a conduta da vida, sobre os princípios metodológicos do conhecimento para aplicação sensível, ou verificação sensível das coisas na definição do real.

A partir dessas questões, o objetivo é refletir sobre a importância da prática reflexiva do professor no processo de ensino e aprendizagem, tomando como base o pensamento de Rousseau e Schön. Neste último é claro o esforço de superação da dicotomia entre a teoria e prática, enquanto no filósofo genebrino é possível encontrar uma posição contrária à valorização da formação teórica, sem a devida aplicação prática, sem a experiência e a vivência do cotidiano.

Nesse sentido, contra uma racionalidade técnica, edificada sobre os pilares do cartesianismo e do positivismo, Rousseau, propõe uma ação docente que seja reflexiva, pensada em seus mínimos detalhes a fim de conduzir a prática sem as amarras ideológicas de uma teoria, assim como voltada para o desenvolvimento da percepção e da criatividade. A condução dessa prática depende substancialmente de alguém cuja sensibilidade esteja à altura de compreender os desafios do cotidiano e dos problemas que os alunos vão enfrentar na vida prática. Daí, o caráter artístico da educação, senão Rousseau não teria dito logo no início do *Emílio* que a educação é uma arte (ROUSSEAU, 1995, p. 11). Embora estivesse falando da imprecisão técnica do ato educacional, assim como de seu caráter espontâneo e natural, não negou-lhe a característica do artifício, do trabalho manual zeloso e refinado, isto é, da arte.

Os pensamentos rousseuniano e schöniano se aproximam no que diz respeito à arte de ensinar, pois ao empreender a competência artística no seu campo de trabalho, o professor deve atentar-se para a arte por meio da criatividade, da improvisação, e acima de tudo buscar soluções plausíveis para chegar ao conhecimento por meio da experiência na prática reflexiva. Desde o ateliê de arquitetura até a prática de quem ensina, é esta a perspectiva que vamos encontrar nos escritos do pedagogo estadunidense. Nesse contexto, Schön (2000, p. 24) afirma que: Não é por acaso que os professores frequentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da administração e usam o termo artista para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito.

No decorrer desta pesquisa foram utilizados também outros teóricos que contribuíram para desenvolvimento da teoria de reflexividade; bem como de especialistas em Rousseau para o entrelaçamento da concepção rousseuniana a partir da reflexão da prática. Nesse sentido abordaremos a ideias do filósofo e pedagogo John Dewey (1979) como base teórica do pensamento de Schön; assim como da educadora Isabel Alarcão (1996); do professor Antonio Nóvoa (1995), da professora Selma Garrido Pimenta (2010), do professor Wilson Paiva (2007) e da professora Marlene Dozol (2006), entre outros intérpretes de um ou do outro autor.

Discutindo um pouco as reflexões desses estudiosos, para Dewey a educação só cumpre os seus deveres para com os alunos e para a sociedade, se for baseada na experiência - o que não lhe interessa muito se tal educação venha a ser “progressiva”, “nova” ou “tradicional”. O que é necessário é evitar uma mera reflexão teórica, um “slogan” ou um modismo. Isto é, é necessário “definir com segurança o que é Educação e as condições satisfatórias para se tornar realidade e não apenas um slogan” (DEWEY, 1938, p. 31). Caso contrário, a formação pretendida não passará de um exercício teórico que, por mais competente, não tem nenhuma relação com a vida prática dos alunos, com sua realidade e com os reais problemas que os mesmos vivenciam.

Radicalizando a questão, Alarcão (1996, p. 28) chega a afirmar que “não é competência da universidade profissionalizar ninguém e nem divulgar o saber, e proporcionar aos cidadãos conhecimentos que poderão ser aplicados na profissão que vierem a escolher”. Para a educadora, torna-se duvidosa a capacidade da universidade de preparar bons professores e continuar a exercer a sua ação formativa na chamada formação contínua dos docentes e ainda de formar bons profissionais na abordagem de ensino que privilegiem o racionalismo técnico e coloquem demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada.

Em seu artigo *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*, Alarcão (1996, p. 15) discorre sobre a relação entre a teoria e a prática na formação de professores, por meio de uma prática voltada para os valores humanos e para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares.

Ao referir-se sobre competência artística do profissional, Alarcão compartilha com a ideia de Schön em que é a competência que o profissional deve desenvolver para que lhe permita agir no indeterminado – competência assentada num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente. Isto é, um conhecimento que deve ser simultâneo às ações e que completa o conhecimento que lhe vem da ciência e das técnicas que também dominam.

Para a autora, “esta competência em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes” (ALARCÃO, 1996, p. 18). Tomando como exemplo, dentre diversos outros temas, a questão da confiança, a pesquisadora portuguesa vê como questão primordial ao desenvolvimento da prática reflexiva a natureza das relações interpessoais que estabelecem e que, como em qualquer outra situação, determinam as condições de aprendizagem. Para ela, é preciso que haja confiança entre formando e formador, pois no

início o formando sente confusão, não sabe como agir e tem sensação que o formador não quer ajudá-lo, por sua vez o formador precisa conquistar tal confiança do formando para que o deixe guiar nas situações que envolve problemas, por meio do diálogo recíproco, construtivo de um saber estar e ser profissional.

Assumindo uma postura crítica sobre a prática de ensino nos cursos de formação de professores, o também português Antonio Nóvoa (1995) afirma que o ensino na teoria não corresponde ao que se observa na prática, pois o que compreende uma prática reflexiva além da teoria são os processos de formação de professores fundamentados no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ou seja, Nóvoa pressupõe que os professores devem se apropriar dos seus processos de formação, seja da vida pessoal, profissional ou relacionado à escola. Para o autor a formação não se constrói por apenas acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente da identidade pessoal.

O pensamento de Nóvoa sobre a prevalência do racionalismo técnico nos cursos de formação de professores se aproxima do pensamento de Schön quando ambos criticam os programas de ensino voltados apenas para discutir técnicas que são muitas vezes incoerentes com a prática do professor que estão em serviço. Ou seja, os autores compartilham a ideia de que para se formar um bom profissional torna-se necessário ser reflexivo e desenvolver a habilidade de refletir sobre a própria ação, para muito além do domínio dos conhecimentos teóricos e o desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias a sua atuação profissional. O desenvolvimento pessoal do professor, mediante formação crítico-reflexiva e o desenvolvimento profissional, produz uma profissão docente voltada para uma visão do todo e para o desenvolvimento consciente de uma ‘identidade’ docente, a qual passa a ser possível a partir de questionamentos sobre a autonomia e o profissionalismo do professor. Identidade que, considerando sua natureza, independe do controle administrativo e das regulações burocráticas do Estado para um bom desenvolvimento organizacional. Da mesma forma que não são possíveis boas inovações sem que ocorram transformações na organização escolar, não ocorrem mudanças significativas se as mesmas não fizerem parte da vida pessoal dos educadores. Perspectiva que deve começar na formação docente:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25 - sic).

Para o autor, é essencial compreender o sujeito professor por meio de sua trajetória de vida pessoal e profissional, sobretudo para que os mesmos assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27) – Isso desde a formação docente até a prática do profissional da educação, envolvendo professores, gestores e coordenadores pedagógicos.

Dessa forma, percebemos uma incoerência nos programas de ensino de formação de professores, quando dão valor à reprodução da teoria na prática sem enfatizar uma crítica reflexiva sobre a própria prática, ignorando o caráter inacabado do conhecimento e a possibilidade de refutação, adaptação e desenvolvimento das teorias. Às vezes, as reflexões teóricas são tomadas como fórmulas, receitas e manual para a prática, a qual segue sem a devida reflexão.

Para Pimenta (1997), os saberes da docência constituem-se em três estágios: Os constituídos pela experiência, os constituídos pelo conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes constituídos pela experiência são “os saberes que os alunos adquirem em sua trajetória educacional, pois quando os alunos chegam a um curso de formação inicial, eles já trazem consigo uma representação do que é ser professor a partir dos professores que já tiveram” e continuam a processá-los se conseguirem fazer a relação entre a teoria e a prática. Os saberes constituídos pelo conhecimento científico dependem do entendimento do que é conhecimento e informação. A autora vale-se de Morin (1993) quando esclarece que o conhecimento não se reduz à informação, pois conhecer implica em um trabalhar com as informações classificando-as, analisando e contextualizando-as, produzindo, dessa forma, o conhecimento científico. Já o terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a arte e a habilidade da pessoa envolvida, assim como o que autora chama de “a consciência ou sabedoria”. Esse é o que podemos chamar de “ingrediente” para dar sabor à atuação docente, pois implica em saber ensinar, ou seja, reinventar a prática de ensino conforme a prática social da educação (MORIN apud PIMENTA, 1997, p. 7-9).

Seguindo o pensamento sobre as ideias pedagógicas e a formação humana em Rousseau, nossa referência principal é Paiva (2007), mormente quando o mesmo cita o livro III do *Emílio ou da educação*, ressaltando o período destinado à educação do jovem por meio da experiência como uma das mais importantes da formação humana como um todo, uma vez que Rousseau reforça o desenvolvimento das sensibilidades, dos conhecimentos práticos, da constante reflexão sobre eles e da aplicação de tudo isso na realidade circundante. Paiva cita o

náufrago de Robinson Crusó para comparar com a educação das paixões, direcionando-as para o que é útil. Nesse sentido comenta:

Nessa espécie de pragmatismo, a educação deve ter duas características principais: ser prática e útil. Todo ato educativo deve ser desenvolvido através de experiências concretas, contextualizadas e práticas, e não através de discursos e reflexões abstratas. Para se atingir a condição de homem, o educando deve passar por uma formação manual através de um ofício agrícola ou artesanal. Através desse tipo de ofício é possível desenvolver a arte mecânica e aplicabilidade real dos conhecimentos humanos, sem, contudo, prescindir-se das reflexões teóricas que toda essa experiência possa incrementar. (PAIVA, 2007, p. 103).

Nessa passagem Paiva evidencia, a partir do pensamento de Rousseau, a educação como prática, útil e significativa à formação do educando por meio de experiências concretas, úteis e aplicáveis a vida cotidiana.

Optamos pelo estudo teórico de caráter bibliográfico, comparando o tema reflexividade na abordagem teórica dos dois autores. Fizemos uma redução eidética do fenômeno “reflexividade”, não transformando-o em pura essência, mas em realidades possíveis. Ambos os autores (Rousseau e Schön) trabalharam no âmbito do dever-ser, ressaltando as possibilidades práticas e ontológicas do processo educacional. Muito mais próximos da Fenomenologia do que do Positivismo ou do Materialismo histórico e dialético, as abordagens rousseauianas e schönianas vêm bem a calhar numa aproximação também fenomenológica de um fenômeno-problema na atualidade: o da autorreflexão da prática docente. Quanto à metodologia de análise, bem como aos procedimentos metodológicos, propusemos a aproximação dos autores, seja na convergência ou divergência de ideias, pois acreditamos que tal análise pode trazer uma significativa contribuição para o repensar das práticas docentes. Para tanto, buscamos fundamentar nossa discussão a partir da reflexão que Rousseau faz de sua ação como educador na condição de preceptor dos filhos de Jean Bonnot de Mably - no *Projeto de educação do senhor de Saint-Marie* - assim como nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelo preceptor do Emílio na obra *Emílio ou da educação*; como também nas principais obras de Donald Schön, as quais desenvolvem sua reflexão sobre a sua prática de ensino. Os dois pensamentos resultam em um ponto em comum, ou seja a produção do sujeito que ensina, numa perspectiva de autorreflexão.

Dessa forma, no capítulo I - *Rousseau – uma reflexão sobre a prática* -, analisaremos as memórias de Rousseau em relação à educação recebida de sua família e da escola, em sua obra autobiográfica *As confissões*, seguida de uma análise crítica do texto *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*, e finalmente tomaremos como referência a obra *Emílio ou da educação* especificamente na figura preceptor do Emílio - pessoa responsável pela

formação do aluno observador, crítico e autônomo. No *Emílio* a reflexão é abrangente, profunda, bastante filosófica, mas trata-se de uma ficção, um romance epistolar nos moldes de tantos outros que foram escritos em sua época no mesmo estilo. E por fim, em *As Confissões*, a autorreflexão abrange toda sua vida e não fala especificamente uma prática educativa, mas serve de referência para demonstrarmos a prática autorreflexiva desse autor.

No capítulo II -*Schön - o ateliê como modelo* - a proposta de Donald Schön é analisada na perspectiva de desenvolver a prática de ensino individualizada por meio da reflexão do objeto de estudo. Nessa análise verificaremos as condições que a escola pública propõe para a aplicação de uma prática de ensino voltada para o atendimento individualizado do aluno, ou seja, a proposta vista como modelo de ateliê de projetos que “compartilha de um paradoxo geral que acompanha o ensino e a aprendizagem de qualquer competência ou ideia nova, porque o estudante busca aprender coisas cujo significado e importância ele não pode entender de antemão.” (SCHÖN, 2000, p. 73).

No capítulo III *A reflexividade na prática educativa* - retomaremos a contribuição de Rousseau no sentido de comparar o seu projeto pedagógico com o projeto da escola contemporânea, na perspectiva da ação reflexiva que Donald Schön propõe, questionando se o conceito de reflexividade ou autorreflexão na prática educativa é um conceito ultrapassado, sem valor e sem mérito acadêmico ou se ainda pode ser discutido e repensado como uma ferramenta ainda útil, ou um modo de agir que possa contribuir com uma melhor compreensão de fenômeno educacional, bem como a melhor forma de lidar com ele.

Esperamos, dessa forma, contribuir com o debate em torno da dicotomia entre teoria e prática, em torno da autorreflexividade do professor e das práticas pedagógicas mais comprometidas com a realidade concreta e as reais necessidades que os tempos atuais imprimem no cenário global e regional. O papel professor é, segundo nossa opinião, o de ser um artista, alguém que consiga elevar os sentimentos e a criatividade para os fins práticos, morais e teórico-reflexivos do cidadão.

CAPÍTULO I

ROUSSEAU- UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA

Historicamente, o século XVIII foi marcado pela efervescência das ideias políticas na Europa. Na sociedade francesa a formação educacional era apenas para a elite, a relação de autoridade dos adultos para com as crianças era algo que necessitava de ser pensado, pois a criança era vista como um ‘adulto em miniatura’. Nesse contexto, o filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau escreve *Emílio ou Da Educação*, obra romanesca, mas de cunho filosófico, político e pedagógico. Dentre suas obras, talvez seja esta a de maior importância para a filosofia da educação, uma vez que projeta ao longo do texto uma nova forma de educar que contrastava radicalmente com a educação jesuítica de seu tempo e a perspectiva racionalista do Iluminismo. No conjunto de seus cinco capítulos (chamados de Livros, pelo autor), Rousseau propõe no *Emílio* a educação de uma criança desde o berço até a idade adulta, quando o mesmo está pronto para o casamento. O protagonista da história é um órfão chamado Emílio - um aluno educado de forma natural pelo seu preceptor Jean-Jacques, em que propõe os ensinamentos das coisas de forma livre e natural para o desenvolvimento da autonomia, liberdade e consciência dos deveres morais enquanto um possível cidadão.

Nessa perspectiva percebemos a grande contribuição que Rousseau deixou tanto para a Filosofia quanto para Pedagogia, além de diversos outros campos do saber. Mas a mais importante para a educação foi a de desenvolver no *Emílio* uma nova maneira de conceber a infância, de repensar os processos pedagógicos e refletir sobre uma formação política a partir da natureza. Evidentemente que essa forma de pensar mexeu com a estrutura vigente se sua época e permanece, enquanto fundamentação teórica, viva até os dias atuais. Tanto que Rousseau é considerado o “pai da pedagogia moderna” por grande parte dos pensadores modernos e contemporâneos. Nessas reflexões sobre a prática, há sempre uma referência aos pilares da educação moderna, tais como experiência, ação, autonomia e liberdade.

O valor de sua obra não repousa apenas na tenacidade da análise política - como o fez no *Contrato social* -, ou na contribuição que deu à antropologia, na forma como descreveu, ainda por hipótese, a evolução do homem, no *Discurso sobre os fundamentos e a origem da desigualdade entre os homens* -, ou na elaboração dos fundamentos da educação moderna - tal como procurou discutir no *Emílio*. Mais do que isso, seu talento abrangeu a música, a botânica, a economia e a literatura. No tocante à produção literária, além de poesia o autor é considerado um dos precursores do romantismo e da autobiografia. E é na convergência de

sua produção sobre a educação e as reflexões autobiográficas que fomos buscar o sentido da autorreflexão que pode ser encontrada em *As confissões*, no texto *Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie* e, de certa forma, no *Emílio*.

No entanto, para entender melhor o projeto de educação de Rousseau – atrelado à ideia de autorreflexão -, uma análise crítica de sua obra autobiográfica *As confissões* torna-se como referência para conhecer a sua história de vida e compreender suas ideias filosóficas. Dessa forma, nesta obra é possível observarmos algumas ideias a partir da autorreflexão de Rousseau sobre a sua educação.

Por essa narrativa autobiográfica - bastante profunda no que diz respeito às relações interpessoais - é possível compreendermos um pouco de sua formação pessoal, e analisarmos seu constructo no campo da educação, especificamente a partir dos momentos de liberdade, de leituras, observações e experiências, vividos na família, assim como de sujeição e opressão na escola. São palavras de Rousseau em *As confissões*:

O afeto, o respeito, a intimidade, a confiança, não mais ligavam os alunos aos mestres; não os olhávamos mais como a deuses que nos liam o coração; envergonhávamo-nos menos de proceder mal e tínhamos mais medo (sic) de ser acusados. Começamos a nos esconder, a berrar, a mentir. Todos os vícios da idade nos corrompiam a inocência e nos afeavam os brinquedos. O próprio campo perdeu aos nossos olhos a atração da doçura e da simplicidade que sobem ao coração: parecia-nos deserto e sombrio, cobrira-se como que dum véu que lhe escondia as belezas. (ROUSSEAU, 1959, p. 34).

Podemos notar que Rousseau atenta para a metodologia usada nos ensinamentos, na qual o respeito à individualidade, o desenvolvimento do afeto e da confiança entre aluno e mestre já não existia, sobretudo em relação às coisas que lhe chamavam a atenção, como os brinquedos, o campo e a docilidade.

Na atual conjuntura o convívio harmonioso entre professor e aluno não é algo cotidianamente presente nas relações em sala de aula. O professor não é visto mais como uma autoridade que precisa ser amado e respeitado e sim como uma pessoa que é paga para transmitir alguns ‘conhecimentos’. Quanto a essa situação o jovem Rousseau já refletia no *Projeto para a Educação do Senhor de Saint-Marie*⁵ dizendo, ao escrever ao pai das crianças às quais foi preceptor por certo período:

⁵ *Projeto para Educação do Senhor de Saint-Marie*, obra que evidencia um plano de educação baseada em uma inter-relação de respeito e afetividade entre o mestre e as crianças visando a educação plena dos mesmos. Este pensamento Rousseau concatena com os momentos pré-revolucionários, no ano de 1740. Prosseguindo o seu pensamento publica *Emílio ou da Educação* em 1762, em que realiza um plano mais abrangente para a educação do garoto Emílio.

Ora, me pergunto que impressão poderiam deixar as lições de um homem pelo qual seu aluno sentisse desprezo? Para orgulhar-me de um resultado feliz na educação do senhor seu filho não posso, portanto exigir menos do que ser por ele amado, temido e estimado. (ROUSSEAU, 1994, p. 37).

A autorreflexão que Rousseau promove, fortalecida pelas considerações feitas por ele no *Emílio*, possibilita visualizar uma possível “sedução pedagógica” (DOZOL, 2003) que cria uma dependência provisória, mas que ao fim promove o educando ao nível da autonomia. A figura do mestre que se apresenta no *Emílio* tem, conforme Dozol discute (idem), um caráter sedutor que diminui à medida que o educando se desenvolve. Parece ser exatamente isso o que ocorre com o preceptor do Emílio - Ele seduz seu educando pelo encantamento das atividades lúdicas que desenvolve através de jogos, brincadeiras e experiências telúricas. A sedução leva à curiosidade, à criatividade e à busca constante pelo conhecimento. E tal parece ser a grande contribuição do preceptor, o qual consegue seduzir e, aos poucos, deixar que a criança busque por si mesma a resposta de suas indagações. Mesmo sempre presente e condutor do processo, o preceptor vai transferindo à criança a capacidade de pensar por si mesma.

Ao propor a reflexão no *Emílio*, é como se Rousseau estivesse refletindo de forma mais abrangente e mais amadurecida sobre sua prática com os filhos do Senhor de Mably e, ao mesmo tempo, uma possível prática se ele fosse novamente atuar como preceptor ou educador. Como afirma Paiva (2007), não é à toa que o preceptor de Emílio se chame Jean-Jacques - uma espécie de *alterego* que age como se fosse ele próprio - e que muitas das reflexões contidas no *Emílio* estejam presentes, ainda que de forma seminal, no texto autorreflexivo de sua prática pedagógica, *o Projeto para a educação do Senhor de Saint-Marie*, publicado bem antes. Embora reafirmamos que a autorreflexão esteja presente de forma precisa e assumida apenas no *Projeto* e em *As confissões*, além de trechos esparsos e obras das quais não estudaremos aqui, como *Rousseau juiz de Jean-Jacques* e *Os devaneios de um caminhante solitário*- também autobiográficos.

Refletindo sobre sua formação enquanto criança, Rousseau também ressalta o valor da liberdade nas atividades de instrução. Comenta ele em *As confissões*, que enquanto permaneceu em Genebra:

O sr. Lamercier era um homem razoável que, sem descuidar da nossa instrução, não nos sobrecarregava com deveres excessivos. É a prova de que ele obtinha bons resultados é que apesar de toda a minha aversão a qualquer constrangimento, nunca recordei com desagrado as minhas horas de estudo, e que, se lá não aprendi muito, o que aprendi, aprendi sem sofrimento e nunca mais esqueci. (ROUSSEAU, 1959, p. 22 - sic).

Quando a instrução é organizada de maneira que o aluno expõe a sua razão sobre o conhecimento, a aprendizagem acontece de forma natural e sem interferência do outro, diferente da pedagogia tradicional, isto é, da instrução mecânica sem caráter reflexivo, como acontecia na maioria das instituições de sua época, assim como acontece atualmente nos espaços educacionais em que o conhecimento, a aprendizagem e o ensino são vistos de acordo como o conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos. A crítica empreendida por Rousseau veio a influenciar uma geração de educadores cujas reflexões levaram ao desenvolvimento de teorias modernas que deram base a projetos, práticas, políticas e movimentos educacionais, como o da Escola Nova.

Por isso Gadotti (2000) defende que Rousseau foi um “divisor de águas” no desenvolvimento das teorias e das práticas pedagógicas, pois influenciou todo o pensamento pedagógico moderno, nos diversos campos, tanto da prática quanto das teorias. Pois é possível encontrar nas reflexões de educadores contemporâneos muitas das ideias desenvolvidas por Rousseau. Da mesma forma, encontrar pensadores que intentaram a aplicação prática de um “método rousseauiano”, como o fez Pestalozzi⁶ e pensadores que compartilham e desenvolvem as mesmas ideias, no plano das teorias. Tal é o caso do educador estadunidense Donald Schön (1997) em cuja obra podemos encontrar equivalência de princípios e perspectiva. Como é o caso do “saber escolar”, teoricamente desenvolvido por Schön, mas que se aproxima do trabalho do Sr. Lambercier, citado por Rousseau. Vejamos:

[...] o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação dos professores e alunos*. Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schtz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwing Wittgenstein e David Hawkins, todos pertencendo, se

⁶ Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) Deixou um legado para a educação pública por meio de grandes adaptações e inovações nos métodos de ensino para crianças. O desenvolvimento é orgânico, sendo que a criança se desenvolve por leis definidas; os poderes infantis brotam de dentro para fora; os poderes inatos, uma vez despertados, lutam para se desenvolver até a maturidade; a graduação deve ser respeitada; o método deve seguir a natureza; o professor é comparado ao jardineiro que providencia as condições para a planta crescer; a educação sensorial é fundamental e os sentidos devem estar em contacto directo com os objectos; a mente é activa. Segundo Oliveira (2009, p. 28), o desenvolvimento harmônico do aluno. Um dos pontos de convergência entre ambos é a posição contrária ao sadismo pedagógico e a crueldade contra as crianças, atos até então considerados “naturais”. Pestalozzi diz que “a árvore inicia sua existência pela semente e pela raiz, formando um todo conexo de elementos orgânicos”. Isso seria o mesmo que dizer, por meio de uma analogia que “o desenvolvimento do ser humano é gradativo”. Desse modo, “o professor corresponderia ao jardineiro que fornece as condições necessárias para o crescimento das plantas e, assim, possui a função de impedir que obstáculos e dificuldades prejudiquem o desenvolvimento natural do ser humano”. Portanto, sabemos que Pestalozzi “não só elaborou seu pensamento pedagógico como testou suas teorias e ideias nas escolas que fundou, e influenciou sistemas de ensino e a formação de professores, expandindo, portanto, todo o legado de Rousseau no tocante à educação”. (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

bem que de formas diversas, a uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico. [...] O movimento crescente no sentido de uma prática reflexiva, cujas origens remontam a John Dewey, a Montessori, a Tolstói, a Froebel, a Pestalozzi, e mesmo ao *Emílio* de Rosseau, encontra-se no centro de um conflito epistemológico. (SCHÖN, 1997, p. 80-81).

O conceito de saber escolar na concepção de Donald Schön (1997) aproxima-se da pedagogia usada pelo Sr. Lambercier⁷ em *As confissões*, pois Rousseau recorda dos momentos de aprendizagem antes da escola, salientando o valor das atividades recreativas da infância nas quais a aprendizagem acontecia de forma natural. Nesse exercício autorreflexivo, o autor comenta o que aconteceu após ter iniciado os estudos formais da escola, lamentando a perda dos momentos práticos nos quais podiam “descobrir” as coisas: “Deixamos de cultivar nossos jardinzinhos, as ervas, as flores. Não nos púnhamos mais a arranhar levemente a terra, e a gritar de alegria descobrindo o germe do grão que semeáramos” (ROUSSEAU, 1959, p. 34).

O pequeno trecho nos auxilia a entender que na a relação professor/aluno há um objeto a ser conhecido de forma natural, espontânea e até prazerosa, por meio do interesse e observações do aluno, sem imposições de ideias. Ou seja, ao recordar sobre os momentos de experiências em um jardim, Rousseau afirma que foram momentos singulares em que observava o desenvolvimento de um grão sob o solo. Além de ser uma atividade singular, a experiência em Rousseau toma um sentido de descoberta da realidade. Embora cheia de incertezas e em conflito com certos valores, a criança experimenta o novo pela razão, mas pela experiência prática.

Tanto no exercício da autorreflexão, empreendida por Rousseau, quanto na perspectiva da experiência como fonte do conhecimento, como o autor desenvolve ao longo do *Emílio*, podemos encontrar uma aproximação teórica entre os dois autores. Para Schön (2000, p. 17), “as zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores escapam ao campo da racionalidade técnica”. As situações de incertezas e de conflitos ora apresentadas no processo de ensino e aprendizagem são relevantes para o aprendizado do aluno (conhecer-na-ação), bem como para a reflexão sobre a prática do professor (reflexão-na-ação). Em ambos os autores encontramos uma fuga da racionalidade técnica e uma aversão às formulações teóricas que acabam como uma espécie de receituário, de manual a ser seguido. O que perseguem é uma nova forma de pensar a partir da relação entre a teoria e a prática, cuja elaboração do pensamento se dá de forma aplicada, empiricamente testada e constantemente colocada à prova. Ou seja, uma racionalidade que possibilita uma visão mais

⁷ Puseram-nos os dois como pensionistas em casa do pastor Lambercier, em Bossey, para aí aprendermos, com o latim, toda a quinquilharia de que, sob o nome de educação, o fazem acompanhar. (ROUSSEAU, 1959).

ampliada, aberta e cheia de possibilidades em todas as situações de aprendizagem, bem como nas situações de ensino. Enquanto que na racionalidade técnica são aplicadas técnicas baseadas “em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece” (SCHÖN, 2000, p. 39).

Entretanto, bem mais realista que Rousseau, Schön (idem) chegou a analisar que as atividades práticas são limitadas muitas vezes por uma racionalidade técnica que emana de padrões e fórmulas a priori. Situação similar pode ser observada no campo educacional na atualidade, principalmente nos cursos de formação de professores, quando a prática desenvolvida no Estágio Supervisionado é vinculado a teorias e a conceitos determinados, sem ter clara a função social dos conteúdos e a sua aplicabilidade nos contextos de ensino. Ou seja, uma atividade que deveria ser significativamente prática, autorreflexiva e extremamente criativa, muitas vezes não passa da formalidade técnica do puro cumprimento das horas curriculares requeridas e do exercício da docência de modo mecânico e formal.

Embora menos realista, em toda a reflexão pedagógica de Rousseau é possível encontrarmos um posicionamento contrário às formalidades, a uma racionalidade técnica e ao afastamento das experiências práticas. Pois, segundo o autor (ROUSSEAU, 1973), é justamente através dessas relações empíricas que a criança tem a oportunidade de descobrir a natureza e de formular por si mesma os princípios que a regem.

Vejamos outro momento que parece ter sido decisivo na formação intelectual de Rousseau. É o caso do salgueiro, onde a base da construção de um aqueduto foram os problemas surgidos a partir da necessidade de levar água até a nogueira, conforme relata neste trecho:

Havíamos feito mal a inclinação que a água não correu. A terra desmoronou e entupiu o rêgo. A entrada se encheu de calça. Desmantelara-se tudo. Mas nada nos desanimava:[...] Aprofundamos o nosso fosso, para fazer a água correr, [...].Espantado por ver a água se repartir entre duas covas, gritou também, espiou, pediu rapidamente uma enxada, cavou, fêz saltar do usou três pedaços das nossas tábuas e gritando a plenos pulmões “um aqueduto! um aqueduto”.[...] êsse foi o meu primeiro movimento decisivo de vaidade. Poder construir com minhas mãos um aqueduto pôr uma varinha em concorrência com uma árvore grande, parecia-me o grau supremo da glória. Julgava que fazer isso aos dez anos era maior do que ser César aos trinta. (ROUSSEAU, 1959, p. 37- sic).

O que Rousseau chamou de “vaidade”, nesse trecho, não é outra coisa que o prazer de conhecer, o sentimento de realização pelo sucesso do empreendimento e a satisfação de ver sua experiência ser útil ao que propuseram fazer, conforme a necessidade. Não defendemos um utilitarismo puro e simples na perspectiva educacional de Rousseau, mas a aplicação do conhecimento para resolver problemas e a construção de novos conhecimentos a partir dessa

prática. O que nos leva a refletir que o ensino partindo da experiência do aluno requer um repensar da prática pedagógica do professor, visto que uma nova forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem pode ser útil para desconstruir o modelo de ensino tradicional baseado na técnica e no saber técnico pelo qual não é suficiente para solucionar problemas que surgem nas situações imediatas.

Trazendo essa discussão para o campo da prática docente, podemos dizer que ao planejar as aulas o professor supõe uma situação de ensino, na qual é aplicado o conteúdo de acordo com a matriz curricular. No entanto, no momento da aplicação do conteúdo o professor depara com inúmeros problemas na sala de aula, como a desatenção dos alunos, indisciplina, dificuldade de aprendizagem, falta de recursos pedagógicos, salas superlotadas, entre outros fatores que interferem na aplicabilidade do conteúdo planejado, dificultando assim o processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, não chega ao que é esperado, que é aprendizagem voltada para a análise crítica do conteúdo em estudo e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Como um “artista”, se tomarmos a perspectiva de Rousseau - a da educação como arte - o professor necessita desenvolver habilidades que respondam a esses imprevistos, isto é, a essas situações imediatas, para as quais talvez não tenha recebido nenhuma preparação. Todo bom artista necessita da técnica, mas a obra de arte requer mais do que isso, requer talento, sensibilidade e criatividade. Ao aplicar o planejado, de acordo com a matriz curricular, seguindo até mesmo um conjunto de procedimentos pedagógicos - como os passos de Herbart⁸, o professor estará desenvolvendo suas habilidades técnicas, devidamente aprendidas em seu curso de pedagogia ou licenciatura. Porém, é a prática, e sobretudo a reflexão sobre essa prática, que vai fornecer a sensibilidade necessária e os *insights*⁹ criativos para enfrentar os problemas inusitados do cotidiano.

Partindo desse pressuposto, referimos a John Dewey (1979), quando em sua obra *Experiência e educação*, o autor desenvolve o conceito de *interação* educativa, sem a qual o processo de ensino-aprendizagem não se realiza de forma eficiente, nem tampouco de forma

⁸ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) desenvolveu o Método de Instrução pelo qual propõe cinco passos formais que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem do aluno: **preparação**: o mestre recorda o que a criança já sabe para que o aluno traga ao nível da consciência a massa de ideias necessárias para criar interesse pelos novos conteúdos; **apresentação**: a partir do concreto, o conhecimento novo é apresentado; **assimilação**: o aluno é capaz de comparar o novo com o velho, distinguindo semelhanças e diferenças; **generalização**: além das experiências concretas, o aluno é capaz de abstrair, chegando a conceitos gerais, sendo que esse passo deve predominar na adolescência e a **aplicação**: através de exercícios, o aluno evidencia que sabe usar e aplicar aquilo que aprendeu em novos exemplos e exercícios. (GADOTTI, 1996).

⁹ Cf. CABRAL; NICK (2006, p. 169) compreensão e avaliação racional por uma pessoa dos seus próprios processos, reações e capacidades mentais. Discernimento mais ou menos profundo e imediato que uma pessoa tem do seu próprio estado, quando mentalmente perturbada. Processo pelo qual o significado de um objeto ou situação se torna claro para a pessoa que observa esse objeto ou situação.

criativa. O que serve para ressaltar a importância do pensamento reflexivo do professor sobre a sua conduta diante dos seus alunos, visto que o elo entre a criança e os valores sociais representados pelo professor só será eficiente se a interação promovida por esse “ser maduro” for capaz de promover situações significativas para a aprendizagem do “ser imaturo” sob sua responsabilidade. Como diz o autor:

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa (DEWEY, 1979, p. 42).

No segundo capítulo dessa obra, Dewey ainda argumenta que o problema da educação tradicional não está na falta de experiência, mas no modo errôneo de aplicá-las. Nelas, a relação professor-aluno mantinha a hierarquia, a transmissão do saber pronto e reforçava o paradoxo entre a teoria e a prática, em vez de aproximá-las.

Tal paradoxo desaparece na formação do Emílio. Desde a mais tenra idade, o preceptor abre caminhos da aprendizagem por meio de situações cotidianas nas quais o menino é estimulado a realizar experiências e, através delas, refletir sobre o que as mesmas podem significar no plano moral - como uma preparação para a vida em suas relações sociais -, como no plano da construção do conhecimento em geral. Tomemos o exemplo do Episódio das favas. Trata-se de um acontecimento da infância de Emílio (relatado no *Emílio*, da pág. 86 a 88) quando o preceptor o conduz a um campo e lá semeia algumas favas. Como o terreno é alheio e já tinha uma plantação, Emílio volta outro dia e se depara com sua plantação devastada, e garoto se entristece. Depois de muita argumentação entre as partes, um acordo foi firmado e logo o garoto adquiriu um canto no jardim para semear as suas favas. A experiência vivenciada e a discussão ajudaram o menino a desenvolver a ideia do respeito por outrem, pelos acordos e pela propriedade alheia, além de ter sido uma grande lição de ética. E todo isso por obra do preceptor o qual interveio na situação. O mesmo comenta:

Se diariamente regamos a fava, vemo-la despertar com transportes de alegria. Aumento essa alegria dizendo: isto te pertence e explicando-lhe então o termo pertencer, faço-lhe sentir que pôs naquela terra seu tempo, seu trabalho, sua pena, sua pessoa enfim; que há nessa terra alguma coisa dela própria e que pode reivindicar contra quem quer que seja, como poderia retirar o braço da mão de outro homem que o quisesse segurar contra sua vontade (ROUSSEAU, 1995, p. 86).

Para o preceptor, a responsabilidade de regar a planta, que ora é atribuída ao aluno, proporciona-lhe mais zelo e cuidado com a mesma. A prática de regar a planta proporciona

ainda à criança o conhecimento por meio da experiência e do seu desejo de vê-la nascer, desenvolver e crescer. Nessa dinâmica notamos que há um pensamento reflexivo, no qual estabelece um elo entre a teoria - o conhecimento do preceptor e a prática - experiência vivida pelo aluno.

Levando em consideração esse episódio, é significativo usá-lo para referir ao processo de ensino e aprendizagem na sala de aula. A situação de ensino que é planejada de acordo com o interesse, a participação e o desenvolvimento da autonomia do aluno determina o processo da construção do seu conhecimento por meio do pensamento reflexivo e de resolução do problema.

Dessa forma, de acordo com as circunstâncias e contextos reais no processo de ensino e aprendizagem, o professor no seu exercício profissional, interage constantemente com os elementos ou os atores deste processo. Essas experiências permite-lhes construir conjuntos de saberes sobre cada elemento que constitui a ação, os quais orientam suas práticas, como também interage significativamente com o seu aluno em busca do conhecimento para a vida. Sendo assim, fica claro que, o conhecimento teórico adquirido na formação inicial não é suficiente para determinar a prática de ensino no cotidiano escolar, no qual é permeado por contextos históricos, políticos, pessoais e sociais.

Como a educação de Emílio não se dá na escola, ou separada das práticas cotidianas, é possível dizer que tanto a ideia de experiência e prática, como a perspectiva da educação como algo inerente à própria vida e não uma preparação para ela, conforme desenvolveu John Dewey (1902), já estavam presentes nas reflexões rousseauianas. Pois Dewey concebe a educação como vida e não como preparação para a vida, lembrando ao educador:

Quais são os caminhos abertos ao educando no âmbito da verdade, da beleza e do bem e para dizer-lhe: compete a você conseguir que existam as condições que estimulem e desenvolvam, todos os dias, as faculdades ativas de seus alunos. Cada criança há de realizar seu próprio destino tal como revela a você os tesouros das ciências, da arte e da indústria. (DEWEY, 1902, p. 291).

Para Dewey (1959), pensar sobre os atos e experiências cotidianas requer um momento daquilo tanto ele como Schön chamam de *pensamento reflexivo*, até porque o ser humano se distingue de outros seres pela sua capacidade de pensar, de refletir e, mais do isso, de refletir sobre si mesmo, sobre sua existência e sobre suas ações. E essa capacidade se amplia no momento em que o pensamento passa a tecer considerações sobre o tema, sobre as situações a ele vinculadas, o contexto, a aplicabilidade e o relacionamento que o próprio pensante estabelece como assunto, pois como diz o autor:

O pensamento reflexivo consiste em uma sucessão de coisas pensadas; mas a diferença é que não basta a mera sucessão irregular “disto ou daquilo”. [...] Pensar reflexivamente é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto que dar-lhe considerações séria e consecutiva.(DEWEY, 1959, p. 14).

Portanto, a reflexão “não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência - uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural, e ao mesmo tempo apoia-se na antecessora ou a esta se refere” (idem, p. 14). Para o autor todo o ato de pensar reflexivo surge a partir de dois momentos - o da dúvida e da perplexidade e o da pesquisa - em que a dúvida, a perplexidade são fatores determinantes para a pesquisa em função da busca de uma resposta. Um desafio para o professor, pois faz-se necessário admitir que no contexto escolar as dúvidas ora surgidas não são pensadas de acordo com a teoria deweyana, pois a prática do professor está fortemente vinculada à racionalidade técnica, onde o trabalho deve estar vinculado a uma finalidade que é proposta pelo sistema político e educacional ,sem dar a devida atenção e condições para o momento de reflexão.

Na comparação das ideias, podemos afirmar que o ato de pensar reflexivo em Rousseau se realiza primeiramente com a dúvida e a perplexidade, feitas no *Projeto de educação do Senhor de Saint-Marie*; e a reflexão e pesquisa, feitas no *Emílio* e nas *Confissões*. Rousseau já havia pensado nessas situações, inclusive quanto ao desafio aos educadores, quando no *Emílio* faz uma crítica ao modo como os pedagogos são instruídos:

Os pedagogos que nos exibem com aparato as instruções dadas a seus discípulos são pagos para ter outra linguagem: vemos entretanto, por sua própria conduta, que pensam exatamente como eu. Pois, que lhes, ensinam afinal? Palavras, palavra e mais palavras. Entre as diversas ciências que se vangloriam de ensinar-lhes, evitam cuidadosamente escolher as que seriam verdadeiramente úteis, porque seriam ciências de coisas e que não conseguiriam ensinar-lhes; mas as que parecemos saber quando conhecemos seus termos, brasão, geografia, cronologia, línguas, etc. são estudos tão longe do homem, e sobretudo da criança, que seria espantoso que alguma coisa deles lhe pudesse ser útil uma só vez na vida (ROUSSEAU, 1995, p. 99).

Por essas e outras passagens na obra do filósofo genebrino é que podemos afirmar que a teoria do pensamento reflexivo de acordo com John Dewey e Donald Schön já estava contida *avant la lettre* no pensamento de Rousseau, principalmente se considerarmos o conjunto das três obras citadas. Nesse conjunto, embora o *Emílio* seja uma obra bem mais consistente, tanto filosófica quanto pedagogicamente, foi na condição de preceptor dos filhos Jean Bonnot de Mably¹⁰, que Rousseau propôs em seu *Projeto para a Educação do Senhor de*

¹⁰ Jean Bonnot de Mably (reitor geral da polícia da região de Lyon).

Saint-Marie, um verdadeiro ato reflexivo da ação pedagógica, pois consistia em uma crítica sobre sua própria ação realizada enquanto preceptor. Nela, o autor propõe primeiramente conhecer os seus alunos, para que pudesse de maneira coerente ensinar-lhes o que fosse conveniente. Ao escrever aos pais das crianças, diz:

Vou agora traçar o esboço de sua educação, segundo o plano que concebi de acordo com o que conheci até agora do caráter dele e dos seus pontos de vista [...]. O objetivo que devemos nos propor na educação de um jovem é o de formar- lhe o coração, o juízo e o espírito, e isto na ordem em que estou citando. A maioria dos mestres, sobretudo os pedantes, veem a aquisição e o empilhamento das ciências como único objeto de uma educação[...]. (ROUSSEAU, 1994, p. 43-45).

Esboço que teve o devido desenvolvimento no *Emílio*, como uma reflexão mais ampla sobre o processo educativo e a formação em geral. Por exemplo, a ideia de formar “o coração, o juízo e o espírito” é o que resume basicamente todo o processo pedagógico do preceptor. Ao longo dos cinco capítulos o preceptor acompanha a formação desse órfão, proporcionando situações práticas pelas quais a experiência vai desde a interação básica entre a criança e o meio, até sua interação com os outros, isto é, a sociedade em toda sua complexidade. O juízo e o espírito resultam da experiência prática, e não somente das letras, das representações e das concepções teóricas. O autor diz:

Qualquer que seja o estudo, sem a ideia das coisas representadas, os sinais representantes nada são. Circunscrevemos portanto à criança esses sinais, sem nunca fazer com que compreenda as coisas que representam. Pensando ensinar-lhe a descrição da terra, não lhe ensinamos senão a conhecer mapas; ensinamos-lhes nomes de cidades, de países, de rios, que ela não concebe existirem senão no papel onde lhe mostram. (ROUSSEAU, 1995, p. 100-101).

Porém, a base de toda educação está na “formação do coração”. Para Rousseau a formação do coração caminha paralelamente com a educação da natureza, no sentido de que o garoto Emílio se interessasse pelas lições ora apresentadas pelo seu preceptor Jean Jacques, e a partir delas desenvolver o autoconhecimento, a capacidade de interação com o objeto e a capacidade de expor o seu conhecimento no meio social. Seguindo o pensamento rousseauiano sobre o princípio da formação do homem por meio da natureza, Paiva afirma que:

A formação do coração se inicia com a educação da natureza, o primeiro mestre. Realiza-se por meio de uma intensa sondagem de si mesmo com vistas ao autoconhecimento e ao autocontrole de todas suas emoções, paixões e capacidades. Sondar o coração também pode ser revestido de um sentido de prospecção das virtudes naturais, impressas na alma pela Natureza, para ser utilizadas como guias das ações humanas. O amor de si, por exemplo, degenera-se em amor próprio por falta de uma ação educativa adequada (PAIVA, 2007, p. 328).

Entretanto, a formação do juízo e do espírito não significa um exercício racionalista, uma verbalização do conhecimento sem interatividade com a prática, com as experiências empíricas e o cotidiano. A educação que Rousseau propõe às crianças do Senhor de *Mably*, assim como as reflexões empreendidas no *Emílio* são assuntos mais para conversas e passeios no campo, do que para estudos “regrados”:

Em primeiro lugar, não afetando desagradavelmente seu espírito com ideias de obrigação e de estudo regrado [...]. Em segundo lugar, acostumarão cedo o seu espírito à reflexão e a considerar as coisas por suas consequências e efeitos. Em terceiro vão torná-lo curioso e lhe inspirarão o gosto pelas ciências naturais. (ROUSSEAU, 1994, p. 53).

De maneira que é possível percebermos na proposta pedagógica de Rousseau, em o *Emílio*, o estímulo à reflexão a partir da educação natural e a importância dos três mestres da educação, a natureza, o homem, as coisas.

Por educação da natureza entendemos, de acordo com o pensamento rousseauiano, que é a manifestação dos desejos e interesses da criança que interage com meio natural, sob a orientação de um mestre que lhe propõe atividades lúdicas e propícias à reflexão e investigação sobre coisas, que ora apresentadas se transformam em objetos do conhecimento. A educação que vem dos homens é aquela que se recebe dos outros através da mediação, interação, comunicação e estimulação. E a terceira educação é a que vem das coisas, fruto da experiência pessoal sobre os objetos.

Para Rousseau a partir da educação da natureza, do homem e das coisas se desenvolve a formação integral do homem, visto que esta vai além do ambiente escolar. Os três mestres da educação dispõe de elementos necessários para o desenvolvimento humano, ou seja, a educação da natureza propicia a autoformação por meio do desenvolvimento de suas faculdades internas à medida que apreende o real, a educação dos homens é o conjunto de regras sociais que implicam uma heteroformação e uma preparação do convívio social e a educação que vem das coisas, necessita dos objetos que possam afetar a sensibilidade do educando através dessa experiência empírica (ROUSSEAU, 1973). Rousseau não disse, mas ousamos afirmar que o elo entre os três mestres não é outro senão o ato da autorreflexão.

Observa-se que a partir dos três mestres da educação, a natureza, o homem e as coisas, Rousseau pensou nos elementos triviais para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem: o aluno, o professor e o conhecimento. Ele se colocou na condição de um professor que refletiu sobre as particularidades que podem ser desenvolvidas durante o crescimento e desenvolvimento intelectual do seu aluno. Como preceptor das crianças,

Rousseau agiu e refletiu sobre sua ação, quando escreveu seu *Projeto*. E, se considerarmos que o *Emílio* pode ser interpretado como uma reflexão ampliada da ação pedagógica, pode-se dizer que o autor refletiu sobre a reflexão na ação, tomando os termos de Schön, realizada com a educação das crianças do *Senhor de Mably*.

Ao relacionarmos os dois autores, podemos identificar a proximidade teórica no que diz respeito à reflexividade. Pois, Donald Schön propõe uma reflexão que capacite o profissional a criar um repertório que o ajude nas soluções dos problemas, de modo que esse repertório seja mobilizado em situações semelhantes. Devemos considerar ainda o conhecimento prévio do aluno em seu processo de aprendizagem, garantindo desta forma mais atenção às contribuições dos alunos. Agindo dessa forma, o professor estaria adotando práticas de “reflexão na ação”. Nesse sentido, esse processo, segundo Schön, deve seguir um desdobramento que passa por atitudes como: ouvir o aluno, percebendo o que ele sabe; refletir sobre os fatos ocorridos durante a aula, buscando reformular as atitudes e situações problemas a fim de projetar no futuro, novas práticas que possibilitem avançar em novas descobertas de aprendizagens. Esse movimento é o que Schön denomina de “reflexão sobre a reflexão na ação. O que está presente, de uma forma ou de outra, nos escritos rousseauianos, sobretudo no *Projeto* e no *Emílio*. Mas não devemos esquecer da profunda reflexão que o autor faz em sua *Confissões*, principalmente nos trechos nos quais a memória o leva a sua formação educacional. Rousseau propõe uma reflexão sobre as más influências que teve de um mestre, quando este tolhe a sua capacidade do pensamento reflexivo e criador, conforme relata em *As confissões* (1959):

Eu fôra ousado em casa de meu pai, livre em casa do sr.Lamercier e discreto em casa do meu tio; tornei-me medroso em casa do mestre, e fiquei desde então um menino perdido. [...] Imagina-se agora o que me tornaria numa casa em que não ousava abrir a boca, em que devia sair da mesa no começo da refeição, e sair logo que nada mais tinha a fazer; onde, incessantemente encadeado ao trabalho, só via objetos de prazeres para os outros e de privações para mim; em que o espetáculo da liberdade do mestre e dos companheiros me aumentava o peso da sujeição; onde, na discussão sôbre cousas que eu sabia mais que os outros, não ousava abrirea boca; onde enfim, tudo o que eu via era para o meu coração motivo de ambição unicamente porque eu vivia privado de tudo. (ROUSSEAU, 1959, p. 50- sic).

Percebe-se que Rousseau se refere ao momento que foi assujeitado pelo seu mestre que manteve uma postura autoritária e tirana. Situação que se assemelha quando se ensina algo ao aluno que tem como objetivo a massificação do conhecimento, sem dar a devida atenção e valor ao sujeito que é ativo e participante do processo.

Com referência à concepção de ensino marcada pela autoridade do professor, Rousseau evidencia em suas memórias a representação de um professor que rejeita as suas

ideias. Representação típica do professor tradicional o qual, desconsiderando o conhecimento prévio de seus alunos, assim como a capacidade que cada um tem de descobrir e desenvolver o conhecimento de forma autônoma, põem-se a transmitir o conjunto de conteúdos previamente estabelecidos. Postura que contradiz com a do preceptor do Emílio – cuja figura sugere o próprio Rousseau trazendo uma experiência pedagógica com as crianças do *Senhor de Mably* e sua vida autobiografada em *As confissões*, em cuja obra é possível contemplar uma narrativa intimista, detalhada de suas relações com os outros, sempre em busca de livrar-se da opressão e da dependência moral dos outros. Conforme Dozol (2006) afirma,

As relações com os outros ensinam muito a Rousseau, principalmente sobre si mesmo: é com elas que percebe o seu horror ao constrangimento, à opressão venha de onde vier, a estar subjugado a situações e pessoas. [...] (DOZOL, 2006, p. 23).

E é no sentido da relação com o outro, com as coisas e consigo mesmo que se desenvolve a narrativa do *Emílio*- tema, aliás, exaustivamente estudado pelos intérpretes e estudiosos da obra rousseauiana. Porém, um fator determinante para este estudo, e até mesmo curioso, é que pouco se tem refletido sobre a figura do preceptor na obra *Emílio ou da educação*. Salvo algumas poucas obras, como a de Marlene Dozol (*A figura do mestre*), poucos são os que se dedicam a discutir a importância do preceptor.

Dessa forma, ao invés de apenas analisar o processo de evolução do *Emílio*, procuramos também analisar a postura do seu preceptor no planejamento das ações, mediações e intervenções, enquanto que a formação de *Emílio* estava sob sua responsabilidade, como tentativa de reconhecer o lugar do preceptor na visão de Rousseau: o lugar da autorreflexão. Pois ele o narrador da história, é ele o condutor do processo, o mediador, o facilitador e em quem verdadeiramente a narrativa está centrada. Quem lê o *Emílio*, lê o ponto de vista do preceptor, a reflexão do educador que, mesmo hipoteticamente, reflete sobre sua prática. Ou seja, uma sublime obra de arte produzida em primeira pessoa e assinada pelo nome de Jean-Jacques, o qual é o *prénom* de Rousseau e nome com o qual o autor se autodenominava enquanto pessoa civil, como título de outra obra sua: *Rousseau juiz de Jean-Jacques*.

Enfim, em situação de ensino semelhante à que Donald Schön denomina ‘competência artística’, as primeiras reflexões de Jean Jacques Rousseau, presentes no texto *Projeto para educação do Senhor de Saint-Marie*, até o tratado de educação *Emílio ou da educação*, percebe-se que a autorreflexão está presente de forma direta ou indireta, por meio da adoção de uma prática que está intimamente ligada ao desenvolvimento natural do aluno. Direta no

primeiro e indireta no segundo (considerando Jean Jacques como seu *alterego*), a reflexividade desponta como um modo de filosofar sobre o fenômeno formativo e um modo criativo de pensar a prática.

Exemplo disso é uma situação problema e uma lição de vida presente no *Emílio*, quando seu mestre simula que ambos estejam perdidos em plena floresta e lhe pergunta: “Meu caro Emílio, como faremos para sair daqui? Emílio: Não sei, estou cansado; estou com fome; estou com sede; não aguento, mais” (ROUSSEAU, 1995, p. 193-196). Aparentemente desistindo de procurar respostas, tendo em vista o cansaço, no desfecho da história, preceptor e aluno encontram com sucesso o caminho de casa a tempo do almoço.

Nesse sentido, percebe-se que a didática rousseauniana consiste em não propriamente ensinar ao aluno o que não lhe interessa aprender, mas criar condições para que ele aprenda pela necessidade natural, de acordo com a real dificuldade que se apresenta diante dele. Isso se aproxima da afirmação de Schön (2000, p. 40): “Uma aula prática é um ambiente projetado para a tarefa de aprender uma prática”. Ou seja, o aluno deve aprender a reconhecer e a construir uma imagem dessa prática, apreciar a sua relação com essa prática e o percurso em que está e quer chegar ao conhecimento.

Desse modo, Dozol (2003) observa na didática rousseauniana a preocupação pela formação do homem para a vida respeitando a individualidade do aluno, como também o desenvolvimento da sua autonomia para suportar os desafios da vida - o que é, segundo Schön (idem) a verdadeira arte de ensinar. A autora compreende que:

[...] no Emílio forma-se o homem em sua capacidade máxima de versatilidade, preparando-o para enfrentar mudanças e adversidades; trata-se de formar o homem capaz de acompanhar o ritmo intenso de transformações do seu próprio tempo e sobreviver naquilo que tem de melhor. Independente dos papéis sociais que se venha a desempenhar, Rousseau lembra que, na ordem natural, deve-se ter em mira, como vocação, o estado de homem (DOZOL, 2003, p. 46).

E, obviamente, que uma educação nessa perspectiva não acontece pela transmissão formal dos conhecimentos, muitas vezes realizadas numa pequena sala de aula, vazia de material didático, separada do mundo real. Por isso o filósofo deixou claro em seu tratado: “Vossas lições devem consistir mais em atos do que em palavras, pois as crianças facilmente se esquecem do que disseram e do que lhes dissemos, mas não do que fizeram e do que lhes fizemos” (ROUSSEAU, 1995). Até porque palavras são representações das coisas e não são as coisas em si mesmas. Isto é, é melhor chegar às palavras pelas ações do que o contrário chegar às ações pelas palavras.

Nesse sentido Rousseau toma uma concepção empirista do conhecimento, pois o empirismo se dá pela experiência e observação dos objetos para se chegar a uma ideia. Mas o preceptor do *Emílio* não nega representação em si, mas nega as representações como mediadoras da relação entre sujeito que aprende e o objeto aprendido; não aceita que a representação tome lugar do representado. Sugere que, uma vez possíveis, as relações diretamente estabelecidas entre sujeito e objeto devem prevalecer. Por exemplo, falando do estudo de geografia, em que o professor ao descrever a terra ensina apenas a conhecer mapas e a memorizar nomes de cidades, países e rios, o autor interroga por que esse ensino não seja no contato com real, através da prática. Segundo Rousseau, se o aluno for perguntado: Que é o mundo? Sua resposta poderá ser: Um globo de papelão. (ROUSSEAU, 1995, p. 101).

Diversas são as possibilidades de interpretação da figura do preceptor no *Emílio*. Mas de todas elas o que sobressai segundo nossa interpretação, é sua extrema capacidade de possibilitar situações nas quais o aluno consiga desenvolver-se por si mesmo, com vistas a desenvolver a autonomia. Contudo, isso só pode ser possível através do desenvolvimento de uma relação de confiança entre o preceptor e o aluno. Em sua autorreflexão, o preceptor analisa que a confiança foi a chave para que fosse bem sucedido:

Uma longa experiência convenceu-o de que é amado por esse guia; de que esse guia é um homem sábio, esclarecido, que, querendo sua felicidade, sabe o que pode dar-lhe. *Emílio* precisa saber que, no seu próprio interesse, deve ouvir os conselhos dele (ROUSSEAU, 1995, p. 280).

Pensar numa proposta pedagógica voltada para uma relação de respeito às individualidades cognitivas, sociais e psicológicas do aluno e, sobretudo a afetividade entre professor e aluno é o grande desafio de professores e pesquisadores da educação brasileira.

Isso faz pensar que a pedagogia usada na formação do *Emílio* possa fornecer à prática pedagógica subsídios para a formação do homem competente e livre para viver na sociedade do século XXI.

No processo de reflexão-na-ação o professor precisa ter em mente qual é o melhor procedimento de ensino para que o seu aluno obtenha êxito na aprendizagem. É certo que, requer momentos de análise e reflexões de situações cotidianas e que são caracterizadas como situações problemas, mas que encaminhem para o conhecimento por meio da prática, daí o termo epistemologia da prática.

Na realidade educacional atual, percebemos uma grande dependência dos alunos em relação aos seus professores, conhecimentos são reproduzidos desde as primeiras experiências

escolares à universidade nos níveis de graduação e pós-graduação. Isso nos remete insegurança e falta de autonomia na busca do próprio conhecimento.

Torna-se necessário ressaltar, algumas situações atuais que corroboram para essa ideia. Enquanto que no século XVIII, a família burguesa geralmente confiava a educação dos filhos sob a responsabilidade de um preceptor.

Por fim consideramos que há uma aproximação entre as ideias Rousseau e Schön pela dimensão interacional, o uso social do conhecimento, com finalidades e possibilidades do conhecimento ser utilizado como instrumento de transformação, em primeiro da pessoa que conhece, em segundo, da ação praticada no contexto social.

É bem próxima a reflexão entre o instrutor e o estudante, defendida por Schön, e a fala do preceptor do Emílio quando este diz: “Eu também aprendi a viver com meu Emílio, porque lhe ensinei a viver consigo mesmo e, demais, a saber ganhar seu pão”. (ROUSSEAU, 1995, p. 284). No entanto, não é possível afirmar que Donald Schön tenha se inspirado diretamente nos escritos rousseauianos porque o autor genebrino não aparece nas referências bibliográficas do pensador estadunidense. Porém, é improvável que o mesmo nunca tenha ouvido falar do *Emílio*, no qual aparecem situações que nos remetem às estratégias de formação aqui citadas. Além do mais, Schön valeu-se das teorias de Dewey e este é herdeiro de algumas ideias de Rousseau.

Dessa forma para discutir a formação de professores na atualidade numa perspectiva reflexiva buscamos discutir o valor da reflexividade e sua aplicação na prática pedagógica. Como a reflexividade é uma concepção que se desenvolveu ao longo dos séculos, por meio da contribuição de diversos teóricos da educação, delimitamos nosso estudo aos escritos de Rousseau - em busca das origens -, assim como às reflexões de quem pode ser considerado o pai da prática reflexiva na educação - Donald Schön.

A teoria da reflexividade requer mudança da prática pedagógica existente e do currículo básico de ensino. E isso nos leva a verificar e discutir o ensino na formação de professores no sentido de formar o aluno capaz de, refletir sobre o problema e criar situações para solucioná-lo, conseqüentemente formular o conceito por meio da ação.

Isso nos leva a refletir sobre o pensamento de Jean Jacques na condição preceptor. Ele procura conhecer os seus alunos para ensinar-lhes o que é conveniente, respeitar à proporção entre conteúdo trabalhado e idade dos alunos, as matérias a ser ensinadas são assuntos mais para conversas e passeios no campo, do que para estudos regrados, como já foi dito. De acordo com esse pensamento é possível perceber nessa proposta o estímulo à reflexão a partir

da prática da educação natural e a importância dos três mestres da educação, a natureza, o homem, as coisas.

Portanto, observa-se que Rousseau se colocou na condição de um preceptor que primeiramente refletiu sobre as particularidades que iria trabalhar no seu *Projeto para a Educação do senhor de Saint-Marie*. Posteriormente proporcionou ao personagem Emílio um aprendizado por meio de reflexões das coisas no meio natural - aprendizado bem relatado em o *Emílio ou Da Educação*, de na forma de um repertório criado pelo preceptor. Da mesma forma Donald Schön propõe uma reflexão que capacite o professor a criar um repertório que ajude os seus nas soluções dos problemas, de modo que esse repertório seja mobilizado em situações semelhantes, devidamente acompanhadas do trabalho reflexivo sobre as ações desenvolvidas, sejam pedagógicas, sejam filosóficas ou mesmo pessoais - tal como fez Rousseau em *As confissões*.

CAPÍTULO II

SCHÖN - O ATELIÊ COMO MODELO

2.1 Algumas considerações à luz da teoria do professor que reflete sobre a sua prática

Por que pensar sobre a docência reflexiva? Enquanto professora universitária que tem trabalhado por um longo período como orientadora de professores em sua formação inicial na disciplina Estágio Supervisionado, tal foi a pergunta motivadora da problemática levantada nesta pesquisa. A questão nos provoca a reflexão acerca da preparação e da formação do profissional que interage com a realidade a partir do conhecimento, principalmente no que diz respeito às competências adquiridas, a sua prática docente e a suas relações no processo do ensinar e do aprender na escola em que atuam ou atuarão. É pela reflexão que esse profissional poderá unir a teoria e prática, rever seus conhecimentos, repensar sua metodologia e, dessa forma, estar sempre em busca de novos caminhos para ampliar sua atuação, bem como melhorar a aprendizagem de seus alunos.

Mesmo sendo uma ideia não muito discutida no meio universitário, tivemos a ousadia (se não perda de tempo) de propor neste estudo uma revisitação ao conceito de professor reflexivo, relegada por muitos como uma tautologia. Para tanto, além de outros autores atuais, fomos ao filósofo e pedagogo que mais buscou discutir o tema: Donald Schön, para quem o professor reflexivo é aquele profissional que desenvolve o seu conhecimento a partir do seu *talento artístico*. O talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional. É inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos, e podemos aprender muito sobre ele - dentro de que limites devemos tratá-lo como uma questão aberta - através do estudo cuidadoso das performances mais competentes (SCHÖN, 2000, p. 22).

Segundo essa perspectiva, podemos inferir que tal profissional é competente para resolver os problemas do cotidiano e hábil no processo de ensinar. Resgatar o conceito de professor reflexivo ao modelo de ensino nas universidades não é tão fácil atualmente, visto que as reflexões surgiram no contexto liberal norte-americano, cujas contribuições são geralmente rejeitadas ora pela tendência positivista ora pela tendência marxista que influenciam a academia brasileira (PAIVA, 2014). O que é lamentável, pois como afirma Paiva (id. p. 45), “um socialista que ignora as análises liberais empobrece sua leitura da realidade”. Por outro lado, a intensa vida produtiva da atualidade, juntamente com a

deterioração das condições de trabalho e da formação profissional, impede a dedicação de um tempo para a autorreflexão. Como diz Masetto (1998), as decisões no campo acadêmico são afetadas pelas decisões que ocorrem fora da universidade, onde muitas vezes estas estão vinculadas ao campo econômico. Percebemos claramente uma mudança de paradigmas no mundo da produção econômica, quando a formação tecnológica passa a ser mais valorizada, além da aceleração do tempo formação, encurtando a duração dos cursos, entre outras medidas. O autor mostra preocupação com a produção de conhecimento na universidade, salientando que o enfraquecimento da formação docente, quando diz:

As práticas do docente universitário se veem afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico que [...] estão produzindo a universidade atenuada, enfraquecida. Cabe perguntar se também estamos, como elas, produzindo o docente atenuado, enfraquecido, cuja “formação” pedagógica se sustenta na alienação não só na “missão” das universidades contemporâneas como também do conhecimento e de seus paradigmas (MASETTO, 1998, p. 48).

De acordo com Schön (2000) a crise na universidade está na formação de profissionais, na qual não apresenta eficácia para atender a demanda profissional por meio de um conhecimento adequado às resoluções de problemas no contexto profissional. Nesse sentido a universidade fica no dilema entre o rigor – a norma - e a relevância – o conhecimento. Conforme o autor esclarece:

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada – o modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática (SCHÖN, 2000, p. 19).

Em analogia ao rompimento do modelo de ensino tradicional vale lembrar do filme *Sociedade dos poetas mortos*, quando o professor de inglês John Keating (Robin Williams) chega para lecionar num rígido colégio para rapazes. Seu método de ensino – o qual, de certa forma, pode ser comparado à metodologia da Escola Nova – revelou-se pouco convencional e transformou a rotina do currículo tradicional e arcaico que a escola utilizava. O professor Keating inova a prática de ensino introduzindo o termo *Carpe Diem*¹¹, pois a educação para ele deveria confundir-se com a liberdade e a própria vida – bem na perspectiva de Dewey.

¹¹ *Carpe diem* é uma frase em latim de um poema de Horácio, e é popularmente traduzida para *colha o dia* ou *aproveite o momento*. É também utilizado como uma expressão para solicitar que se evite gastar o tempo com coisas inúteis ou como uma justificativa para o prazer imediato, sem medo do futuro.

Nesse aspecto, há de se pensar no ensino voltada para a prática reflexiva, por entender que as práticas de ensino e os conteúdos curriculares nas escolas na atualidade precisam ser repensados para que sejam significativos para a vida do aluno. Dessa forma é preciso entender que a prática reflexiva requer atitude, empenho e conhecimento do professor, que por sua vez elabora e ordena atividades voltadas para o desenvolvimento da autonomia do aluno, ou seja o professor por meio da experiência questiona e investiga a realidade de forma que essa investigação proporcione meios adequados para se chegar a verdade, sobretudo por ser uma situação singular de ensino caracterizada pela incerteza e pelo conflito, quando logo o professor começa a refletir sobre a sua prática de ensino.

Assim sendo, a análise procedida de uma prática refletida e planejada, na qual favorece a aprendizagem do aluno, levam-nos a ideia de que o professor que reflete na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, conforme sugere Schön (1995), busca compreender suas ações e decisões pedagógicas, tornando-o pesquisador de suas próprias práticas com vistas a alcançar resultados cada vez mais efetivos para o desenvolvimento da prática de ensino bem-sucedida principalmente se tiver o apoio dos demais agentes institucionais.

Pensar a educação na atualidade é pensar na criança da educação infantil, no adolescente do ensino básico e no jovem e no adulto do ensino universitário. Mas, mais do que isso, é pensar nos professores. Como é a relação entre professor e aluno? O professor tem consciência e respeita as individualidades do aluno? Reportando para a realidade, o professor se vê na condição de ‘transmitir’ o conhecimento em massa, ou seja, o que prevalece em sua prática pedagógica são os modelos de ensino baseadas nas avaliações internas e externas e se esquecem da essência do processo: a liberdade, a criticidade e a ludicidade. Nesse aspecto é importante salientar que, o ensino fundamentado em atividades lúdicas e críticas requer uma atitude crítica do professor diante da sua prática de ensino. No entanto essa postura precisa ser desenvolvida a partir da sua formação inicial. Nesse sentido, pressupõe-se que se a universidade garantindo ao aluno em formação refletir sobre a sua prática, este terá condições de desenvolvê-la no contexto escolar.

Por esse motivo é que propomos refletir sobre a educação para entender a ideia de ensino reflexivo e sua contribuição para o processo ensino e aprendizagem. Isso implica em procurar as raízes no pensamento reflexivo que se origina em John Dewey posteriormente em Donald Schön. Torna-se necessário, então retomar o contexto histórico dessa abordagem de ensino.

O conceito de *reflexividade* originou-se no idealismo alemão, como um sinônimo de razão, seguindo os passos de Descartes, Kant, Hegel e Husserl que são marcos fundamentais

na evolução do pensamento filosófico e reflexivo, conceituando, portanto em termos racionalistas. A teoria da reflexividade na concepção Schöniana iniciou na década de 70 sob uma crise de confiança no conhecimento profissional. Donald Schön iniciou sua pesquisa especificamente na área da arquitetura tendo como referência a teoria da investigação de John Dewey, a qual não fica no plano da racionalidade mas busca uma interação desta com a prática. Em 1983 publicou o livro *The Reflective Practitioner* em que propunha uma nova epistemologia da prática, tomando como referência a competência e o talento do profissional a partir da ação do dia a dia na sala de aula.

Mas, quem foi Donald A. Schön? Como filósofo, refletiu sistematicamente sobre a educação, além de ter desempenhado as funções de educador, consultor organizacional, administrador de governo e presidente de uma pesquisa social sem fins lucrativos e organização de consultoria. Em 1953 começou a ensinar filosofia na Universidade da Califórnia, Los Angeles. Isto foi seguido por dois anos de serviço no exército dos EUA. Paralelamente, lecionou na Universidade de Kansas City como um Professor Assistente de filosofia. Posteriormente Donald Schön priorizou a sua pesquisa em três campos principais: o do conhecimento na prática; o da prática reflexiva; e do projeto de pesquisa e aprendizagem organizacional.

O foco de seu trabalho é propor uma alternativa na prática formativa do profissional fundamentada na teoria, aplicação e estágio, isso significa a relação entre a teoria e a prática com ênfase na educação. Para melhor entendimento, as três ideias que baseiam o seu trabalho são o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a reflexão na ação”, a tríade do conhecimento no qual forneceu-lhe o quadro pragmático que atravessa a sua obra.

Donald Schön, enquanto professor do departamento de estudos urbanos e planejamento da Faculdade de Arquitetura do MIT¹² percebeu as fragilidades da atuação dos profissionais no seu campo de trabalho, onde as competências e as habilidades eram visivelmente mensuradas e ligadas ao bom ou mau desempenho de cada profissional. Por conta dessas fragilidades e como resultado de suas investigações nesse campo do conhecimento - a Arquitetura -, bem como em outras áreas da formação universitária, Schön, comenta:

Os profissionais atuantes na área da educação profissional que refletem sobre a questão costumam vê-la de formas variadas. Alguns, nos campos da medicina, administração e engenharia, tem concentrado atenção nas dificuldades criadas para a educação profissional pelas mudanças rápidas e pela massa crescente de conhecimento relevante à prática profissional. Eles veem o problema como questão de manter-se em dia e integrar ao currículo profissional o fluxo de resultados de

¹² MIT - Instituto de Tecnologia do Massachusetts.

pesquisa potencialmente úteis. [...] Porém, outro grupo de críticos, incluindo alguns estudantes, profissionais e educadores, levanta uma questão mais profunda. Os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática? Um exemplo recente dessa escola de pensamento é o livro de Ernst Lynton (1985) que vincula os problemas nas escolas profissionais à crise multidimensional da universidade e clama por um reexame da natureza e da conduta da educação universitária. Tais comentários levam-nos a encontrar as raízes da distancia existente entre faculdade e local de trabalho, entre pesquisa e prática, em concepção errônea de competência profissional e sua relação com a pesquisa acadêmica e científica. (SCHÖN, 2000, p. 21).

Essa argumentação caracteriza claramente a preocupação do autor com a formação profissional fundamentada apenas na teoria sem levar em consideração as crescentes mudanças que ocorrem no campo profissional, em que muitas vezes requer do profissional reflexão na ação e sobre a ação. Porém, ele aponta como desafio a reformulação dos currículos nas universidades em uma perspectiva que garanta aos acadêmicos a relação entre a teoria e a prática cotidiana. Observa ainda, que poucos críticos da educação tomaram como relevância a educação fundamentada na prática cotidiana. Daí surge a referência para os seus estudos. A partir de situações como essas é que Schön desenvolve os estudos na perspectiva do professor prático reflexivo nas ações cotidianas, que segundo o autor desenvolve a “perspicácia”, “talento”, “intuição” ou “talento artístico”. Porque como um artista em sua intimidade no seu ateliê cria, recria, aprimora a sua obra harmonicamente de acordo com sua perspicácia, talento e intuição. Assim podemos o comparar ao professor que age reflexivamente em seu ambiente de trabalho.

Porém, para isso seja possível, Schön (2000) reforça a ideia da necessidade de uma reforma curricular nos cursos de formação profissional e faz críticas, como Rousseau em seus escritos, ao academicismo, ao excesso de teorias, à “categorização” do conhecimento, e à supervalorização do conhecimento científico. Nesse sentido Schön argumenta que:

Além dos limites das escolas profissionais, há outras tradições divergentes de educação para a prática. Há o aprendizado na indústria e no artesanato. Há o treinamento de atletas. E, talvez mais importante, há os conservatórios de música e dança e os ateliês de artes plásticas e visuais. O talento artístico para pintores, escultores, músicos, dançarinos e *designers* possui uma semelhança muito grande com o de advogados, médicos, administradores e professores extraordinários. Não é por acaso que os professores frequentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da administração e usam o termo *artista* para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito. (SCHÖN, 2000, p. 24).

Essa argumentação ressalta a importância do profissional desenvolver outras qualidades/inteligências, ao que ele chama de *talento artístico*, como o desenvolvimento da

intuição, criatividade, espontaneidade etc. Para este autor, não basta acumular conhecimentos. Não adianta apenas dominar conteúdos, teorias, conhecimento, sem saber aplicá-los, usá-los, torná-los úteis, solucionar problemas e conflitos. Como num ateliê, o professor deve ver sua sala como um local de criação, recriação, aprimoramento e acima de tudo o lugar onde desenvolve a liberdade de criação e o desejo de aprender e reaprender.

Para Schön o *talento artístico* é inerente à prática alternativa dos profissionais que refletem na ação e sobre a ação. No entanto essa afirmação de Schön não equivale apenas a profissionais em formação inicial, mas também aos profissionais mais experientes, conforme a afirmação:

Nessa visão, reconheceríamos como um caso-limite as situações nas quais é possível fazer uma aplicação rotineira das regras e dos procedimentos existentes a situações problemáticas específicas. Para além dessas situações, regras, teorias e técnicas conhecidas trabalham em instâncias concretas, por intermédio de uma arte que consiste em uma forma limitada de reflexão-na-ação. E, para além destas, reconheceríamos casos diagnósticos problemáticos nos quais os profissionais não apenas seguem as regras da investigação, mas também, às vezes, respondem a descobertas surpreendentes através da invenção imediata de novas regras. Esse tipo de reflexão-na-ação é fundamental para o talento artístico como qual os profissionais, muitas vezes, compreendem situações incertas, únicas e conflituosas. Exemplo: Um médico, sabendo que em torno de 85% dos casos que entram em seu consultório não estão “no manual”, responde ao conjunto único de sintomas de um paciente inventando e testando um novo diagnóstico (SCHÖN, 2000, p. 38).

Ao analisarmos como os profissionais lidam com as situações de incertezas, Schön (2000) chega ao conceito de “competência artística” que consiste na capacidade de lidar com as situações indeterminadas da prática, como se manifesta na atuação dos profissionais reflexivos. Informalmente na realidade educacional é comum ouvir-se dizer, que ensinar é uma arte e que professores precisam ser artistas para saber lidar com situações imprevistas que surgem no seu campo do trabalho. Nesse contexto, Schön afirma que:

[...] O talento artístico para pintores, escultores, músicos, dançarinos e *designers* possui uma semelhança muito grande com o de advogados, médicos, administradores e professores extraordinários. Não é por acaso que os professores frequentemente se referem a uma “arte” do ensino ou da administração e usam o termo *artista* para referir-se a profissionais especialmente aptos a lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito. (SCHÖN, 2000, p. 24).

Schön (2000) observou em seus estudos uma dicotomia/disparidade na aplicação da teoria na prática, pois ao estabelecer uma relação na prática cotidiana, surge uma situação inesperada e desconhecida que o conhecimento teórico corresponde ao conhecimento prático. Essa situação é exemplificada por Schön (2000) em relação à profissão dos engenheiros civis:

Engenheiros civis, por exemplo, sabem como construir estradas adequadas para as condições de certos locais e especificações. Eles se servem de seus conhecimentos

de solo, materiais e tecnologias de construção para definir declividades, superfícies e dimensões. Quando é necessário decidir *qual* estrada construir, no entanto, ou se ela deve ser construída, seu problema não é passível de solução pela aplicação de conhecimento técnico, nem mesmo pelas técnicas sofisticadas das teorias da decisão. Eles enfrentam uma mistura complexa e mal definida de fatores topográficos, financeiros, econômicos, ambientes e políticos (SCHÖN, 2000, p. 16).

Nesse contexto torna-se evidente que entre a teoria e a prática surge um problema a ser resolvido, ou seja, a prática do saber-fazer tem relação com o conhecimento e a educação, que deve ser refletido e resolvido a partir da situação de ensino, denominada por John Dewey (1938) como “situação problemática”, a observação feita diretamente por quem reflete está ligada no processo reflexivo.

Esse modelo, à luz de discussões da teoria reflexiva da construção do conhecimento, é analisado neste capítulo por meio da formação de professores numa perspectiva reflexiva prática (SCHÖN, 1992), em que a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação são primordiais.

Schön (1992, p. 32) define a reflexão-na-ação sendo “o processo de pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, o que demonstraria uma postura mais propensa a mudanças por parte do praticante em relação a sua ação”, isto é, podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado e podemos refletir-na-ação, sem interferir na situação em desenvolvimento. Nesse momento, nosso ato de pensar, pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda fazemos.

Schön (2000) argumenta que a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima e, então, há uma situação de ação para qual traz respostas espontâneas e de rotina, é o conhecer-na-ação que é um processo tácito do conhecimento em que se espera o resultado pretendido dentro da normalidade. Enquanto que o conhecer-na-ação é inerente à surpresa e ao mesmo tempo leva a reflexão-na-ação que ocorre durante a prática ea reflexão sobre a ação, depois do acontecimento da prática, analisada e revista fora do contexto e a reflexão sobre a reflexão na ação, que auxilia o docente a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer, analisando retrospectivamente a ação, refletindo assim, na ação, o que aconteceu, o que se observou e quais os significados atribuídos ao que aconteceu.

Na perspectiva da reflexão, Schön (2000) indica que um profissional competente está sempre refletindo sobre o resultado inesperado, buscando meios mais adequados para a conquista de fins fixos e não-ambíguos, e sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar,

em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos.

No contexto escolar, o professor no seu dia a dia em sala de aula deve tomar decisões que não são refletidas anteriormente, pois são decisões tomadas a partir de uma situação inesperada, como por exemplo a falta de um material didático para explicar as partes de uma planta. Qual seria nesse caso a melhor decisão? O professor deve ter em mente que as situações de incertezas devem estar fundamentadas em algo que funcione como uma linha de ação, e para isso devem ter conhecimento para solucionar o problema. Nada mais deixa o professor confuso quando precisa tomar alguma decisão imediata e não clareza de onde ele quer chegar. Nesse sentido, o professor deve refletir a respeito não só do que acontece no inesperado, como também, nos acontecimentos que poderão surgir a partir de sua tomada de decisão.

Para Schön (2000, p. 17), “as zonas indeterminadas da prática - a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores - escapam ao campo da racionalidade técnica”. Situação similar pode ser observada no campo educacional nos cursos de formação de professores, pois a prática desenvolvida no estágio supervisionado está vinculada a teorias e conceitos determinados, sem ter clara a função social dos conteúdos e a sua aplicabilidade nos contextos de ensino.

2.2 O projeto de ateliê como modelo educacional

O conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos em formação é proposto por Schön (1995) como o meio de formar o professor como prático reflexivo, a fim de que haja uma superação da relação mecânica entre conhecimento técnico e a prática da sala de aula. Nesse sentido o autor aponta o modelo de ateliê de projetos para a reflexão-na-ação. O professor direciona a sua aula a partir do experimento e do erro, tal como funciona em um ateliê de arquitetura, arte ou artesanato. O futuro professor tem a oportunidade de refletir sobre a situação de ensino, através de experimentos, e disso tirar suas conclusões sobre determinado assunto ou situação que envolve o processo ensino e aprendizagem.

As disciplinas que desenvolvem a partir do modelo de “ateliê de projeto” em que se define um *design*¹³ - o tema a ser trabalhado -, no qual o *designer*¹⁴ - profissional em sua formação inicial -, desenvolve a sua versão e o instrutor atua no contexto de ensino através de exposições verbais e/ou escrita.

Em algumas situações de projeto, o *designer* se surpreende e apresenta uma reflexão sobre a ação, a partir da reflexão sobre o que ele fez, explora o entendimento do que essa reflexão trouxe para o desenvolvimento da tarefa. Nesse caso, o *designer* constrói uma nova teoria do caso, reformular a situação problemática, de tal forma a redefinir, de forma interativa, ambos os meios e fins.

Posteriormente à reflexão e reflexão sobre a prática, o *designer* pode criticar os entendimentos tácitos que cresceram em torno de experiências repetitivas de projeto. Por exemplo, ele pode tornar-se consciente de ter tido uma experiência negativa e tentar reconstruir a ação.

O *designer* precisa ser capaz de adequar o conhecimento com o meio e para refletir sobre as surpresas, e no final da produção um projeto que funciona tanto para o *designer* e para o público. Nem todo *designer* pode produzir um desenho que evoca o amor, mas isso não é uma má descrição do que um bom *design* está tentando alcançar.

Schön (2000) explica esse processo:

Os ateliês, em geral, são organizados em torno de projetos gerenciáveis de *design*, assumidos individual ou coletivamente, mais ou menos padronizados de forma similar a projetos tirados da prática real. Com o passar do tempo, eles criaram seus próprios rituais, como demonstrações dos coordenadores, sessão de avaliação de projetos e apresentações para bancas, todos ligados a um processo central de aprender através do fazer. E, como instrutores de ateliê têm que fazer com que suas próprias abordagens sejam compreensíveis e seus alunos, o ateliê oferece um acesso privilegiado às reflexões dos designers sobre o processo de projeto. Ele é ao mesmo tempo, um exemplo vivo e tradicional de ensino prático (SCHÖN, 2000, p. 45).

Pode ser que, no momento da ação de um *designer* surjam algumas dificuldades no ateliê de projeto como exemplo, o trabalho voltado para a coletividade e não por interesse próprio, ou até mesmo falta de comunicação entre o *designer* e o instrutor. Essa situação que se caracteriza pela dificuldade de estabelecer a reflexão em torno da ação, permite o *designer* desenvolver a sensibilidade, ao pressupor que a ação poderá corresponder a uma

¹³ Entre aqueles que abordaram o sentido mais amplo do design, alguns escolheram concentrar-se no gerenciamento da complexidade; outros, em imaginar uma ideal a ser realizado na prática e outros, ainda, na busca dentro de um campo de limitações [...] (SCHÖN, 2000, p. 44).

¹⁴ Sem ignorar quais dessas características, prefiro a visão de Dewey do designer como alguém que converte situações indeterminadas em determinadas [...] (SCHÖN, 2000, p. 44).

transformação realidade. Nesse sentido é fundamental que o instrutor compreenda que seu papel é o de oferecer possibilidades, contrário ao fornecimento de soluções prontas.

Como ilustração a essa ideia Schön (2000, p. 95) comenta sobre o diálogo entre instrutor e estudante o qual deve acontecer de forma análoga à subida e descida de uma escada, na qual Schön denomina “a escada da reflexão” cujos degraus são:

4. Reflexão sobre a reflexão sobre a descrição do processo de projeto;
3. Reflexão sobre a descrição do processo de projeto;
2. Descrição do processo de projeto;
1. Processo de projeto

Primeiramente faz-se a análise do projeto, no qual posteriormente é descrito por meio da reflexão do estudante sobre a própria aprendizagem, em seguida o professor reflete ação a partir da reflexão do estudante e, por conseguinte ambos refletem sobre o diálogo que tiveram. De forma que, enquanto o estudante reflete sobre a ação, o professor estimula a continuidade desta reflexão, sem apontar erros o que é comum na prática tradicional de ensino. Ao reconstruir a concepção do problema é também uma conversação reflexiva, pois para Schön (2000) há três dimensões no processo de reflexão: “Os domínios da linguagem nos quais o *designer* descreve e aprecia as consequências de suas ações, as implicações que ele descobre e segue e suas danças de postura em relação à situação com a qual ele conversa” (SCHÖN, 2000, p. 16).

No processo de ensino e aprendizagem baseado na reflexão, a comunicação entre professor e aluno deve ser clara e objetiva, pois é comum ouvir alunos dizerem que nunca entendem o que o professor está falando e alguns professores acham que nunca vão entendê-lo. Na reflexão-na-ação o diálogo entre professor e aluno é fundamental, pois de acordo com Schön (2000, p. 86), “é por meio do diálogo que o professor mostra o contexto de ensino, faz uso de ações, bem como de palavras, e depende da reflexão-na-ação recíproca”.

Diferente da situação de ensino em que o aluno torna-se dependente de seus professores/instrutores e passa a esperar que eles o ajudem a adquirir compreensão, instrução e competência, na concepção schöniana de aprendizagem, o aluno, ao desenvolver uma nova competência, coloca-se primeiramente a questão de que ele precisa aprender e para que a aprendizagem aconteça começa educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende. Schön (1992) a respeito do professor reflexivo afirma:

Este tipo de professor, esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que

exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta[...] (1992, p. 82).

Nessa relação, cada participante - professor e aluno- deve construir por conta própria o significado das mensagens do outro construindo assim reciprocamente o significado das coisas. Utilizando o exemplo de uma experiência de um estudante e o instrutor no ateliê de design, Schön (2000) atribui três características essenciais, a saber: a tentativa de desenhar do estudante (ação), que faz uso de ações (reflexão) e finalmente a reflexão-na-ação recíproca, ou seja, em um contexto de ensino e aprendizagem na sala de aula em que envolve a prática reflexiva, o professor deve considerar primeiramente a ideia do aluno atribuída, a ação do momento para que posteriormente a ação seja refletida reciprocamente, pois professor e aluno constroem juntos o significado e o sentido da ação. Rousseau também propõe ao Emílio reciprocidade nas situações de ensino:

Quando Emílio aprender seu ofício, quero aprendê-lo com ele, pois estou convencido que só aprenderá bem o que aprendemos juntos. Seremos, então, ambos aprendizes e não pretendemos ser como gente fina e sim como verdadeiros aprendizes, pois por que não o seríamos de verdade? O czar Pedro era carpinteiro de *atelier* e tambor no seu exército; e pensais que esse príncipe não nos valesse pelo nascimento ou pelo mérito? Compreendeis por certo que não é a Emílio que digo isto; é a vós, quem quer que possais ser (ROUSSEAU, 1995, p. 222).

O professor refletindo com o aluno na ação pode *mostrar* ou *dizer* qual aspecto que o aluno precisa aprender:

Em resposta, o instrutor pode mostrar ou dizer. Ele pode demonstrar uma parte ou aspecto do processo que ele pense que a estudante (*sic*) precisa aprender, oferecendo-o como um modelo a ser imitado; pode com perguntas, instruções, conselhos ou críticas, descrever algumas características do processo de *design* (SCHÖN, 2000, p. 86).

Sendo desenvolvida a prática de ensino por meio de experiências, comunicação e intervenções podemos caracterizar como processo de reflexão-na-ação, pois:

A reflexão-na-ação torna-se recíproca quando o instrutor trata a postura do estudante como uma declaração, contendo significados como “Isto é o que eu acho que você quer dizer”, ou “Isto é o que eu realmente quis dizer e responde a suas interpretações mostrando mais o que a estudante, por sua vez, pode novamente decifrar e traduzir em nova *performance* de produção de *design*. (SCHÖN, 2000, p. 86).

Outro aspecto essencial na reflexão-na-ação é o *dizer* e *ouvir*. Pois, dizer na instrução significa criticar e sugerir coisas que o estudante pode fazer, no entanto Schön (2000, p. 87) afirma que “o que quer que o instrutor escolha dizer, é importante que ele o diga, na maior

parte, no contexto do *fazer* da (*sic*) estudante”. Nesse contexto o instrutor revela a estudante (*sic*) uma situação problema a aluna escuta com atenção - como que alguém nos orientasse chegar a local desconhecido.

Quanto aos componentes *demonstrar* e *imitar*, de acordo com Schön (2000) alunos aprendem habilidades físicas e práticas da vida cotidiana, em parte imitando outros que já são bons nessas atividades. A reconstrução imitadora torna-se complexa e cumpre um papel fundamental em todos os processos que associam à aquisição de habilidades. Ao colocar o problema de copiar o produto, o estudante regula seus experimentos imediatos pelas percepções das semelhanças e das diferenças entre o original e a cópia dele. Pode estar limitado pela habilidade de perceber o produto - alguém com muita experiência poderá vê-lo de forma bem diferente -, mas o próprio ato de copiar pode levá-lo a ver o original de uma nova maneira.

Quanto ao *dizer/ouvir e demonstrar/imitar*, no processo do ensino e aprendizagem, na concepção de Schön, oferecem uma grande variedade de objetos e modos de reflexão possíveis que podem ser combinados para preencher os espaços inerentes em cada etapa da reflexão-na-ação. *Perguntar, responder, aconselhar, demonstrar, observar, imitar, criticar*- todos estão conectados de forma que uma intervenção ou resposta possa desencadear ou construir outra.

No entanto o processo de imitação na prática reflexiva requer quebra de paradigmas em que as ideias anteriores e o *know-how* precisam ser esquecidos, pois é preciso acreditar no instrutor que temporariamente dependerá dele. Um pouco diferente da imitação que a criança faz naturalmente ao ver um adulto, conforme Rousseau discutiu *Emílio* (ROUSSEAU, 1995), a imitação no ateliê de Schön é reflexiva, em busca de uma produção autônoma. Como um artista que começa imitando os clássicos e depois desenvolve seu próprio estilo. Dessa forma algumas ideias sobre imitação podem ser desenvolvidas, como exemplifica Schön: “Não quero ficar dependente de você; quero preservar minha identidade, ou ‘Se eu imitar você perderei minha originalidade, meramente reproduzirei suas ações sem nenhum sentimento ou compreensão própria” (SCHÖN, 2000, p. 100).

Para Schön (2000) são as ideias ligadas a educação as mais apropriadas ao pensar por conta própria - principalmente por sua base filosófica - considerando assim o *imitar* no sentido pejorativo, daquele que não consegue refletir, mas apenas copiar ideias e repetir a fraseologia aprendida na faculdade. Não que o autor seja totalmente contrário à imitação, pois se observarmos na prática, a imitação se torna um recurso imprescindível e até mesmo universal, pois a prática está intimamente relacionada à imitação ou a reprodução de uma

teoria. Porém, a cultura da imitação não pode ser vista como um modelo definido para a vida toda, mas deve evoluir para uma imitação reflexiva no qual o aprendiz observa seu mestre e vai além, procurando novos caminhos e respostas próprias para seus problemas. Contra uma imitação pura e simples, afirma Schön:

A imitação reflexiva demanda, ao contrário, uma disposição de fazer o que o instrutor está fazendo, refletindo, ao mesmo tempo, sobre o que ele faz. Entrando conscientemente na maneira como o instrutor produz seu *design*, o estudante aumenta sua gama possível de *performances* e amplia sua liberdade de escolha (SCHÖN, 2000, p. 101).

Nesse aspecto, sendo o *design* uma forma de aprendizagem profissional que deve ser aprendida no fazer e não ensinada por métodos, em sala de aula faz-se necessário rever a prática de ensino que prevalece nos cursos de formação de professores que tem como modelo apenas o uso de relatórios das observações do estagiário na escola campo, sem ter em nenhum momento o olhar do aluno para reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação. Para Schön (2000) o conhecimento-em-ação, não é visto em currículo profissional normativo em que primeiro se trabalha a teoria de sala de aula, depois um ensino prático em sua aplicação. O *designer* deve aprender um tipo de experimentação que sugere uma invenção criativa, ou seja, o aluno deve usar o seu talento artístico para fazer as coisas de uma nova maneira com o objetivo de refletir-na-ação e daí tirar a conclusão do seu aprendizado. Para Rousseau “O talento de instruir está em fazer com que o discípulo se compraza na instrução” (ROUSSEAU, 1995, p. 282).

Para Schön (2000) ao estabelecer um diálogo entre instrutor e o estudante torna-se necessário quatro componentes nessa relação: *dizer*, *ouvir*, *demonstrar* e *imitar*. O instrutor tem muitas maneiras de “dizer”, e o estudante tem a sua maneira de “ouvir”. Por essa razão, as instruções podem ser ambíguas, como exemplo: “Dobre na primeira à esquerda, depois do sinal”, em um contexto particular, pode-se entender “dobre na estrada de chão batido, que fica à esquerda” (p. 87). Isso significa que o instrutor que dá as informações sabe o que elas significam para o aprendizado do estudante. Entretanto, para o estudante ouvinte que tenta decifrar as instruções para agir, surge a ambiguidade em que apresenta como um problema a ser resolvido - por inferência, ou por experimentação ou pelas duas - análise bem mais real da que aparece no *Emílio*, na qual o preceptor é o sábio, que por mais que reflete com seu aluno ao comete erros ou ambiguidades. Por isso defendemos no primeiro capítulo que a análise mais real de Rousseau é o *Projeto de educação do Senhor de Saint-Marie*.

Quanto aos componentes *demonstrar* e *imitar*, de acordo com Schön (2000), os alunos aprendem habilidades físicas e práticas da vida cotidiana em parte imitando outros que já são

bons nessas atividades, não diferindo muito da imitação no *Emílio*. A diferença é que em Schön a reconstrução imitadora torna-se complexa e cumpre um papel fundamental em todos os processos que associam à aquisição de habilidades. Ao colocar o problema de copiar o produto, o estudante regula seus experimentos imediatos pelas percepções das semelhanças e das diferenças entre o original e a cópia dele. Pode estar limitado pela habilidade de perceber o produto - alguém com muita experiência poderá vê-lo de forma bem diferente -, mas o próprio ato de copiar pode levá-lo a ver o original de uma nova maneira.

No referido texto, Donald Schön(1992) exemplifica algumas estratégias de aprendizagens que consideram o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. O autor toma como exemplo uma situação de ensino na qual um aluno instruía outro a montar sólidos geométricos, no entanto a instrução parecia confundir cada vez mais o outro aluno, que naquele momento era caracterizado com “aprendizagem lenta”, já que o instrutor pedia para “por o quadrado verde” sendo que não existia o “quadrado verde” e sim “triângulos verdes”. De acordo com essa situação, Schön (1992) esclarece que primeiramente existe a noção de *saber escolar*, tido como certo, ou seja, um tipo de conhecimento que os professores supostamente possuem e transmitem aos alunos. Por outro lado, o saber escolar organiza-se em categorias, como exemplo o estudo do psicólogo Luria (1990) sobre o desenvolvimento cognitivo em camponeses no momento da coletivização da agricultura. O psicólogo pediu para que todos associassem as coisas que tem a ver com as outras. Os que frequentaram as escolas coletivas respondiam que a serra, o martelo, o machado e o tronco eram utensílios, no entanto os outros camponeses afirmavam que os utensílios serviam para “cortar a madeira para as fogueiras”.

Para Schön (1992, p. 81) “agrupar objeto de acordo com os seus contextos situacionais é muito diferente de agrupá-los numa só categoria. Nesse sentido o saber escolar é categorial”.É por isso que a universidade enquanto instituição de ensino que forma profissionais para atuarem na sociedade deve repensar os conceitos tidos como certos e distintos nas suas respectivas áreas de ensino para que haja coerência entre o que se propõe a ensinar e o que a realidade social pede aos futuros profissionais.

Desse modo, Schön (1992) ressalta que se um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes, normalmente é considerado o problema do aluno, e conseqüentemente inventam estereótipos, como exemplo o aluno de “aprendizagem lenta” para explicar essa realidade. Em divergência a ideia de que o aluno ‘não aprende’, o professor precisa atentar-se para o aluno que “sabe fazer trocos, mas não sabe somar números”. No entanto para familiarizar-se com este tipo de saber o filósofo Michael Polanyi (POLANYI apud SCHÖN, 1992, p. 82) designa

“conhecimento tácito”: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano. Para Schön (1992) “Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação como saber escolar”. Nisso, Polanyi, Schön, Dewey e Rousseau coincidem quanto ao modo de pensar o conhecimento tácito.

Procedendo assim, o professor deve conduzir o ensino, de forma individualizada, prestando atenção a cada aluno - por mais difícil que isso por ser -, para ter noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades, resultando assim em reflexão-na-ação. Nesse aspecto Schön (1992) cita o literato Tolstoi para ilustrar a sua opinião sobre a individualização no ensino dos rudimentos da leitura:

Todos os indivíduos devem no mais curso espaço de tempo, ser ensinados individualmente de modo a adquirir a arte da leitura. Por isso deverá haver um método particular para cada um deles, O que é uma dificuldade, intransponível para um, não será para outro, e vice e versa (TOLSTOI apud SCHÖN, 1992, p. 82-3).

Segundo Schön, o famoso escritor russo acaba por descrever um processo de reflexão-na-ação como uma série de “momentos” sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. O professor reflexivo se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz, reflete sobre esse fato, reformula o problema suscitado pela situação e efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. É um processo de reflexão-na-ação que não exige palavras. Após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos, sem, necessariamente um conjunto de formulários para serem preenchidos. De acordo com Schön (1992, p. 83), “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. Porém o autor afirma que:

Á medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia da escola. [...] o plano de aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser “cumprida” no tempo de duração de uma aula. Mais tarde os alunos serão testados para determinar se a quantidade de informação foi transmitida de forma adequada (SCHÖN, 1992, p. 87).

Quando o professor reflete na ação sobre o que aprende, entra em conflito com a burocracia da escola, com as limitações da carga-horária, sem deixar de comentar as péssimas condições de trabalho e a despreparação de grande parte dos profissionais. No entanto, para que o desenvolvimento de uma prática reflexiva seja eficaz tem de ser integrada ao contexto institucional. Se não se pode fugir disso, o professor tem de estar atento à burocracia da escola e os responsáveis escolares devem criar espaços de liberdade onde a reflexão-na-ação seja

possível, mas que o formalismo não tome o espaço da reflexão. É preciso, portanto, uma mudança total na cultura da escola para que todos estejam envolvidos em um ambiente de reflexão e transformação: isto é, a escola precisa ser vista como um ateliê.

Uma situação de ensino baseada na reflexão-na-ação tanto do professor quanto do aluno é caracterizada por experimentos, apreciação e retomadas de ideia, ou seja, o aluno reconstrói o problema a partir de uma análise crítica que envolve a linguagem imagética (desenho) e a falada (oral). Nesse contexto o aluno constrói um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações. Seu repertório é amplo e perpassa todos os domínios de *design*. Para Schön (2000), “É nossa capacidade de *ver como e fazer como* que nos permite dar um sentido a problemas que não se encaixam em regras existentes”. Entretanto o *ver como* não é suficiente, pois:

Quando um profissional vê uma situação nova como um elemento de seu repertório, ele tem uma maneira nova de ver e uma nova possibilidade de agir, mas a adequação e a utilidade dessa nova visão ainda deverá ser descoberta a ação. A reflexão-na-ação envolve, necessariamente experimento. (SCHÖN, 2000, p. 63).

Portanto, uma nova forma de pensar o processo de ensino e aprendizagem pode ser útil para desconstruir o modelo de ensino tradicional, baseado na técnica e no saber técnico e formal - qual não é suficiente para solucionar problemas que surgem nas situações imediatas. Ou seja, ao planejar, o professor pressupõe uma situação de ensino, entretanto no momento da aplicação do conteúdo há fatores que interferem em sua aplicabilidade. Nesse sentido o professor precisa refletir sobre a ação para construir o seu próprio conhecimento a partir da experiência adquirida e refletida.

Nesse sentido observamos que Schön (2000) se baseia nas ideias deweyanas sobre o pensamento reflexivo. Para Dewey (1959) são as incertezas que surgem a partir da experiência que comandam o mecanismo da reflexão. Para ele, “dizer ‘eu penso’ significa que ainda não sei” (DEWEY, 1997, p. 9)¹⁵, mas que ao fim tal incerteza me leva à investigação e à descoberta. E com isso, o professor deve desenvolver o hábito de refletir sobre as suas ações de modo que a reflexão seja eficaz na solução de problemas.

A reflexão-na-ação envolve também o experimento, que é um experimento de reconstrução da concepção diferente do experimento da racionalidade técnica. O experimento na concepção schöniana configura-se em hipóteses que por sua vez são comparadas, refletidas, aceitas ou refutadas de acordo com a experiência do experimento. Nessa perspectiva Schön (2000) aborda três tipos de experiências, as quais se seguem:

¹⁵ Tradução livre do original em inglês: To say ‘I think so’ implies that I do not as yet know so.

[...] a *exploratória* o que faz uma criança ao explorar o mundo à sua volta, esse experimento é a atividade investigativa e lúdica; [...] quando um pai dá uma moeda a uma criança para que ela não chore este é um *experimento para teste de ação*, se não houver os resultados pretendidos a ação é afirmada ou negada, podendo obter resultados bons ou ruins, como dar uma moeda a uma criança pode fazê-la não apenas parar de chorar mas também ensiná-la a ganhar dinheiro chorando, o efeito é inesperado não é muito bom e por último o *teste de hipóteses* que é bem sucedido se houver uma diferenciação de hipóteses conflitantes; por exemplo quando um carpinteiro se pergunta “ O que torna uma estrutura estável?” e começar a experimentar para descobrir- usando um mecanismo, ora outro – ele está basicamente, no mesmo rumo do pesquisador cientista. Ele propõe hipóteses e, com os limites colocados pelo contexto prático, tenta diferenciá-lo; tomando como negação de sua hipótese o fracasso em obter as consequências previstas. (SCHÖN, 2000, p. 64-65).

Levando em consideração o experimento nas ações do profissional/professor, há a aplicabilidade de atividades lúdicas em que o aluno explora o objeto de estudo de forma investigativa e lúdica - tal como Emílio fazia nas aulas-experimento, proporcionadas pelo preceptor -pela qual se obtém a impressão das coisas; pelo experimento para testes de ações é comum observarmos os testes escolares, em que são aplicados vistos a obter resultados. No entanto, podem-se observar bons ou maus resultados a partir desses testes, ou seja, o aluno pode estudar para aprender ou apenas para obter boas notas nos exames escolares e por último o teste de hipótese que a partir dos experimentos na prática cotidiana pode afirmar ou negar a hipótese levantada, como é o exemplo de um aluno estagiário que vai para o campo ministrar uma aula. Assim como o preceptor sabia despertar a curiosidade e o interesse de seu Emílio, o professor deve saber superar a formalidade do processo ensino-aprendizagem, fazendo com que sua sala de aula fique mais parecida com uma oficina, um espaço de experimentos, discussões e práticas, rabiscos e projetos - um ateliê. Conforme Rousseau:

Quanto a mim, o *atelier* me dá uma solução: “Eis, meu caro Emílio, uma excelente pergunta; eu te permito responder mim, quando achares uma resposta que ti satisfaça. Entrementes, cuidarei de devolver, a ti e aos pobres, o que tenho em demasia, e de fazer uma mesa ou um banco por semana, a fim de não ser totalmente inútil”(ROUSSEAU, 1995, p. 224).

Nesse contexto, de acordo com Schön (2000, p. 67), o profissional que reflete na ação utiliza os três níveis do experimento: a experimentação, o teste de ações e o teste de hipóteses, pois o principal objetivo é mudar a situação, porém se ignorar as resistências dessa situação de mudança, ele acaba por ratificá-la. O profissional deve estar aberto a aprender através da reflexão sobre a resistência da situação, que sua hipótese é inadequada e de que forma isso acontece.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem é acompanhado por um paradoxo, isto porque o estudante busca aprender coisas cujo significado e importância ele não pode

entender de antemão, assim é o aluno-estagiário: ele vai para o campo sem saber o que vai encontrar à frente de uma situação de ensino; e assim é o professor orientador: não sabe dizer ao aluno o que ele precisa saber, mesmo que tenha um repertório teórico para isso, porque o aluno não entenderia naquele momento.

Levando em consideração a importância da intervenção do professor em uma situação de ensino, entendemos que a prática de ensino é ressignificada, quando no estágio supervisionado o aluno-estagiário descobre que através do fazer que ele possa aprender, mesmo com a ajuda do professor, começa a entender por conta própria, o processo que considera misterioso. É melhor forma de colocar em prática o que Dewey (1997) chama de *pensamento empírico* e Schön chama de *reflexão-na-ação*. Embora o professor possa ajudá-lo, é essencialmente sua autoeducação que o leva a entender o processo de ensino e aprendizagem. Schön (2000) procura exemplificar essa situação citando Sócrates em seu diálogo com Mênon, sobre o que é virtude:

Mas como procurarás por algo que nem ao menos sabes o que é? Como determinarás que algo que não conheces é o objeto de tua busca? Colocando de outra forma, mesmo que esbarres nisso, como saberás que o que encontraste é aquilo que não conhecias? (PLATÃO apud SCHÖN, 2000, p. 73).

Nesse contexto, como o aprender parte da ação, mesmo não sendo ensinadas e reconhecidas, em princípio, para Sócrates, em Menon, “as coisas mais importantes não podem ser ensinadas, mas devem ser descobertas e apropriadas pela própria pessoa” (SCHÖN, 2000, p. 78). - Exatamente como foi conduzida a aprendizagem do jovem Emílio em um grande ateliê que era a própria natureza.

Portanto, contra uma racionalidade técnica, edificada sobre os pilares do cartesianismo e do positivismo, tanto Rousseau como Schön, propõem uma ação docente que seja reflexiva, pensada em seus mínimos detalhes a fim de conduzir a prática sem as amarras ideológicas de uma teoria, assim como voltada para o desenvolvimento da percepção e da criatividade. A condução dessa prática depende substancialmente de alguém cuja sensibilidade esteja à altura de compreender os desafios do cotidiano e dos problemas que os alunos vão enfrentar na vida prática. Daí, o caráter artístico da educação, senão, vamos repetir, Rousseau não teria dito logo no início do *Emílio*:

Sendo, portanto a educação uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Ao empreender a competência artística no seu campo de trabalho, o professor deve atentar-se para a arte por meio da criatividade, da improvisação, e acima de tudo buscar soluções plausíveis para chegar ao conhecimento por meio da experiência na prática reflexiva. Tal como para Rousseau, para Schön, não basta acumular conhecimentos, não adianta apenas dominar conteúdos, teorias e fórmulas, sem saber aplicá-los, usá-los, torná-los úteis, solucionando problemas e conflitos que as situações reais nos impõem.

A expressão *reflexão-na-ação*, indica que a teoria está incorporada, indissociavelmente, à prática. É a capacidade de responder às situações de forma espontânea, através de improvisação. Não existem soluções técnicas prontas. As soluções dos problemas surgem através da identificação e concepção do problema, através do uso de *talento artístico*.

Para desenvolver a habilidade “artística”, torna-se necessário ter liberdade para aprender através do fazer. Isto é a proposta do “ensino prático reflexivo”. O professor entra em contato com o que os alunos estão dizendo e fazendo.

Portanto, na concepção de Schön, a atuação do professor reflexivo, tendo como referência o pensamento e a reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias, é sem dúvida uma integração da ciência, técnica e arte, que evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices manifestos ou implícitos na situação de ensino.

Finalizando a ideia de ateliê, tomemos como exemplo uma prática de ensino de um projeto de arquitetura, segundo a concepção abordada por Schön. Ao empreender a referida prática, primeiramente é sugerido um desenho de um projeto de uma escola. Depois é analisado criticamente o projeto, sendo que o professor induz o aluno a pensar nas possíveis soluções dos problemas - a forma do prédio nas formas do terreno - que irão surgir por meio da reflexão-na-ação a partir da linguagem. Segundo Schön (2000) todo projeto deve “começar com disciplina, mesmo sendo arbitrária, nesse sentido percebe uma metalinguagem através da qual o professor descreve algumas características do processo que está demonstrando e pelo qual ele introduz à reflexão sobre a ação de construir um projeto a partir de uma problematização. E problematização implica diálogo, experimento e reflexão constante sobre os resultados.

Nesse sentido, Alarcão (2011) afirma que a formação do professor, com base na experiência, na expressão e o diálogo, assumem um papel de enorme relevância, classificando esses elementos como um triplo diálogo. “Um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram conhecimento que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala, como Schön nos refere na sua linguagem metafórica”

(2011, p. 49). O diálogo entre professor e aluno se torna imprescindível para que haja a descrição da situação de ensino, conforme argumenta a autora “tem de atingir um nível explicativo e crítico que permita aos profissionais do ensino agir e falar com o poder da razão” (2011, p. 49). Afinal, é o diálogo que vai conduzir a prática dos experimentos e fomentar as diversas atividades que essa espécie de “oficina” poderá promover. Mesmo que na prática, na troca das experiências, surjam o lado pessoal, a defesa de pontos de vista e argumentação individual. Na verdade, cada um tem suas contribuições a partir de suas próprias experiências, de suas vivências pessoais.

É importante ressaltar a importância do conhecimento como também a reflexão do professor sobre sua prática para compreender e interpretar a realidade que envolve tanto na vida pessoal ou profissional, como afirma Nóvoa (1995), na construção da identidade docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Pode-se começar o investimento pelo professor, tomando como referência a citação de Nias Jeniffer (1992, p. 15), “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

O ateliê pertence a um artista cujas obras levam seu nome. Embora o bom educador talvez não esteja em busca de glória pessoal, mas a marca de sua pessoa, seu talento pessoal e suas digitais ficam impressas na produção da obra, mesmo fruto de produção coletiva. Tal é a importância e o desafio que se coloca ao educador, pois embora todos os envolvidos nas atividades de um ateliê podem contribuir com a obra, é o nome do artista que será alçado à glória. O que nos faz lembrar da fala final do Emílio quando, já casado, se despede de seu preceptor com as seguintes palavras:

Meu mestre, felicitei vosso filho; ele espera ter, dentro em breve, a honra de ser pai. Ah! quantos cuidados vão ser-nos impostos, e como vamos precisar de vós! Deus não queira que vos deixe ainda educar o filho de terdes educado o pai! Não queira Deus que um dever assim tão santo e doce caiba a outro que eu, ainda que devesse escolher tão bem quanto escolheram para mim! Mas continuei o mestre dos jovens mestres. Aconselhai-nos, governai-nos, nós seremos dóceis: enquanto eu viver precisarei de vós. Preciso mais do que nunca agora que minhas funções de homem se iniciam. Desempenhastes as vossas; guiai-me para que vos imite; e descansai, já está na hora de fazê-lo (ROUSSEAU, 1995, p. 581).

2.3 Balanços e perspectivas

Ao analisarmos a concepção sobre o professor reflexivo, passamos a entender que a perspectiva tradicional tem em mente o professor como um técnico, alguém que se mostra

como um profissional que aprende e busca aplicar técnicas determinadas para assim alcançar fins pré-estabelecidos, sem ter o cuidado de analisar a prática que incide nas situações de ensino no contexto escolar.

Em contraposição ao modelo tecnicista de atuação e de formação profissional, o conceito de reflexão serve de base para se pensar um profissional diferente, ou seja, aquele que vai além dos conhecimentos técnicos adquiridos, proporcionando um ambiente no qual a reflexão seja uma constante. Pois ao refletir sobre sua prática é possível ao profissional ver as defasagens e a partir deste momento buscar capacita-se para experimentar novas formas de efetivar sua prática e postura em sala de aula. A reflexão sobre a prática deve ser vista pelo profissional de forma crítica para buscar a compreensão dos contextos nos quais os problemas que surgem da prática ocorrem, pois estas são admitidas como um conjunto complexo de fatores que influenciam o processo de formação.

A discussão acerca das diferentes concepções sobre a formação de professores nos possibilita um melhor entendimento sobre quais os modelos de profissionais que estão sendo formados, e quais as propostas são apresentadas para uma superação das críticas que são realizadas, principalmente, no que se refere ao modelo técnico de formação profissional e uma característica que pôde ser identificada a partir da compreensão de cada autor possui sobre a formação do professor.

O caminho apontado como solução é então buscarmos alternativas para que se possa ter profissionais reflexivos, aqueles que têm consciência de seus contextos de atuação, das influências e restrições impostas por conhecimentos estabelecidos e que tem controle sobre o direcionamento de suas ações e por fim agentes ativos dos próprios processos de construção e reconstrução de suas práticas.

Portanto ao analisarmos a discussão em torno do professor reflexivo, empreendida por pensadores mais modernos, verifica-se uma aproximação entre os autores, em relação a prática do professor, no qual todos compartilham com a ideia de que a prática não é trabalhada de acordo a realidade educacional, pois não tem sentidos e significados reais para a formação pessoal e profissional do professor.

Entretanto, alguns autores comentam o pensamento de Schön, a partir da ideia de que a prática reflexiva assim denominada por ele não corresponde à necessidade de conhecer o contexto escolar em um sentido mais amplo, isto é, além do professor refletir sobre sua prática, ele precisa também estar atento ao contexto social, familiar e organizacional da escola, como afirmam Newton Duarte, Kenneth M. Zeichner, Mauricio Tardif e Selma Garrido Pimenta.

Newton Duarte (2003) mostra que os estudos realizados por Donald Schön sobre os processos de formação do “profissional reflexivo” (SCHÖN, 1987,1997 e 2000) no campo da formação profissional em geral e da formação de professores em particular, pautam-se numa epistemologia que desvaloriza o conhecimento científico, teórico e acadêmico, numa pedagogia que desvaloriza o saber escolar.

Nessa perspectiva Duarte (2003) em seu artigo publicado na Revista Educação e Sociedade intitulado “*Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria)*” analisa criticamente as ideias de Schön acerca do conhecimento tácito e do conhecimento escolar, problematizando os pressupostos epistemológicos e pedagógicos contidos na oposição que Schön (2000) estabelece entre esses dois tipos de conhecimento. O que ele chama de “conhecer-na-ação” e o que ele chama de “reflexão-na-ação”. O “conhecer-na-ação” é mais automático rotineiro, espontâneo, isto é, tácito. A “reflexão-na-ação” surgiria a partir de resultados inesperados e de surpresas produzidas pela ação. O processo de “reflexão-na-ação” não seria tão espontâneo quanto o “conhecer-na-ação”, teria “uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do conhecer-na-ação” (idem, p. 29-36).

Ao analisar a oposição entre o conhecimento escolar e o conhecimento tácito na concepção schöniana, Duarte (2003) percebe que há uma relação estreita entre a pedagogia adotada por Schön e os pressupostos epistemológicos de suas teses sobre a formação de professores. Para Duarte o conflito epistemológico entre o conhecimento escolar e a “reflexão-na-ação” (ou conhecimento tácito) é analisado por Schön tanto no que diz respeito à formação do professor como no que diz respeito às maneiras por meio das quais a escola trabalha com o conhecimento que os alunos construiriam em seu cotidiano não-escolar. Schön estabelece uma forte ligação entre o conhecimento tácito (conhecimento cotidiano) que o aluno traz para a sala de aula e o conhecimento também tácito que o professor constrói ao dar atenção aos processos de conhecimento e de pensamento de seus alunos por meio da reflexão-na-ação, ou seja, o conhecimento e o ato de conhecer corresponderiam uma abordagem do que seja a aprendizagem por parte do aluno e do que seja o ensino por parte do professor.

Neste, sentido, Duarte analisa que Schön (1997, p. 81) contrapõe “duas formas diferentes de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino”. A primeira abordagem analisada por Schön seria aquela centrada na noção de saber escolar. Vejamos como ele caracteriza o saber escolar:

Existe, primeiro que tudo, a noção de saber escolar, isto é, um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos

saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento. [...] o saber escolar é categorial. Finalmente, existe a ideia muito importante de que o conhecimento molecular, certo, factual e categorial, é também privilegiado. (SCHÖN, 1997, p. 81).

Essa concepção, para Duarte (2003) revela o relativismo e o subjetivismo típicos do espírito anticientífico pós-moderno. Por Schön criticar o que considera ser o caráter “molecular” do saber escolar, o qual seria constituído de “peças isoladas”, Duarte questiona quem sairia na defesa do saber escolar? Quem defenderia uma pedagogia na qual o professor é visto como alguém que transmite aos seus alunos peças isoladas? Pois argumenta o autor: “se o saber escolar é assim como o descreve Schön, então passemos a defender uma pedagogia que não esteja baseada no saber escolar” (DUARTE, 2003, p. 616).

Segundo Duarte (2003), a proposta de Schön de uma ação pedagógica que fizesse a criança passar do conhecimento cotidiano e tácito ao conhecimento escolar não deveria, portanto, ser considerada um progresso. Haveria apenas uma “coordenação” ou uma “associação” de duas diferentes estratégias representativas. Por essa razão é que Schön critica o caráter privilegiado que tradicionalmente tem sido atribuído ao saber escolar. Entretanto, assim como Schön entende não haver progresso na passagem do saber cotidiano do aluno ao saber escolar, também não haveria progresso na passagem do saber prático do professor ao saber científico e filosófico sobre a educação. A formação de professores deveria, ao invés de concentrar-se no domínio de teorias científicas, voltar-se para o saber experiencial do professor.

Portanto, a crítica feita por Duarte (2003), sobre a epistemologia da prática abordada por Schön e outros autores do campo na formação de professores está relacionada ao:

[...] tema da alegada inadequação da universidade, tal como ela se encontra estruturada, no que diz respeito à tarefa de formar profissionais, entre eles os professores. Reafirmo o que já afirmei acima: de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”. (DUARTE, 2003, p. 619).

Duarte faz crítica ao modelo de ensino das universidades, especificamente nos cursos de formação de professores, por entender que, de nada adianta, formar professores pesquisadores nas universidades sem ter consciência da desvalorização do conhecimento escolar, científico e teórico. Para o autor as ideias de professor reflexivo defendidas por autores que estudam esse campo, pouco servirá se as pesquisas recuarem apenas à teoria.

No entanto, para Schön a reflexão é parte integrante do trabalho do profissional, e, para ser compreendida, precisa integrar as condições e produção desse trabalho. No contexto de ensino um professor que não reflete sobre sua prática é submisso a normas e rotina, aceitando as condições e imposições que o sistema educacional lhe determina. O professor reflexivo é, então, aquele que busca equilíbrio entre ação e pensamento, e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre o contexto educacional, sua experiência, suas crenças e valores.

O pensamento de Schön em relação ao professor reflexivo também recebe a crítica de Zeichner (2008), para o qual 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.

No entanto Zeichner (1993) concebe um movimento da prática reflexiva que envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino.

Nesse contexto Zeichner dialoga com o pensamento de Dewey - por atribuir a ele o conceito prática reflexiva -, ao que se refere à necessidade do professor passar pela problematização de sua prática cotidiana, para chegar à problematização. Entretanto discorda do pensamento de Schön por entender que apesar da rejeição explícita de Schön, em seu livro *O profissional reflexivo*, a essa racionalidade técnica, a “teoria” é ainda vista, por aqueles que seguem esse modelo, como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas. O problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula (ZEICHNER, 1995). A visão de que as teorias são sempre

produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada. Ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo (BOUD & WALKER, 1998; VALLI, 1992).

Nesse aspecto, o autor aponta para o insucesso da prática reflexiva cunhada por Schön sob três aspectos: o primeiro refere-se ao problema que é colocado como uma mera transferência ou aplicação das teorias da universidade para a prática de sala de aula; o segundo diz respeito à limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino e a exclusão da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino e o terceiro aspecto está relacionado à ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula.

De acordo com Ponce, Zeichner vê a prática reflexiva como uma concepção individualista que torna os professores incapazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho, ou seja, não discute o contexto do trabalho docente. Ao se referir-se ao ensino reflexivo Zeichner (1995) entende que a atenção do professor deve estar voltada para dentro e fora da escola; o compromisso com a reflexão enquanto prática social; e a manutenção da tendência democrática e emancipatória dessa prática, não ignorando questões como natureza da escolaridade e do trabalho docente, e as relações entre raças e classes sociais. (PONCE apud ZEICHNER, 1996, p. 253).

Porém Alarcão (2011) contrapõe essa ideia ao afirmar que:

[...] uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal. A ideia do professor reflexivo, aqui reflecte em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para comunidade educativa que é a escola. (ALARCÃO, 2011, p. 44 - sic).

Portanto o caráter coletivo da formação do professor está também vinculado ao processo de reflexão, porém não sobrepõe ao individual. Donald Schön (1997), em seus estudos procurou mostrar a importância do dialogismo¹⁶ na prática do professor na formação do conhecimento. Para o autor, o conhecimento é adquirido por meio de uma prática crítica e

¹⁶ Dialogismo se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação o qual constitui um território comum entre o locutor e o locutário. Pode se dizer que os interlocutores ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro produzem um movimento dialógico.

reflexiva, pois tanto o professor quanto o aluno são responsáveis em conduzir o processo de ensino através de uma análise crítica da teoria sobre a prática, em que devem prevalecer o diálogo e a tomada de decisão em situações de conflitos que emergem no cotidiano escolar.

Nesse sentido, o autor enfatiza o conhecimento através da epistemologia da prática, que é analisada por vários estudiosos do campo. É o que Schön (1983) chama de “construção do problema”, em oposição à “resolução instrumental do problema”, que seria baseada na aplicação de teorias e técnicas prévias.

O saber docente e a prática pedagógica nos cursos de formação de professores são também analisados por Maurice Tardif (2000), cujo artigo publicado na Revista Brasileira de Educação, com o título: *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. No referido artigo, Tardif analisa a contradição na conjuntura contemporânea relativa à formação de professores: por um lado haveria um movimento no sentido da profissionalização do trabalho docente e, por outro, as profissões e a formação profissional estariam passando por um período de profunda crise.

Nesse sentido, Tardif (2000) compartilha com o pensamento de Schön (1992), para entender como saberes profissionais dos professores e distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como o dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores e as relações que deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Não havendo essa relação, a formação profissional docente passa por um momento de crise, assim como em outras profissões, como médicos, advogados, entre outras. Conforme Tardif:

Do ponto de vista metodológico, essa definição exige o que poderíamos chamar de um distanciamento etnográfico em relação aos conhecimentos universitários. Dizendo de maneira polêmica, se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos, com seus colegas etc. (TARDIF, 2000, p. 12).

Nessa perspectiva, o autor alerta para o desenvolvimento de uma prática coerente com a realidade no qual, o professor precisa refletir sobre a real situação de ensino e o contexto em

que está inserido. Pois, para o modelo de educação na atualidade, torna-se incipiente trabalhar apenas com teorias, é preciso trabalhara prática.

A crise denominada por Tardif (2000) como crise do profissionalismo entendida como profissional está vinculada mais aos interesses de seus clientes e do público em geral. Entre as crises elencadas, tomamos como análise a crise da ética do trabalho, já que na maioria das vezes nos setores sociais onde atuam profissionais tem sido permeada por conflitos de valores. Esses conflitos de valores parecem mais graves nas profissões cujos “objeto de trabalho” são seres humanos. Por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio é já não mais claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite. (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; TARDIF; GAUTHIER, 1999). Segundo Tardif:

Se de fato admitirmos que o movimento de profissionalização é, em grande parte, uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício do professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores(TARDIF,2000, p. 13).

O autor chama a atenção para o conhecimento dos profissionais que fazem parte dos objetos epistemológicos. Para isso define epistemologia da prática profissional como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas.

No sentido de promover uma espécie de “diálogo” entre esses autores e Schön, vale lembrar que o autor defende a ideia que na situação de formação podem ser desempenhadas três funções principais: abordar os problemas propostos pela tarefa, escolher as melhores estratégias de formação, aquelas que melhor se ajustam aos conhecimentos e à personalidade do formando e tentar estabelecer com eles uma relação que possa levar à aprendizagem (ALARCÃO, 1996). Para desempenhar tais funções, o autor destaca três principais estratégias de formação: a) experimentação em conjunto (*joint experimentation*), que se caracteriza pelo esforço comum entre professor e aluno, de tentar resolver um problema que surgir a partir do questionamento da prática, produzido pelo aluno que se encontra frustrado com o resultado de uma pratica produzida por ele mesmo; b) a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*), o professor tem um papel mais ativo, demonstrando para o aluno o que fazer podendo até levá-lo à imitação. Quando o aluno já demonstra compreender a técnica, o mestre o estimula a produzir sozinho, porém de sua maneira, o levando à reflexão; c) a experiência e análise de

situações homólogas, em que o formador utiliza-se do exemplo de situações semelhantes para ensinar algo (ALARCÃO, 1996).

Schön (1992) acredita que temos que aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante:

as instituições de formação artística (os ateliers de pintura, escultura e design, os conservatórios de música e dança) têm longas tradições de formação profissional. No entanto, muitas destas instituições estão inseridas nas Universidades e desconfortavelmente, isto por basear-se numa concepção do saber escolar diferente da epistemologia subjacente à Universidade (SCHÖN, 1992, p. 89).

Essa argumentação ressalta a importância do profissional desenvolver outras qualidades/inteligências, ao que ele chama, como já falamos, de *talento artístico*, em contraposição ao que se desenvolveu historicamente como uma racionalidade técnica. O que pressupõe o desenvolvimento da intuição, da criatividade, da espontaneidade e da capacidade de dar respostas inteligentes, originais e adequadas aos problemas cotidianos.

A crítica de Schön ao modelo de ensino baseado na racionalidade técnica é primordialmente explorada no livro *The Reflective Practitioner* (1983), onde ele se posiciona contra o movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e instrução na formação dos professores. O autor ainda denomina o modelo de *racionalidade técnica*, como base da atual crise de profissões. Para o autor, no ensino universitário contemporâneo há uma grande disparidade entre o que se ensina e as situações que se deparam os formandos na prática. O currículo normativo está baseado na premissa de que a competência profissional, quando o procedimento de resolução de problemas, baseia-se no conhecimento sistemático, de preferência científico.

Daí, a racionalidade técnica que impera na educação como um todo e na formação de professores. Um exemplo disso são as licenciaturas parceladas da UEG - onde nossa atuação profissional tem sido ao longo desses anos -, que constituem uma modalidade de ensino superior que vem atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual estabelece a profissionalização do professor em curto prazo (dois anos e meio), num segmento específico do campo do saber na perspectiva de adequar o quadro de professores em suas áreas específicas de trabalho.

Ainda com a mesma visão crítica sobre o racionalismo técnico, Schön em seu livro *Educando o Profissional Reflexivo- um novo design para o ensino e a aprendizagem* (2000),

se preocupa com a formação profissional num contexto mais amplo e faz crítica ao modelo de ensino na formação de professores, dizendo:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através dos estabelecimentos de suas escolas em universidade, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 19).

Nesse sentido, ao tratar da formação do professor, assim como a de outros profissionais é possível perceber na visão schöniana que a racionalidade técnica forma o professor apenas como especialista e prático, na qual desconsidera a competência, desenvoltura e até mesmo a habilidade em ensinar, que são fatores determinantes para tratar dos conflitos que porventura surgem na profissão, que para Schön esses conflitos são considerados as zonas de incertezas.

Schön (1992) em seu texto intitulado *Formar professores como profissionais reflexivos* argumenta que acerca dos maiores problemas, sobretudo pedagógicos, que existem na educação da atualidade - tomando aqui o contexto americano, mas que pode muito bem ser aplicado ao contexto brasileiro -, são atribuídas culpas às escolas e professores. Por tal motivo, alguns legisladores iniciaram um processo que tem instituído ao longo das décadas um maior controle sobre as escolas, procurando legislar sobre o que deve ser ensinado, quando e por quem, além dos testes para avaliar o trabalho e a competência dos professores. Embora os instrumentos de controle atendam, na maioria dos casos, a uma perspectiva empresarial, por uma influência de uma lógica de mercado, implantada pelo viés neoliberal, Schön afirma que:

O que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despolitiza a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores alunos (SCHÖN, 1992, p. 80).

No cenário brasileiro a concepção de professor reflexivo, abordada por Schön, iniciou-se na década de 90 a partir do texto *Professor Reflexivo no Brasil - Gênese e Crítica de um Conceito*, de Pimenta e Ghedin (2010) como movimento teórico de compreensão do trabalho docente. O termo abordado por Schön de *praticantes reflexivos* aparecem frequentemente associados à investigação sobre as práticas dos professores nas décadas de 80 e 90 em diversos países. Os autores dizem que o conceito de professor reflexivo precisa ser

acompanhado por políticas públicas para ser efetivado senão, ele se transforma em falácias em que responsabiliza apenas o professor pelo processo de ensino e aprendizagem e isenta governante de responsabilidades e compromissos.

Assumindo também uma postura crítica, o professor português Antonio Nóvoa (1995) reconhece a importância que se deve dar à ideia do professor reflexivo, porém ressaltando que o ensino nos cursos de formação de professores fundamentada entre a teoria e a prática não corresponde ao que se observa no contexto escolar, pois o que compreende uma prática reflexiva além da teoria são os processos de formação de professores fundamentados no desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Ou seja, Nóvoa pressupõe que os professores devem se apropriar dos seus processos de formação seja da vida pessoal, profissional ou relacionado à escola. Para o autor a formação não se constrói por apenas acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Entretanto, o pensamento de Nóvoa sobre a prevalência do racionalismo técnico nos cursos de formação de professores se aproxima do pensamento de Schön quando os respectivos autores criticam os programas de ensino voltados apenas para discutir técnicas que são muitas vezes incoerentes com a prática do professor que estão em serviço. Ou seja, os autores compartilham com a ideia de que para se formar um bom profissional torna-se necessário ser reflexivo e desenvolver a habilidade de refletir sobre a própria ação.

O desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexivo e o desenvolvimento profissional produz a profissão docente voltada para a 'identidade', a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar:

[...]a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25 - sic).

Para Nóvoa é essencial compreender o sujeito professor por meio de sua trajetória de vida pessoal e profissional, sobretudo para que os mesmos assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Dessa forma percebe-se uma incoerência nos programas de ensino de formação de professores, quando dão valor a reprodução da teoria na prática sem enfatizar uma crítica reflexiva sobre a própria prática.

Portanto, assim como Donald Schön, nos Estados Unidos (1983), viu a necessidade de rever os currículos de formação de professores, Nóvoa (1995) em Portugal, realizou uma análise dos processos de formação de professores e constatou que o desenvolvimento de uma práxis reflexiva foi deixada pela lógica da racionalidade técnica. A racionalidade técnica pressupõe aquilo que Candau (1995) denominou de perspectiva “clássica” de formação. Nesta, os professores recebem primeiro uma formação teórica e, posteriormente, aplicam-na na prática, dicotomizando, desta maneira, o processo educativo,

Com pensamento parecido, Isabel Alarcão (1996) afirma que torna-se duvidosa a capacidade de a universidade preparar bons professores e continuar a exercer a sua ação formativa na chamada formação contínua dos docentes e ainda de formar bons profissionais na abordagem de ensino que privilegiem o racionalismo técnico e coloquem demasiada ênfase no paradigma da ciência aplicada (p. 256). Nesse sentido, Alarcão está de acordo com Schön, no qual tem um posicionamento contrário ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação.

Em seu artigo *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores*, publicado em 1996, Isabel Alarcão assim como Nóvoa, discorre sobre a relação entre a teoria e a prática na formação de professores, por meio de uma prática voltada para os valores humanos e para lidar com situações novas, ambíguas, confusas, para as quais nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares.

Ao referir-se sobre competência artística do profissional, Alarcão compartilha com a ideia de Schön em que é a competência que o profissional deve desenvolver para que lhe permita agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente. É um conhecimento que é inerente e simultâneo e às ações e completa o conhecimento que lhe vem da ciência e das técnicas que também dominam. Para Alarcão (1996), “esta competência em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes” (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Enfim, como balanço, podemos afirmar que na abordagem dos conceitos de conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação conceituada por Schön, Alarcão (1996) os analisam como, conhecimento que os

profissionais demonstram na execução da ação e simultaneamente reflete sobre a ação sem interrupção, reconstruindo mentalmente a ação o profissional reflete sobre a ação e por ultimo a reflexão sobre a reflexão na ação, processo pelo qual leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. (p. 19).

De acordo com os conceitos de conhecimento que se caracterizam como epistemológicos, a autora procura analisar como se dá esse procedimento nos cursos de formação profissionalizante:

Quando alguém aprende uma nova profissão, é iniciado nas suas convenções dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas, sistemas de valores, conhecimento de casos típicos, esquemas de pensamento e de ação. A iniciação pode assumir formas diferenciadas: pode aprender-se por si só, pode aprender-se junto de um profissional tal como um artífice junto de um artesão ou pode ingressar-se num estágio orientado por um profissional, situação que Schön designa por *practicum* [...] aquele que organiza situações em o aluno possa praticar e confrontar-se com problemas reais cuja resolução implique reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, experiências de ter cometido erros, consciência da necessidade e do valor da ajuda dos outros, assim como do aperfeiçoamento constante que tem a sua origem no auto-conhecimento operativo. (ALARCÃO, 1996, p. 20).

A prática orientada voltada para as hipóteses, os questionamentos, as incertezas e, sobretudo consciência de que o erro faz parte do processo de reflexão sobre a prática são fatores determinantes para a aprendizagem significativa. Essa prática envolve uma estratégia pessoal, heurística, em que a experimentação e a reflexão como elementos auto-formativos desempenham um papel importante e assenta na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não souber educar a si próprio, como afirma Alarcão:

Este tem de assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e sobre isso construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar de transformar. Só o conseguirá, se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer (ALARCÃO, 1996, p. 20 - sic).

Como perspectiva, podemos argumentar que para que esta formação aconteça tornar-se imprescindível que o professor formador assuma a função de comunicar informação, descrever teorias, discutir aplicações, exemplificar e manter o diálogo com o formando. Sempre retomando as atividades que consistem em demonstrar, questionar, aconselhar e exercer o espírito crítico.

Portanto, concordamos com Alarcão (1996), a qual vê como questão primordial ao desenvolvimento da prática reflexiva, a natureza das relações interpessoais que estabelecem e que, como em qualquer outra situação, determinam as condições de aprendizagem. Para a

autora, é preciso que haja confiança entre formando e formador, pois no início o formando sente uma tremenda confusão, não sabe como agir e tem sensação que o formador não quer ajudá-lo, por sua vez o formador precisa conquistar tal confiança do formando para que o deixe guiar nas situações que envolvem problemas, por meio do diálogo recíproco, construtivo de um saber estar e ser profissional.

É a perspectiva da reflexividade num processo de interação constante, diálogo e troca de experiências - possível apenas em um ambiente que possa ser transformado em um ateliê, em um espaço no qual os artistas se integrem o máximo possível para produzir uma verdadeira obra de arte. Um espaço que seja tão artístico (unindo técnica e produção) quanto Donald Schön pensou, ao propor sua analogia; e, ao mesmo tempo, tão prático e significativo quanto refletiu tão literariamente Jean-Jacques Rousseau, ao escrever seu romance pedagógico.

Nesse sentido, a visão crítica de Duarte, Zeichner e Tardif se constrói a partir da contraposição das ideias de Schön em um contexto externo da prática de ensino em sala de aula, no qual é proposto por Donald Schön. Os autores compreendem que o processo reflexivo precisa ir além da sala de aula. Nesse aspecto, Duarte entende que o conhecimento escolar na proposta de Schön não se fundamenta no conhecimento científico e sim no conhecimento do cotidiano. Zeichner dialoga com o pensamento de Schön no que se refere a necessidade do professor passar pelo processo da prática reflexiva a partir da problematização na sala de aula, porém discorda, assim como Duarte, de que a prática reflexiva ignora uma filiação teórica e desconsidera o contexto institucional da escola em relação aos aspectos físico, social, ético e moral e as condições sociais que influenciam e interferem ao mesmo tempo o trabalho do professor na sala de aula.

Tardif e Antonio Nóvoa compartilham com a ideia de Donald Schön no sentido de adequar a teoria vista na universidade com a prática coerente com a realidade, onde o professor precisa refletir sobre a situação de ensino e o contexto em que está inserido. Os referidos autores criticam os programas de ensino voltados apenas para discutir técnicas que são incoerentes com a prática do professor.

Nesse sentido, consideramos que o pensamento de Donald Schön sobre a reflexão “na ação” e “sobre a ação” oferece um esboço para se explorar as possibilidades de transformações na crença do professor no sentido de ressignificar a sua prática a partir do contexto educacional que envolve uma filiação teórica, isso porque há um currículo a ser seguido, onde envolve os aspectos teóricos e metodológicos, como também a filosofia da

escola no qual o professor reflexivo cria uma hipótese a fim de solucionar um problema do cotidiano.

Dessa forma, vemos que a escola é o espaço ideal para o professor refletir sobre a heterogeneidade que compõe o campo educacional. Ou seja, devem entender as necessidades dos alunos, os saberes necessários à prática do professor e o currículo, onde surge possibilidade da resignificação das práticas de ensino na sala de aula para que a partir da relação entre o professor e o aluno crie um novo padrão interacional na sala de aula, no modelo de ensino e aprendizado que seja significativo a vida cotidiana.

Portanto, assim como Pimenta e Ghedin (2010) criticam a pedagogia de Schön, Duarte (2003) argumenta que Schön concebe uma pedagogia que desvaloriza o conhecimento escolar e uma epistemologia que desvalorizam o conhecimento teórico, científico e acadêmico, como também Zeichner (2003) ao apontar que há diferenças nas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação e ordem social entre os que utilizam o *slogan* do ensino reflexivo. Para o autorrefletir apenas na prática não responde os problemas de ordem política e social.

CAPÍTULO 3

A REFLEXIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

3.1 A reflexão em John Dewey: entre Rousseau e Schön

Este capítulo leva-nos a reflexão e discussão sobre a teoria da reflexividade na abordagem da prática reflexiva desenvolvida por Donald Schön (1983, 1997, 2000) e sobre a teoria do pensamento reflexivo de John Dewey (1910, 1938, 1959, 1979) nas circunstâncias de ensino na atualidade. A reflexão, nessa perspectiva, realiza-se nas experiências vividas, em que a busca de metodologias adequadas à prática sejam alternativas didáticas para enfrentar as situações-problema nas quais promovam a aprendizagem. Nesse sentido, diante das concepções deweyanas e schönianas a reflexão possibilita o desenvolvimento da autonomia no trabalho e, em consequência, disso o conhecimento teórico torna-se o aporte para desenvolvimento e a transformação da prática de ensino porque está vinculado à prática pela constante reflexão.

Assim, é preciso refletir sobre a ideia de pensamento reflexivo cunhado por Dewey e prática reflexiva por Schön. O pensamento reflexivo de acordo com Dewey (1959) tem uma função instrumental, origina-se no confronto com situações problemáticas, e sua finalidade é prover meios mais adequados de comportamento para enfrentar essas situações de aprendizagem. Entendemos assim, que quando emergem circunstâncias críticas, pode-se contorná-las ou enfrentá-las e assim começa o pensamento reflexivo. Com isso, o pensamento reflexivo só se realiza quando há a contradição de ideias que estão presentes entre os pares nas situações de ensino, pois o que constitui o pensamento reflexivo é a vontade de exercê-lo com o objetivo de resolver um problema.

Em uma organização do pensamento reflexivo, uma observação ou percepção dá origem a uma série de ideias que permanecem ligadas em cadeia e em movimento continuado com vista a um determinado fim. A observação, feita diretamente por quem reflete, está ligada no processo reflexivo. Nesse sentido para que ocorra a formulação do pensamento torna-se necessário: o fato observado e a ideia que a partir dele emerge, as condições que desenvolvem a mente são os “dados”, a matéria-prima da reflexão.

Embora sejam condições essenciais para o pensamento reflexivo, a observação, a inferência e a conclusão, verifica-se nesta dinâmica o valor do objeto observado, e isso se configura em uma prática de ensino voltada para a análise crítica do objeto de estudo,

implicando em uma situação de ensino problematizadora. Nessa ótica, referimos a Dewey por meio das três categorias do pensamento que são: a sucessão de coisas pensadas, aplicadas as coisas diretamente percebidas pelos sentidos e a crença. A “crença” para Dewey (1933) fundamenta-se nos assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro.

O pensamento reflexivo parte de um exame de toda a crença de conhecimento e o exame efetivado à luz dos argumentos que apoiam e das conclusões a que chegam. Sendo assim, aprender é pensar sobre o objeto de estudo, partindo do princípio da experiência e da reflexão, pois para entender o objeto é preciso refletir sobre os elementos que o estruturam para posteriormente chegar à verdade e sua utilidade, suscitando o pragmatismo.

Para que se entenda melhor uma situação de ensino problematizadora, Dewey (1910) identifica cinco fases que se relacionam com os diferentes estágios do pensamento, que são: situação problemática, intelectualização do problema, observação e experiência, reelaboração intelectual, e verificação. Para Abbagnano e Visalberghi:

Uma *situação problemática*, de incerteza e de dúvida [...] considerada por Dewey como o *primeiro* momento da indagação na medida em que, de qualquer modo, *sugere*, embora vagamente, uma solução, uma ideia de como sair dela. O *segundo* momento da indagação é o desenvolvimento desta sugestão, desta ideia, mediante o raciocínio, aquilo que Dewey chama a *intelectualização do problema*. O *terceiro* momento consiste na *observação* e na *experiência*: trata-se de provar as várias hipóteses formuladas, eventualmente de lhes revelar a inadequação, e então o *quarto* momento da indagação consistirá numa *reelaboração intelectual* das primeiras sugestões ou hipóteses de partida. Chega-se assim a formular novas ideias que encontram no *quinto* momento da indagação a sua *verificação*, que pode consistir, sem dúvida, na aplicação prática ou simplesmente em novas observações ou experimentações probatórias. (ABBAGNANO; VISALBERGHI apud ALARCÃO, 1996, p. 48-9).

Desse modo, diante dos estágios do pensamento reflexivo, podemos fazer o seguinte questionamento: É fácil pensar? Não, pois numa situação problemática o desejo de resolvê-la imediatamente desconsidera os estágios do pensamento, desenvolvendo assim uma atuação precipitada da formulação do pensamento.

Mesmo que o ato reflexivo não termine em uma solução satisfatória, por certo, toda a atividade reflexiva é instrutiva e a pessoa que realmente pensa aprende com os êxitos e com os fracassos. O treino que se faz do pensamento e o aproveitamento do erro, como estímulo para nova reflexão, já por si são suficientes para justificar os benefícios de todo o ato reflexivo, pois como o próprio Dewey afirma:

O espírito treinado é aquele que melhor observa, forma ideias, raciocina e verifica hipóteses. [...] e que, no futuro, aproveita mais dos erros cometidos no passado – o que é importante é que a mente esteja atenta aos problemas e seja capaz de os atacar e resolver (DEWEY, 1910, p. 78).

Sendo assim fica evidente que o pensamento reflexivo contribui para o desenvolvimento da intelectualidade do homem, por meio da capacidade de interpretação das ações e análise dos dados observados, pois a tendência do pensamento do homem está para a forma lógica de pensar- ou raciocínio formal e o pensamento psicológico ou o processo.

Entretanto, para Abrantes e Lalanda (apud ALARCÃO, 1996) interessa à educação o pensar real, interessa criar atitudes que desenvolvam nos seres humanos um pensamento efetivo, uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir e construir a partir daí um conhecimento alicerçado em bases sólidas.

Desse modo, entendemos que a educação, de um lado é voltada para a intelectualidade diretamente ligada com o pensamento reflexivo e, por outro, a formação de atitudes práticas, de apreciações morais e estéticas. Não havendo a relação entre o pensamento reflexivo e a formação de atitudes práticas, as atividades se tornam mecânicas e rotineiras. Dewey afirma que “de nada serviria aprender a pensar, se estes hábitos desenvolvidos pela face intelectual da Educação, não servissem simultaneamente para ajudar a resolver as múltiplas questões dialéticas entre a teoria e a prática”. (p.55). Segundo a concepção de Dewey (1910), “os métodos educativos que se orgulham de serem exclusivamente analíticos ou exclusivamente sintéticos são, portanto, [...] incompatíveis com as operações normais do juízo”. Para esse autor a Educação só cumpre os seus deveres para com os alunos e para a sociedade, se for baseada na experiência, o que não lhe interessa se é “progressiva”, “nova” ou “tradicional”. O que é necessário é “definir com segurança o que é Educação e as condições satisfatórias para se tornar realidade e não apenas um slogan” (DEWEY, 1938, p. 31).

Portanto o principal objetivo em demonstrar o conceito de reflexão em John Dewey é identificar a lógica do pensamento reflexivo e o que esse pensamento representa, a formação de professores, pois a reflexão-ação constitui uma atividade docente indispensável e subjacente às práticas educativas, que provocam mudanças significativas nas metodologias e estratégias de ensino que conduz a um ensino de qualidade. Por isso a concepção de Dewey é imprescindível para compreender a reflexividade em Schön, principalmente quando ele se refere a atitudes que não são determinantes para o aperfeiçoamento da ação reflexiva, mas a favorecem que são a “abertura de espírito”, a “responsabilidade” e o “entusiasmo”. Por meio dessas atitudes caracteriza-se o professor que reflete sobre suas ações, tal como aparece na

prática reflexiva no pensamento de Schön, assim como nos escritos de Rousseau no *Projeto de educação do Senhor de Saint-Marie* e, na forma como discutimos aqui, no *Emílio*.

Sendo assim, ao analisarmos o papel da reflexão na experiência, observamos que o pensamento, ou reflexão, é a distinção da relação entre o que tenta fazer e o que acontece como consequência. Nesse sentido, Dewey (1959) esclarece que a experiência reflexiva é o pensar sobre ação e o efeito desta, pois quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva.

Todavia, quando aprendemos a fazer algo estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter que pensar a respeito, permitindo-nos, assim realizar nossas tarefas, mas nem sempre é assim. Todas as experiências, sejam agradáveis ou desagradáveis, contêm um elemento surpresa. Quando algo não está de acordo com nossos objetivos e expectativa pode-se responder à ação colocando-a de lado, ignorando seletivamente os sinais que a produzem, ou responde a ela através da reflexão, tendo esse processo duas formas.

Portanto, pensar o ensino por meio de situações que envolvam o pensamento reflexivo, é pensar numa aprendizagem que dá condições ao aluno a resolver problemas do cotidiano de forma racional, verdadeira e utilitária. O processo de ensino e aprendizagem nessa perspectiva estaria baseado na compreensão de que o saber é constituído por conhecimentos e vivências dos alunos e do professor que são detentores de experiências próprias.

Sendo assim, é necessário identificarmos os momentos distintos da teoria do pensamento reflexivo e da prática reflexiva, pois o papel da reflexão na experiência, através do pensamento reflexivo, é o discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência. Para isso deve-se ter abertura para o processo por meio da experiência e do erro. (DEWEY, 1979, p. 165).

Resumindo, a experiência reflexiva é o pensar sobre a ação e o efeito desta, pois quando pensamos e refletimos sobre uma ação e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva. (DEWEY, 1979, p. 159). Tal é o motivo de considerarmos o pensamento de Dewey a meio caminho entre as ideias, embora soltas e seminais, de Jean-Jacques Rousseau, e a sistemática criada por Donald Schön no que diz respeito à reflexão do processo educativo.

3.2 A tríade da prática reflexiva na concepção schöniana

A partir do termo *Professional artistry* Schön designa as competências que o profissional revela em situações de conflito, onde o conhecimento emerge espontaneamente nessas situações, não podendo ser apenas verbalizado e sim expressado através da observação e da reflexão sobre a ação. No entanto para desempenhar tais competências, Schön (2000, p.25) propõe o *ensino prático reflexivo*- um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. O autor ainda argumenta que:

As escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educacional profissional (SCHÖN, 2000, p. 25).

Para Donald Schön (2000, p. 32) ao aprender a fazer algo, realiza-se a tarefa “sem pensar muito a respeito, pois somos impulsionados espontaneamente à realização da mesma”. As experiências sendo agradáveis ou não, contêm um elemento de surpresa, quando deparamos com algum problema, assim podemos ignorar a situação, ou responder por meio da ação reflexiva. Assim, o procedimento de refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentar descobrir como a ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir na ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação. Nesse momento, nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto estamos refletindo-na-ação.

Schön desenvolve o seu pensamento a partir da prática reflexiva articulada à reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, sendo que as duas primeiras são distintas pelo momento que acontecem, pois a primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática. É na reflexão sobre a ação que tomamos consciência do conhecimento tácito e reformulamos o pensamento na ação tentando analisá-la, percebendo que é um ato natural. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e construir sua forma pessoal de conhecer. O olhar retrospectivo deve atribuir um significado ao contexto de ensino. (SCHÖN, 1997). No contexto educacional, é possível perceber que a reflexão acontece a partir das conversações dos professores com colegas ou outros participantes do processo educativo, no entanto essa conversa visa refletir sobre o aspecto que estrutura a política na escola, sobrepondo assim, a reflexão da própria prática.

Quais as implicações que ocorreriam em uma escola a partir de um ensino prático reflexivo? Esta questão é fundamental para os professores que pensam nos elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Schön nos mostra que para evitar que a prática se torne descontextualizada da realidade, deve-se planejar atividades que relacionam o conhecimento e a reflexão-na-ação dos professores juntamente com a teoria e a prática, desenvolvendo assim a competência em resolver os problemas inerentes ao cotidiano escolar, especificamente na prática de ensino. Sob essa perspectiva Schön volta a sua fonte e se refere a John Dewey quanto ao tipo de pesquisa apropriada a um ensino prático reflexivo:

Uma série de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, em casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. O problema é complexo e difícil. Aprender envolve [...] pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um deles deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários e irrelevantes. Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas de graus relativos de sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação sistemática desse tipo de material. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 228).

Schön fundamenta-se em Dewey, pois Schön caracteriza o tipo de pesquisa que corresponde ao ensino prático reflexivo. Porém, as concepções dominantes que as escolas têm sobre o conhecimento, sobretudo a partir da divisão política e estrutural das áreas do conhecimento, que primam pelo ensino em detrimento da instrução, divergem da concepção de uma base de pesquisa que tem como característica o ensino reflexivo.

Ao mesmo tempo em que o ensino voltado para a racionalidade técnica predomina no campo educacional, a realidade nos mostra que existem condições favoráveis ao ensino prático reflexivo, pois através das inquietudes dos professores e indagações que surgem nas escolas consolida-se a ideia de que é necessária a mudança e que colocam em dúvida a eficácia dos métodos tradicionais de educação. De acordo com essa perspectiva lembramos Schön quando afirma que:

O desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para esta prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio (SCHÖN, 2000, p. 250).

O ensino prático reflexivo oferece mecanismos para o professor refletir sobre a sua prática e em consequência disso desenvolve sua autoformação com o objetivo de dar um

sentido significativo e eficaz ao processo de ensino e aprendizagem. O professor reflexivo desenvolve a sua prática a partir do próprio processo de investigação. Isso deixa claro que, o ambiente em que se propõe trabalhar é um ambiente caracterizado por situações diversas, em que o este tomará as devidas decisões de acordo com o processo de reflexão, sustentadas por teorias críticas da educação, nas quais configuram na consciência crítica do processo.

Em situação contrária ao ensino prático-reflexivo observa-se que o professor em grande parte não reflete sobre a sua prática e age muitas vezes de maneira rotineira e mecanizada, tendo como a única referência de ensino o livro didático, sem dar conta do contexto, pessoal, econômico, político e social em que o aluno está inserido, aceitando assim as condições que os outros determinam. Entretanto, para ressignificar essa prática o professor precisa ter abertura de espírito, responsabilidade e sinceridade, conforme afirma Dewey (1959). E às vezes não é por culpa do próprio professor, mas da histórica fragmentação da carreira docente, da formação e das condições de trabalho.

Porém, é preciso de ter abertura para o processo e o desejo permanente de transformar a sua prática de ensino, mesmo com as condições precárias às quais estão relegas o professor, tendo em vista um melhor rendimento da aprendizagem dos alunos. A ação reflexiva permite ao professor ser autônomo para decidir sobre os procedimentos e recursos utilizados, de maneira que o ensino não seja desvinculado do contexto social em que está inserido, mas que pela reflexão ele seja capaz de entender as condições históricas e, ao mesmo tempo, exercer seu talento para transformá-las. Basta lembrar, um tanto poeticamente, que em um ateliê o artista pode fazer uma obra de arte a partir de um entulho de sucatas.

Portanto, a prática reflexiva de ensino dá condições ao professor a se desenvolver tanto pessoal quanto profissionalmente, tornando-o mais consciente de suas ações no cotidiano escolar, ajudando-o a sair da condição de ser passivo a modelos pré-estabelecidos e rotineiros, em que permite agir de forma crítica e coerente com a real necessidade de ensino.

Nesse sentido, quando o professor estabelece a relação entre o problema, a compreensão e a busca de novas alternativas para resolvê-lo, ele procura transformá-lo em uma alternativa para a sua prática de ensino. Nessa perspectiva, mencionamos as avaliações diagnósticas que são aplicadas com o objetivo de detectar o problema de aprendizagem. O professor que desempenha o seu trabalho com referência à prática crítica e reflexiva desenvolve a consciência de que o diagnóstico lhe dará condições para repensar a sua prática de acordo com o baixo rendimento comum às determinadas questões da avaliação.

Entretanto, ainda com uma visão tradicional e tecnicista de ensino, observamos que a maioria dos profissionais da educação no ensino básico concebe a avaliação do rendimento

escolar mais como uma forma de mensuração, aplicando notas, do que propriamente a verificação da aprendizagem. Da mesma forma que as avaliações externas (PROVA BRASIL, SAEB, ENADE etc.) são vistas como meio promoção da escola perante às outras, num esforço de se conseguir uma melhor nota no ranking proposto. Como afirma Libâneo:

Os rumos que as práticas avaliativas vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro, ao contrário da posição formulada anteriormente, encaminham-se para a subordinação do trabalho dos professores e, portanto, da avaliação que fazem, aos critérios da avaliação do sistema (LIBÂNEO, 2004, p. 240).

Libâneo; Oliveira; Toschi ainda afirmam que:

A sociedade brasileira tem acompanhado, nos últimos anos, discursos que defendem a aplicação de testes educacionais unifica dos nacionalmente, com o objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino, para controlar a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Entretanto, a determinação de critérios de avaliação revela a posição, as crenças e a visão de mundo de quem a propõe. Os exames nacionais em vigor enfatizam a mediação do desempenho escolar por meio de testes padronizados, o que os vincula a uma concepção objetivista de avaliação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2006, p. 205).

Nota-se que Libâneo não tem um posicionamento contrário à avaliação em si, apenas considera se insuficiente uma avaliação cujo objetivo é o rendimento escolar, colocando em segundo plano os aspectos que referem à qualidade do ensino e aprendizagem. Nesse sentido fica claro que é um aspecto que não contempla a proposta do professor reflexivo, visto que a referida avaliação não oportuniza o professor conhecer a realidade para que faça intervenção adequada no contexto de ensino.

Diante do contexto de ensino, a maneira pela qual se trabalha a avaliação é o treinamento dos alunos para responderem as questões de múltipla escolha, sem ter o momento para refletir sobre o conhecimento do conteúdo expresso na avaliação. Nesse sentido, verificamos uma prática totalmente desvinculada da reflexão, por conseguinte desnecessária para a solução do problema.

Levando em consideração que os professores passam por um curso universitário, vale interrogar se tiveram uma formação crítico-reflexiva e em que situações os mesmos foram levados a refletir sobre seu estágio supervisionado, ou ainda sobre questões que envolvem a solução de problemas. Por conseguinte retomamos a ideia de que nos leva a pensar sobre o conceito de reflexão na ação do professor, que se posiciona contra as regras, valores e determinação na visão de quem propõe. A postura do professor reflexivo quando este depara com uma situação de conflito como a descrita deve ser autônoma, na qual coloca em prática a reflexão sobre a ação.

Uma situação problema que nos leva a pensar sobre o conceito de reflexão na ação do professor é determinada pelos seguintes fatores: Primeiro pela separação entre o estudo técnico da reflexão na ação dos professores e por conseguinte a reflexão sobre a reflexão na ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia da prática. Sendo assim, Schön esclarece que:

Minha formulação da situação de *design* das escolas profissionais é, em certos aspectos, semelhante à de Simon¹⁷. Como ele, dou um lugar central às distâncias entre escola e universidade, escola e prática e componentes da escola orientados pela disciplina e aqueles orientados pela profissão. Porém, diferentemente dele, estou preocupado com outra dicotomia: a separação entre o mundo tecnicamente racional das disciplinas, por um lado, e, por outro, a reflexão-na-ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia da prática (SCHÖN, 2000, p. 225).

Nesse aspecto, em consideração ao modelo de ensino de formação de professores na atualidade, é possível, de acordo com Schön, estabelecer um parâmetro institucional entre o *rigor* ou a *relevância*¹⁸, numa visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais. Portanto, para o autor são as tarefas do ensino prático reflexivo que estão fora do currículo normativo das escolas profissionais. Esta concepção está fundamentada em Schön, ao caracterizar o conhecimento profissional:

A visão que as escolas têm do conhecimento profissional é uma visão tradicional de conhecimento como informação privilegiada ou especialização. Elas veem o ensino como transferência de informação e a aprendizagem, como o recebimento, a armazenagem e a digestão de informações. O “saber que” tende a assumir prioridade em relação ao “saber como”, e o “saber como”, quando aparece, toma a forma de técnica baseada na ciência (SCHÖN, 2000, p. 226).

Assim, o professor precisa desenvolver o conhecimento especializado e habilidades em muitos aspectos do ensino. Precisa ampliar o seu conhecimento sobre pesquisa, teoria e temas de ensino. Precisa ter novos papéis e responsabilidades além da sala de aula, interagir com outros professores e demais profissionais da educação. Pois, uma relação de cooperativismo e colaboração - ambiente propício ao desenvolvimento da autorreflexão, da autoavaliação e, portanto, da cultura da reflexividade - pode ser efetiva aos dois processos do fenômeno educativo: ao da formação e atuação docente e à aprendizagem dos conteúdos de forma mais significativa por parte dos alunos.

¹⁷ O que as escolas profissionais devem temer, de acordo com Simon, é um “estado de equilíbrio morto”, no qual os docentes que se orientam pela prática e os que se orientam pela disciplina separam-se uns dos outros (SCHÖN, 2000, p. 225).

¹⁸ *O Dilema Institucionalizado entre o Rigor ou Relevância*. O currículo normativo das escolas baseia-se em uma visão de conhecimento profissional como aplicação da ciência a problemas instrumentais. Ele começa com a ciência relevante e segue com um ensino prático em suas aplicações, separando a ciência que produz novo conhecimento da prática que o aplica (SCHÖN, 2000, p. 226).

3.3 Escola: lugar onde se aprende e se reaprende

Na contemporaneidade o campo educacional tem exigido a preparação do profissional com diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver a prática reflexiva, isto é, uma prática autônoma voltada para a ressignificação do conhecimento adquirido por meio da teoria. Entretanto, para ressignificar o conhecimento adquirido, nas áreas específicas, é preciso pensar na relação entre a teoria e a prática, sobretudo no momento da atuação profissional, pois o conhecimento adquirido na universidade prima pelo conhecimento técnico específico na área específica do conhecimento, deixando assim em segundo plano o conhecimento produzido pela prática.

Diante desse aspecto, percebemos situações que são pontuais no contexto educacional, como exemplo, o fato de alguns professores terem pleno domínio do conhecimento teórico e pouco domínio na prática de ensino. Situação corriqueira vista no meio acadêmico. Pois, para ser professor universitário requer mais do que o conhecimento científico, como afirma Pimenta:

Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de *conhecimentos*. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea [...] (PIMENTA, 2010, p. 80).

E, diante de uma sociedade que demanda cada vez mais conhecimentos tanto teóricos como práticos desde eu voltados para a solução de problemas reais, o enciclopedismo comentado por Pimenta (2010) dificilmente será suficiente para um significativo enfrentar da realidade. Nisso, é preciso repensar a formação docente no sentido de trabalhar os conteúdos, mesmo aprofundando as bases teóricas, como defende Libâneo¹⁹, mas pensar a aplicação prática desses conteúdos e sua utilização para resolver problemas.

Com isso, percebe-se o fato de os cursos se organizarem de forma estanques restringindo-se apenas aos conhecimentos técnicos nas respectivas áreas do conhecimento. Concepção que se afirma em Perrenoud (2002, p. 103), pois “ao contrário do que se imagina, o caráter universitário de uma formação profissional não garante, *ipso facto*, sua orientação para a prática reflexiva.” O autor ainda ressalta que:

¹⁹ Além de Pimenta outro educador que tem refletido sobre esses temas é Libâneo: O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores preocupou-se mais com o “curso” e menos com as bases teóricas da Pedagogia. A ênfase na formação do docente reduziu o peso da formação pedagógica teórica mais aprofundada [...] (LIBÂNEO, 2010, p. 64).

Sempre há reflexão, mas no trabalho universitário, ela regula a produção da teoria, enquanto nas profissões humanistas ela regula a ação e a relação. Em contrapartida a teoria pode esperar; porém, os seres humanos exigem uma ação imediata. [...] Só em parte o procedimento dos formadores universitários é um exemplo de prática reflexiva, pois se desenvolve em condições protegidas (PERRENOUD, 2002, p. 103).

Em *The Reflective Practitioner* (1983), Schön posiciona-se contra o movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e instrução na formação dos professores. O autor ainda denomina o modelo de *racionalidade técnica*, como base da atual crise de profissões. Para o autor, no ensino universitário contemporâneo há uma grande disparidade entre o que se ensina e as situações que se deparam os formandos na prática. O currículo normativo está baseado na premissa de que a competência profissional, quando o procedimento de resolução de problemas, baseia-se no conhecimento sistemático, de preferência científico. Daí, a racionalidade técnica que impera na educação como um todo e na formação de professores. Um exemplo disso são as licenciaturas parceladas da UEG, que constituem uma modalidade de ensino superior que vem atender à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual estabelece a profissionalização do professor em curto prazo (dois anos e meio), num segmento específico do campo do saber na perspectiva de adequar o quadro de professores em suas áreas específicas de trabalho.

Schön (2000), preocupado com a formação profissional num contexto mais amplo, faz crítica ao modelo de ensino na formação de professores, dizendo:

As escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa, estão baseadas na racionalidade técnica. Seu currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através dos estabelecimentos de suas escolas em universidade, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p. 19).

A visão racionalista não apresenta respostas para as situações tidas como problemas ou de conflitos que aparecem na prática de ensino. Para lidar com tais situações, o modelo da racionalidade técnica não apresenta soluções, pois o que é necessário ensinar aos alunos é como tomar decisões em situações de incertezas - algo que também supostamente os professores não sabem ensinar, se passaram por uma formação igualmente tecnicista.

Nesse aspecto, percebemos uma leitura preocupante da realidade educacional, tendo em vista a qualidade da formação de professores. Em função disso, ocorre uma crescente demanda do profissional que é capaz de lidar com as situações incertas no cotidiano escolar. E o que se propõe a partir da ideia do professor reflexivo é a formação docente, na qual busca a

autoformação, em virtude da ressignificação dos saberes iniciais em confronto com as experiências cotidianas. Schön (1990) denomina esses saberes dos professores como *practicum*, que vem a ser a reflexão na e sobre a prática. O saber docente exerce uma função fundamental na prática docente. É o que afirmam Anastasiou e Pimenta:

Nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas do conhecimento, que são relacionados com os conhecimentos de áreas específicas, dos saberes pedagógicos, pois ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana, dos saberes didáticos que trata da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas e dos saberes da experiência que dizem do modo de apropriação do ser professor em nossas vidas (ANASTASIOU; PIMENTA, 2010, p. 71).

E o foco das discussões, avaliações e pesquisas no cenário educacional é justamente a atuação desses profissionais no campo de trabalho. Nesse momento ele dispõe do conhecimento adquirido em sua formação para atender as situações de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo que enfrenta as dificuldades e diversidades que são inerentes ao campo educacional.

Dessas situações diversificadas surgem oportunidades de aprender e reaprender, pois a tarefa da escola e de todos os educadores que nela atuam é a de aumentar o repertório de aprendizagens, gerar condições e ambiente para a articulação da teoria com a prática. Compartilhando com a ideia das autoras anteriormente citadas, Tavares afirma que:

Talvez não seja apenas necessário aprender a aprender, mas aprender a desaprender para reaprender e empreender de forma diversa e a um nível qualitativamente diferente com base em métodos, estratégias, conteúdos e formas de organização, gestão e avaliação distintos (TAVARES, 2001, p. 43).

Diante do exposto, e permanecendo na linha de pensamento de que o futuro professor, para desenvolver a sua competência profissional, precisa constantemente aperfeiçoar o conhecimento teórico e prático, refiro-me às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2000) para definir a competência docente:

Saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas pelos profissionais que nela atuam e saberes pessoais construídos na experiência própria de cada futuro professor (BRASIL, 2000, p. 54).

Diante dessa definição observamos que a proposta de rever alguns paradigmas na universidade, especificamente nos cursos de licenciaturas, dá condições aos futuros profissionais se conscientizarem de que a formação inicial os habilita à entrada no campo de

trabalho. Entretanto, atribuir qualidade a essa formação depende da vontade pessoal e das situações vivenciadas e refletidas, principalmente no campo didático pedagógico relacionado à prática de ensino, fator que conduza efetivação do processo ensino e aprendizagem.

Visto que a escola é uma instituição que deve ter seu projeto político e pedagógico estruturado, este oferece condições apropriadas para o pensar e repensar a estrutura política e pedagógica, por meio das práticas pedagógicas, ações compartilhadas, a participação efetiva dos corpos discente e docente. Constitui-se em ambiente de aprendizagem que gera e possibilita múltiplas situações de reflexão nas atividades desenvolvidas. Nisso dá condição ao professor refletir sobre a experiência e o conhecimento dos alunos, bem como de oferecer atividades significativas nas quais favoreçam a compreensão do que está sendo feito através da relação entre a escola e o meio social. De acordo com Alarcão:

A complexidade dos problemas que se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Nesse aspecto, procuramos respostas para as seguintes questões: Pensar sobre a metodologia de ensino do professor é tema a ser discutido somente na área da didática? As dificuldades e problemas na escola, seja no âmbito social, político ou pedagógico não devem ser pensados e discutidos pelos próprios envolvidos? Sabemos realmente fazer autorreflexão? O projeto pedagógico de Rousseau pode oferecer uma base sustentável para a reflexão e autorreflexão em sua filosofia? É possível perceber nas reflexões pedagógicas de Rousseau a prática reflexiva abordada por Schön, ou pelo menos o prenúncio dela? A prática reflexiva contribui na produção dos saberes do professor para ressignificar a prática de ensino?

Dessa forma, ao relacionarmos as teorias de épocas tão distantes percebemos que os conceitos identificados nesta pesquisa sobre reflexão na ação não são ultrapassados, e sim essenciais para a mudança de paradigmas nos contextos atuais. Ademais, confrontar a ideia do projeto pedagógico de Rousseau, filósofo do século XVIII, com a concepção pedagógica do século XX é buscar discutir tais teorias com a educação do século XXI. É um exercício teórico que se iguala a inúmeros trabalhos acadêmicos produzidos nos programas de pós-graduação e pesquisa em todo país. Nossa argumentação é a de que as ideias desenvolvidas - sejam num determinado contexto histórico ou geográfico -, nunca perdem seu valor, mas podem ser repensadas, acrescidas, modificadas e bem aproveitadas para nosso tempo e

espaço, desde que também não sigamos como regras, fórmulas ou manual. As ideias precisam ser sempre ser refletidas, caso contrário estaria fora da perspectiva da reflexividade. Ficou evidente para nós que na educação não se deve considerar teorias como ultrapassadas, mas sim verificar em quais aspectos essas teorias se convergem e se se divergem em relação ao tempo e às transformações política, social e cultural. Enfatizando essa argumentação, citamos Oliveira:

É necessário, mais do que nunca seguir o exemplo de Rousseau. Não se trata de propor fins para a educação, de modo categórico e alheio a realidade, mas de uma reflexão filosófica a partir da ação pedagógica atual. Trata-se de não separar a reflexão da ação, mas de um pensar na ação, onde a reflexão não será uma alienação mas uma condição necessária para tornar a ação mais significativa e eficaz. Este movimento dialético, que permite ir da ação à reflexão e desta àquela é exatamente o que tem faltado em nossos dias. Não foi esta a atitude de Rousseau que, partindo da realidade educacional de seu tempo, propôs princípios fundamentais que assegurassem uma educação ideal? (OLIVEIRA, 1977, p. 32).

O autor ainda considera que:

O grito rebelde de Rousseau não foi em vão. Urge revalorizar os princípios rousseauianos de educação pelo que eles têm de atual, pois, tratando de questões essenciais e permanentes, transcendem ao interesse meramente histórico e parecem falar diretamente de nossa condição; ainda que estejam situados numa época e numa história determinadas, realizam o milagre de falar-nos como tivessem sido escritos atualmente. (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Ademais, Roldão (2001, p. 118) afirma que “a escola uma instituição social ela ao mesmo tempo em que é mutável, é permanente, pois o social muda em consequência disso a relação escola-sociedade está afetada pela mudança”. Da relação entre a escola e sociedade surge o discurso sobre a crise na educação, pelo fato de que a escola não acompanha a evolução da sociedade. O discurso sobre a “crise” na escola é tão antigo quanto a própria escola e pode-se ler em textos do século XIX em termos idênticos a críticas atuais (CARVALHO apud ROLDÃO, 2001, p. 118). De acordo com Alarcão (2011, p. 44) “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e prática que lhe são exteriores”. Ou seja, professor reflexivo é aquela capaz de entender a crise da escola e compreender profundamente a condição de mutável-permanente da qual nos fala Roldão. É permanente como instituição, como lócus da mais intensa relação docente e espaço da realização do profissional de ensino. Mas, em sua capacidade de mutação, a escola precisa acompanhar a evolução tecnológica; abrir suas portas para a comunidade; ampliar seus espaços de experiências e difundir a prática do conhecimento. Obviamente que o peso não

recair somente sobre os ombros do professor, mas demanda uma reestruturação da escola, da docência e do ensino como um todo. Se não é possível fazer tudo ao mesmo tempo, vale discutir os aspectos que possam auxiliar nesse processo. Entendemos que a reflexividade é um deles.

A partir da reflexividade entendemos que a metodologia adotada pelo professor reflexivo deve ser orientada pela reflexão na ação e reflexão sobre ação, caracterizando assim o professor como criativo e capaz de resolver as situações consideradas problemáticas. Dessas situações podemos exemplificar com as salas superlotadas, turmas heterogêneas, escassez de material pedagógico, dentre outros problemas inerentes aos contextos sócio-histórico e cultural, como descreve Pimenta:

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí, que saberes? Que escola?; a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se veem na profissão? Da profissão: E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (PIMENTA apud ALARCÃO, 2011, p. 45-6).

A citação justifica-se para fundamentar a ideia até então desenvolvida sobre o contexto educacional. Nota-se que os problemas de ordem pessoal, político, econômico e social são pontuais na escola e que devem ser vistos como fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o professor precisa ter consciência de que, como e para quem o seu trabalho será direcionado em função do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva é interessante levar em consideração as atitudes do professor ao lidar com situações nunca antes vivenciadas e quais decisões são tomadas no momento de resolver problemas com os alunos e com seus próprios pares. Essas situações são determinadas por decisão no momento em que se age e, conseqüentemente, reflete sobre a ação pedagógica. Neste contexto, a produção de saberes fica a cargo do professor que reflete sobre sua prática e que até mesmo é capaz de pesquisar sobre ela.

No entanto, a ideia de professor reflexivo tem sido delineada a partir de críticas nos vários contextos de ensino. De acordo com Pimenta (2002), é preciso questionar o mercado de

conceitos que tais ideias desencadearam. O termo professor reflexivo às vezes se torna confuso e conseqüentemente mal interpretado e tomado como retórico ou tautológico - principalmente se pensarmos que todo ser racional pensa e conseqüentemente reflete sobre algo. A assimilação imprecisa desta ideia pode levar a um conceito inadequado e sumariamente recusado; ou, pelo contrário, uma aceitação acrítica da ideia pode levar a cursos para que o professor se torne reflexivo.

Partindo do princípio da racionalidade humana, Alarcão comenta que a partir do final do século XX, o homem quer reaprender a pensar, pois os fatores históricos e culturais os leva a isso, pois:

Ameaçados pela poluição, pelo desemprego, pela droga, pelo espírito consumista, pelo individualismo exagerado, o Homem pensante deste final de século procura reencontrar a sua identidade perdida.[...] perdida a esperança exagerada na redenção tecnológica, vira para os valores culturais e axiológicos, questiona-se sobre as finalidades da educação, discute metodologias de formação (ALARCÃO, 1996, p. 174).

O século XIX foi repleto de ideias positivistas os quais atentavam para o técnico, para uma racionalidade inteiramente objetiva, sem reflexão sobre a subjetividade, sobre a experiência e sobre a realidade concreta. Por isso que os eventos do período de entre-guerras e de tudo que ocorreu após as revoluções do século XX, o homem passou a ter mais liberdade para pensar e refletir sobre uma realidade que não é tão objetiva assim. Concordando com Alarcão, podemos dizer que o homem realmente precisa reaprender a pensar, mas a pensar com as matrizes da teoria e da prática, sem deixar de lado sua pessoa, suas experiências, suas vivências, sua sensibilidade e seu talento - afinal isso pode mudar muito. Como diz Nóvoa:

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 pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

Notamos que o autor afasta o caráter técnico da formação e dá-lhe um caráter humano, na qual a racionalidade técnica cede lugar à racionalidade crítica. Nóvoa (1995) atribui à profissionalização do saber na área de ciências da educação uma forma de desvalorização dos saberes experienciais e das práticas dos professores, e afirma “[...] A lógica de uma racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (p. 27).

O pensamento reflexivo é inerente ao ser humano, no entanto para certas situações de conflito é preciso reaprender a pensar com vistas a solucionar uma situação de conflito. Na educação não é diferente, acordando com a ideia de reaprender, o professor reflexivo

ressignifica as ações cotidianas na sala de aula e, por conseguinte procura estabelecer um diálogo com o seu aluno visto ao envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. Para Alarcão esse conhecimento vem do trabalho, do empenho do aluno e do professor, pois para a autora “Não se aprende sem esforço, e as crianças e os jovens precisam aprender a se esforçar, a trabalhar, a investir no estudo, na aprendizagem, na compreensão” (ALARCÃO, 2001, p. 17).

Compartilhando com o pensamento de Alarcão, Abrantes e Lalanda, refere-se a forma de pensar como inata ao ser humano e acontece naturalmente sem a intervenção de outra pessoa:

Nenhum ser humano se pode eximir à actividade de pensar. Pensar é algo que acontece naturalmente e de pouco vale tentar ensinar a outro como fazê-lo exactamente. Apenas nos é facultada a possibilidade de descrever, nos seus aspectos gerais, as várias maneiras pelas quais pensamos e avaliar a eficiência que resulta da adopção de uma ou outra forma de pensamento. A decisão é um acto de vontade individual. Isto é, cada um, na posse consciente da diversidade e validade dos processos mentais a que chamamos pensamento, segue deliberadamente a via que supõe conduzir aos melhores resultados. (LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 45).

Portanto, para gerir a reflexão a escola precisa dar lugar aos momentos de trabalho, questionamento e compreensão por parte dos pares que a compõe, pois “na escola, todos são atores” (ALARCÃO, 2001, p. 23), ou ainda, diria Schön, artistas, cujo talento depende de ateliê bem ambientado e cheio de coisas que possam instigá-los.

A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia da prática abordada por Schön diverge da formação fundamentada na racionalidade técnica, em que busca o efeito imediato de uma ação diante de modelos técnicos pré-estabelecidos. Nessa dinâmica entende-se que aquela diferencia-se desta pelo desenvolvimento da práxis que implica a ação e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo da educação é extremamente amplo e complexo. Inúmeros são os temas que proporcionam estudos, debates e pesquisas. Evitamos fazer aqui hierarquia de valores, no espectro dos desafios e da complexidade da realidade escolar, até porque defendemos que assim como não há pensamento ultrapassado, não há problema mais ou menos importante que o outro. Qualquer problema pode ser objeto de pesquisa, desde que devidamente explorado. Refletir sobre a baixa qualidade de ensino na educação brasileira, por exemplo, requer análise dos vários fatores que interferem o bom desempenho do processo de ensino e aprendizagem, como: indisciplina em salas de aula, melhor qualificação do professor, escassez dos recursos pedagógicos para realização do trabalho, desvalorização do profissional docente e baixo desempenho dos alunos nas avaliações oficiais, dentre outros. Como vimos, diversos são os fatores que podem implicar na baixa qualidade do ensino. Cada fator, ou ainda subfator, pode virar um objeto de pesquisa relevante, se a delimitação conduzir a uma investigação que resulta na melhor compreensão do fenômeno.

A falta de reflexão pode ser um dos fatores da baixa qualidade do ensino, assim como de uma formação docente incompleta. E como discutir a falta de reflexão senão pela reflexão? Por isso optamos por uma reflexão teórica sobre a reflexão e autorreflexão no processo pedagógico a partir de sua fundamentação teórica. Isto é, a partir de suas raízes para entender seu estatuto, sua lógica e sua aplicabilidade. Tal é foi o motivo para escolher Rousseau, na base dessas raízes; e Donald Schön, na perspectiva da exequibilidade dos compostos teóricos. Assim como o próprio espectro da educação, o tema escolhido é complexo e não sabemos se atingimos os objetivos nesta curta pesquisa e neste pequeno trabalho dissertativo. Se não atingimos, esperamos pelos menos abrir o campo da discussão e fomentar novos trabalhos que dialoguem com este, superando suas falhas e atingindo os objetivos que não conseguimos alcançar.

Nesse estudo teórico, fizemos todo esforço para não esquecer a prática, a realidade concreta, buscando enfatizar a prática pedagógica voltada para a reflexão. Pois entendemos que diante dos problemas que afligem a educação na atualidade, o ensino na sala de aula bem orientado e refletido pelos pares que compõem o processo - professor e aluno -, torna-se essencial para a busca da solução dos inúmeros problemas, principalmente, uma prática em que possibilita tanto ao aluno quanto o professor adquirir o conhecimento através da reflexão sobre o objeto em estudo. Nesse sentido este trabalho visou direcionar o debate teórico para embasar a formação do professor, procurando discutir um tema - entre tantos caminhos

possíveis e efetivamente realizáveis no contexto de ensino - que possa mudar a própria maneira de ser do professor, qual seja o da reflexividade. Ainda que a escola esteja permeada de contradições em sua estrutura organizacional, a perspectiva do professor reflexivo pode abrir caminhos para um trabalho educativo de qualidade que favoreça os alunos e professores em sua vida pessoal e profissional.

Nessa intenção, primeiramente analisamos a ação pedagógica do preceptor dos filhos do Sr. Mably, no ensaio o *Projeto para a Educação do Senhor Saint-Marie*; a ação do preceptor do Emílio no romance *Emílio ou da educação*; e o caráter autorreflexivo das *Confissões* de Jean-Jacques Rousseau. Entendemos que este autor define claramente a importância da ação do professor no processo de ensino e aprendizagem, assim como a importância da autorreflexão e da reflexão sobre a ação educativa. Em seguida analisamos a ação pedagógica do professor/instrutor na perspectiva do ateliê de arte de Donald Schön, devidamente amparada pelas reflexões sobre a prática e a vivência, elaboradas por John Dewey.

Assim sendo, consideramos que as ideias pedagógicas dos autores mais se aproximam do que se distanciam, pois observamos em ambos a preocupação com o conhecimento do aluno a partir da sua vivência, pela dimensão interacional entre instrutor/aluno e preceptor/aluno a partir do diálogo reflexivo e interativo, principalmente em busca da solução de um problema. Ambos os autores corroboram a preocupação com o conhecimento, com as suas finalidades e, portanto, com a possibilidade do conhecimento ser utilizado como instrumento de transformação, em primeiro, da pessoa que conhece, em segundo, da sua ação sobre os outros e dos outros sobre os contextos.

Entretanto, não observamos em Schön a valorização da auto-afeição, como aparece em Rousseau a partir do amor-de-si. Isso porque Rousseau estava analisando o processo antropológico em sua constituição e afirmou que é pelo amor-de-si que o homem pode-se preservar dos perigos, buscar abrigo e desenvolver técnicas para seu sustento. O amor-de-si ampliado, que é a piedade (pitié), foi o que possibilitou o início das relações humanas e sociais. Pelo contrário, o amor-de-si desregulado, que é o amor-próprio, foi o que gerou a sociedade deturpada na qual Rousseau viveu e na qual parece que vivemos até hoje. Felizmente o ambiente de afetividade que aparece no Emílio, serve de inspiração para que possamos desenvolver nos dias de hoje a afetividade entre professor e aluno, bem como ao professor para desenvolver nos seus educandos a devida auto-afetividade. O mundo sem afeto será talvez pior que a sociedade deturpada e corrupta a qual foi denunciada por Rousseau. Quando Donald Schön pensou sobre a reflexividade, não tinha em mente o desenvolvimento

da auto-afetividade a não ser no nível institucional – a afinidade das pessoas envolvidas no *ateliê*, o interesse comum e o respeito entre as partes do processo.

Independente disso, Rousseau propõe a educação voltada para a formação integral do aluno por meio da educação natural que se fundamenta a partir da experiência com meio natural, sem imposições do preceptor e sim a orientação refletida e fundamentada na experiência adquirida do adulto. Essa ideia é perceptível também no movimento de “reflexão sobre a reflexão na ação”, discutido por Schön, na perspectiva da epistemologia da prática. O professor instrutor através de sua experiência conduz o ensino por meio de temas relacionados à disciplina em estudo, em que propõe ao aluno resolver problema que o leve a adquirir o conhecimento sobre o assunto em estudo. Assim, à luz das ideias rousseauianas sobre a educação natural e do pensamento schöniano sobre a reflexão na prática de ensino é que nosso estudou buscou fundamentar-se a fim de contribuir com a discussão em torno da função do professor, enquanto agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, assim como da natureza e essência do trabalho docente.

Na perspectiva da prática de ensino do professor, ora analisada no projeto pedagógico de Rousseau, observamos que o preceptor exerce um papel fundamental na formação integral do aluno Emílio, em que os objetivos pedagógicos estão sempre em consonância com os objetivos políticos, religiosos e morais. A prática se caracteriza pelo diálogo do professor e pela ação individual do aluno, visto que o essencial à promoção do conhecimento é o interesse e participação do aluno no próprio processo de aprendizagem. Da figura do preceptor do Emílio de Rousseau tiramos a conclusão de que este exerce um papel fundamental na vida do seu aluno, sobretudo por entender que este deve ser sensível às situações e capaz de refletir sobre os problemas humanos a partir do modelo que é a natureza. Embora Rousseau não fale de essência humana, mas a natureza é para ele um atributo perfeito, quase divino, a ser seguido. Rousseau agiu fenomenologicamente quando pensou a natureza como o modelo de perfeição, uma vez que não poderia haver perfeição na ação humana em uma sociedade degradada. Pois como define o autor “Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 09).

De acordo com o modelo de ensino voltado para o diálogo e a instrução, fizemos analogia da postura do preceptor do Emílio - mais para a construção dialogada e reflexiva do saber do que a transmissão do conhecimento -, com o instrutor de ateliê em Schön, quando ele propõe o estudo no ateliê de projetos, por meio de um ensino baseado na individualidade, mas devidamente interligada pelo diálogo e compreensão dos alunos dos projetos determinados pelo professor, com características de um projeto voltado para solucionar problemas. “O

paradoxo de aprender uma competência realmente nova é este: um estudante não pode inicialmente entender o que precisa aprender; ele pode aprendê-lo somente educando a si mesmo e só pode educar-se começando a fazer o que ainda não entende.” (SCHÖN, 2000, p. 79). Até porque é a melhor forma de se operar a “*opoché*”, isto é, a necessária suspensão eidética no sentido de suspender os juízos, as ideias mal concebidas, o senso comum etc. para, a partir da experiência, poder construir suas hipóteses, testar as variáveis e tirar as conclusões a partir de sua própria maneira de apreensão dos fenômenos, sem ideologias ou posições pré-concebidas. Não é esse o exercício de uma formação realmente crítica, democrática e cidadã? Talvez nossa educação deva muito mais a Rousseau, a Dewey e a Schön do que a outros teóricos geralmente mais valorizados, mais discutidos e até seguidos acriticamente.

Ademais, a perspectiva teórica da reflexividade influenciou uma geração de educadores até os dias de hoje. Diversos pensadores norteamericanos desenvolveram reflexões sobre a validade e a importância das práticas autorreflexivas. Um exemplo é o do filósofo e educador James Banks, o qual escreveu em seu livro *Educating citizens in a multicultural society*, onde afirma que a autorreflexão é uma das melhores ferramentas para se estudar a identidade e os todos os temas relacionados à cultura em geral. A autorreflexão permite que o professor entenda as raízes das atitudes preconceituosas que são institucionalizadas na sociedade, ou que se encontram de forma sutil no cotidiano e no chamada currículo oculto da escola. Ao refletir sobre sua jornada, escrevendo suas histórias de vida, por exemplo, o educador pode ampliar sua compreensão do outro. Ele diz: “uma consciência multicultural só pode resultar de uma profunda análise de si mesmo” (BANKS, 1997, p. 85 - tradução livre).²⁰

Felizmente este é um tema que, embora não tenha muita produção acadêmica, não foi esquecido por intelectuais que discutem a prática docente e, mais precisamente, a ação reflexiva. Alarcão e Tavares, por exemplo, nos convidam a refletir sobre a função do professor na escola reflexiva em um contexto emergente, no qual se difere do professor que orienta o seu ensino apenas pela transmissão da matéria na condição de apenas transmitir conceitos:

Para além da persuasão dos alunos relativamente à importância do assunto a ser aprendido, é referida uma preocupação de natureza moral que os professores consideram a verdadeira meta a atingir: a preparação dos alunos para uma vida melhor. É interessante verificar a emergência de um objetivo de natureza ética, social, a par de um outro, de natureza técnica. Estamos diante de uma concepção do professor não como técnico, mas como profissional da formação humana e social (ALARCÃO; TAVARES, 2001, p. 111).

²⁰ Do original: “Multicultural awareness can result only from in-depth work on the self”.

Os conteúdos sendo importantes, como discute Libâneo (2004; 2006), os mesmos não precisam ser trabalhados na perspectiva da transmissão do conhecimento, na ação técnica do professor e no empobrecimento das práticas. Analisar sobre as práticas de ensino do professor, na perspectiva da reflexividade, é a possibilidade de intensificar o debate sobre a importância da prática pedagógica diversificada e voltada para as situações práticas, principalmente relacionadas às vivências de cada um. Entendemos que tal perspectiva de ensino oportuniza a aprendizagem dos alunos de forma dinâmica, criativa e vivenciada, assim como força o professor a ter conhecimento da realidade em que se vai trabalhar, seja no que se refere ao currículo escolar, ao contexto de vivências dos alunos, à reflexão individual e coletiva sobre a prática etc. A ação reflexiva possibilita o replanejamento das ações, a escolha dos melhores procedimentos metodológicos e de instrumentos de avaliação adequados; e, sobretudo, a importância do estabelecimento de relações afetivas e de confiança entre atores sociais que participam do processo ensino-aprendizagem, abrindo possibilidades ao diálogo e à efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar no cumprimento da tarefa educativa. Tudo isso, contribuindo para o sucesso escolar dos alunos e especialmente desenvolver o senso de observação e criticidade sobre a realidade e as coisas.

Acreditamos ainda que o professor que reflete sobre a sua prática vive em constantes desafios com os problemas que surgem nas situações de ensino, mas, ao mesmo tempo é o mais capacitado a pensar soluções criativas, tão coloridas como as cores dispostas em um ateliê e tão vivas quantas as paisagens vivenciadas pelo Emílio. - A formação docente que contempla tal perspectiva ajuda a formar profissionais críticos, ativos e criativos que ultrapassam o limite do livro didático e do quadro-giz. Assim se caracteriza o professor como um “ser” que reflete sobre si como pessoa, e sobre seu “saber-fazer” pedagógico como profissional e sobre as ações praticadas.

Ao considerar que esta pesquisa vem a calhar com a discussão sobre as práticas pedagógicas que respondem de maneira satisfatória aos desafios educativos do mundo contemporâneo, é que esperamos contribuir com a promoção de um profissional que age de acordo com as situações de conflito. Pretendemos contribuir com o debate sobre a ressignificação dessa prática e possibilitar material teórico que ajude na implementação de políticas institucionais que efetivem a uma transformação da formação docente.

É necessário salientar que por maior que tenha sido o esforço de analisar com imparcialidade e com o rigor científico próprio das pesquisas acadêmicas as análises feitas durante da pesquisa, a suspensão eidética foi exercida no princípio. Porém, com o desenvolver do processo foi inevitável não isentar este estudo do olhar particular da pesquisadora, que

também faz parte do contexto analisado, que, muitas vezes, entra em constantes situações de conflito nas situações de ensino, que busca refletir constantemente sua prática, nas quais favoreçam o diálogo com os acadêmicos em sua formação inicial, como também os da educação básica. A prática analisada, no entanto, aponta possibilidades para uma transformação da realidade educacional, com o objetivo de desenvolver o conhecimento por meio da experiência e reflexão. O texto é, portanto, resultado da consciência da pesquisadora, desenvolvida nas leituras e reflexões.

Empenhamos na análise da realidade na qual atuamos como professora de estágio para obter subsídios, não necessariamente empíricos, que sustentem a reflexão sobre a nossa práxis profissional, buscando um caminho para a ressignificação da nossa prática por meio da reflexão na ação e sobre a ação. A realidade - encontrado nos estágios - refletida na perspectiva teórica de Rousseau e Schön, com vistas a empregar o ponto de convergência, isto é, a reflexividade, como fundamentos para a prática docente.

Portanto a inquietude advinda da nossa experiência e análises feitas neste estudo não se esgotam nessas considerações. Os questionamentos continuam, pois o que constitui as instituições de ensino nas quais participamos é precisamente o debate, a troca de ideias e a reflexão sobre as teorias e as práticas. As alternativas não são de caráter imperativo - pois não têm a pretensão de serem verdades absolutas -, mas são de caráter interrogativo, por entendermos que todo o conhecimento parte de uma reflexão, seja em um processo inicial ou permanente formação como professores, ou no processo de ensino e aprendizagem na sala de aula da educação básica, na perspectiva de que ao refletir sobre a ação, esta apresenta momentos distintos, acertos como também erros, sobretudo pelo fato de ser uma ação que envolve o conhecimento empírico, isso requer reflexão sobre essa ação e a busca de alternativas de ajustes, adequando a situações de fatos isolados para antecipar os resultados.

Por fim, retomando a epígrafe desta dissertação, as palavras do famoso antropólogo Clyde Kluckhohn²¹, o peixe seria a última criatura a descobrir a água porque está totalmente imerso nela. Frase muito conhecida e utilizado no mundo anglofônico, principalmente por Erickson (1985), pode ser tomada para metáfora do nosso estudo. O Educador mergulhado na prática, sem uma profunda reflexão sobre seu trabalho docente pode ser relegado a um mero executor de tarefas, como foi defendido pelo tecnicismo pedagógico. Entretanto, como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, o educador deve estar ciente tanto dos procedimentos

²¹ (1905-1960), antropólogo norte-americano.

empíricos quanto das concepções que os embasam, caso contrário, corre o risco de continuar como o peixe da metáfora: imerso na água, sem saber que ela existe.

Então, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a ressignificação da prática pedagógica, favorecendo o conhecimento por meio da experiência e da reflexão na prática cotidiana, assim como na reflexão sobre necessários e emergentes investimentos em políticas públicas que priorizem a melhoria das condições institucionais para o trabalho docente e a qualidade das propostas de formação inicial e continuada dos professores. Porém, nenhum investimento será eficaz se não levar em conta que a reflexão e autorreflexão deve permear todo o processo e vir a ser uma constante, uma cultura no cotidiano da escola, da formação de professores e em nossa atuação como um todo.

Diante dessas afirmações, nos resta indagar: Como não estudar teorias passadas? Independentemente se estão ou não em voga, as reflexões de grandes pensadores são como heranças históricas para que possamos pensar e repensar o mundo por meio de leituras e análises críticas de cada época, mas que servem como fontes teóricas para pensarmos nossa prática em qualquer tempo. Nessa perspectiva, observamos que a história da educação brasileira está repleta de políticas e práticas influenciadas por pensadores de outros países, pois as políticas passam, mas as teorias que as embasam ficam porque são produtos da razão. São como contribuições às gerações futuras, seja para negá-las, afirmá-las ou repensá-las em suas diversas perspectivas, conforme a necessidade do momento.

Além do mais, cada teoria, por mais moderna que seja, sempre deve algo às reflexões de épocas anteriores, e estas devem às que vieram antes delas. A reflexividade, embora mais desenvolvida por Schön e autores contemporâneos, como Nóvoa, Alarcão e Pimenta, foi de alguma forma pensada por Dewey e estava presente *mutatis mutandis* nas linhas rousseauinas. E, provavelmente, todos foram influenciados de alguma forma pelas reflexões da filosofia grega. Platão (2004), por exemplo, desenvolveu a ideia de que a formação pessoal por meio das experiências concretas estaria vinculada com a formação intelectual do cidadão apto a governar uma nação, visando uma sociedade perfeita; Aristóteles (2000), seu discípulo afirmou, que é por meio da experiência no mundo em que vive e desenvolve condições necessárias para a segurança do regime político e para a saúde do Estado. Sem deixar de mencionar que o mentor de todos, Sócrates, admoestava aos transeuntes da cidade Atenas para conhecerem-se a si mesmos, reproduzindo a frase do Templo de Delfos. Ora, conhecer-se a si mesmo, não é refletir sobre seu ser, sua vida, seu conhecimento e sua prática? Nesse sentido, tanto Rousseau quanto Schön, assim como todos nós que buscamos discutir tais

temas, estamos exercitando a prática socrática. Esperamos que a “maiêutica” deste trabalho possa render bons filhos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ARISTÓTELES. **Política**. Trad. Therezinha Moneiro Deutsch Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção Os Pensadores).

AZEVEDO, Fernando. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BANKS, James. **Educating citizens in a multicultural society**. New York: London: Teachers College Columbia University, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/curdiretriz/ed_basica/ed_basdire.doc.

CABRAL, Álvaro; NICK, Eva. **Dicionário técnico de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CANDAU, Vera F. (Coord.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP/PUC-RJ, 1987.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DEWEY, John. The child and the curriculum. **Middle Works**, vol. 2, p. 271-291, 1902.

_____. **How we think**. Boston: Heath & Co. Publishers, 1910.

_____. **How we think**. Lexington, MA: D. C. Heath, 1933.

_____. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1938.

_____. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional, 1979.

DOZOL, Marlene de Souza. **Da figura do mestre**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

_____. **Rousseau educação**: a máscara e o rosto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. **Educ. Soc.** Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>?. Acesso em: 27 ago. 2013.

ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. East Lansing: The Institute for Research on Teaching, n. 81, 1985.

GADOTTI, Moacir. **A história das ideias pedagógicas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

LALANDA, Maria Conceição; ABRANTES, Maria Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, PT: Porto Editora, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F. de; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 1990.

MASETTO, Marcos T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

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

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V.; CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Diálogos sobre o trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas: Papirus, 2005.

OLIVEIRA, Antonio Eunizé de. **Jean Jacques Rousseau: pedagogia da liberdade**. João Pessoa: UFPB, 1977.

PAIVA, Wilson Alves de. **O Emílio de Rousseau e a formação do cidadão do mundo moderno**. Trindade: CEODO, 2007.

_____. **Da reconfiguração do homem: um estudo da ação político-pedagógica na formação do homem em Jean-Jacques Rousseau**. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

_____. **Como o método positivo pode ser positivo?** Atos de pesquisa em educação. PPGE/ME, v. 9, n. 1, p. 27-48, jan./abr. 2014. Disponível em:
<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/3715/2636>

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, set. 1997.

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

PLATÃO. **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Coleção Os Pensadores).

ROLDÃO, M.C. A escola como instância de decisão curricular. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e supervisão**. Porto: Porto Editora, 2001.

- ROUSSEAU, J. J. **As confissões**. 2. ed. Trad. Rachel de Queiroz. São Paulo: Atena, 1959. 2v.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.
- _____. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. **Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie**. Trad. Dorothee de Bruchard. Porto Alegre: Paraula, 1994. (Edição bilíngüe - francês e português).
- SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. San Francisco: Basic Books, 1983.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- _____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: http://189.1.169.50/rb e/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf Acesso em: 24 out. 2013.
- TAVARES, J.A resiliência na sociedade emergente. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- TAVARES, José; ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ZEICHNER, Kenneth M. O professor como prático reflexivo. In: _____. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. 3. ed. Trad. A. J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa Editora, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.