



FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL: PARA ALÉM DO CONCEITO



Silvio César Nunes MILITÃO

Mestre e Doutorando em Educação – UNESP/Campus de Marília-SP
Docente do Instituto Educacional de Assis – IEDA/Assis-SP e da Faculdade de Ciências Humanas da Associação Cultural e Educacional de Garça – ACEG/Garça-SP.

RESUMO

O presente artigo focaliza a abrangência que o conceito de professor reflexivo adquiriu nos últimos tempos, tanto nas discussões quanto na literatura pedagógica referentes à temática da formação de professores. Partindo de uma análise conceitual sobre o termo em questão, o texto em tela mostra como vem ocorrendo a apropriação do conceito de professor reflexivo no Brasil, desvelando que tal conceito não ultrapassa o plano da simples retórica. Na seqüência, denuncia a inviabilidade de formação e atuação de professores reflexivos em território brasileiro em função das precárias condições de trabalho e da deficiente formação docente existentes até o presente momento.

PALAVRAS-CHAVE: Professor reflexivo; formação de professores; condições de trabalho

ABSTRACT

The present article focuses the abrangência that the concept of reflective professor acquired in the last times, as much in the quarrels how much in pedagogical literature referring to the thematic one of the formation of professors. Leaving of a conceptual analysis on the term in question, the text in screen shows as it comes occurring the appropriation of the concept of reflective professor in Brazil, desvelando that such concept does not exceed the plan of the simple rhetoric. In the sequence, it denounces the formation unfeasibility and performance of reflective professors in Brazilian territory in function of the precarious conditions of work and the deficient teaching formation existing until the present moment.

KEY WORDS: Reflective professor; formation of professors; work conditions

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores não é nova, fazendo-se presente no debate educacional desde longa data. Entretanto, nos últimos anos esta temática tem adquirido importância crescente, principalmente no meio acadêmico, com a realização freqüente de uma gama de congressos, seminários, encontros e cursos e com a multiplicação das pesquisas e publicações, cujo tema central é a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada.

Num cenário educacional marcado por reformas e inovações, um novo conceito no campo da formação de professores vem à tona a partir do início da última década do século recém findando: “professor reflexivo”. Conforme ressalta Quaglio (2004, p. 2), “em educação emergem, de vez em quando, idéias novas ou renovadas que contagiam. Professor Reflexivo é, no estado atual de formação de professores, uma dessas idéias”.

Refletindo sobre a questão, Contreras enfatiza que:

Desde que se publicou a obra de Schön (1983), a idéia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício de seu trabalho. (2002, p. 135).

PROFESSOR REFLEXIVO: ANÁLISE CONCEITUAL

Facci (2004, p. 3) indica que “a abordagem do ensino reflexivo teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos 1980. Esse conceito de professor reflexivo emergiu, inicialmente, como reação à concepção tecnocrática do professor”.

Na década de 1980, particularmente, ocorre uma intensa difusão das idéias do norte-americano Donald Schön que, apesar de não centrar seu interesse sobre a formação de professores, torna-se para muitos formadores de professores referência obrigatória já na virada da década mencionada.

Por que, então, tanta admiração por parte dos formadores de professores? Tal admiração pode ser esclarecida se analisarmos os títulos de três de seus livros: *The reflective practitioner: how professionals think in action*; *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*; e *Theory in practice: increasing professional effectiveness* (este último escrito em colaboração com Chris Argyris), quando percebe-se que os seus interesses giram em torno de três temas muito atuais: “por um lado, o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e, finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão”. (ALARCÃO, 1996, p. 11, grifo nosso).

De formação filosófica de base e fortemente influenciado pelo filósofo, psicólogo e pedagogo John Dewey (1959-1952), Schön passa a se dedicar nos anos de 1970 ao aprofundamento da temática da formação dos profissionais, que hoje lhe é tão própria, quando foi convidado a colaborar num estudo sobre a formação de arquitetos na Escola de Arquitetura e Planejamento do MIT (Massachusetts Institute of Technology) nos Estados Unidos.

Como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, Donald Schön realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formação dos profissionais não se dê mais nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA, 2002, p. 19).

Schön critica veementemente o paradigma atual de formação profissional, fundado em parâmetros da racionalidade técnica, ao qual imputa a responsabilidade pelas presentes crises das profissões. Tal modelo, segundo o autor, além de não possibilitar uma formação reflexiva para o enfrentamento de novas e diversas situações da vida real, também gera uma crise de confiança nos profissionais por parte da sociedade.

Nessa perspectiva, valorizando a experiência e a reflexão na experiência,

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2002, p. 19, grifo do autor).

Percebe-se claramente que a proposta de formação de profissionais formulada por Schön salienta o aspecto da prática como fonte de conhecimento, por meio da reflexão e da experimentação. Para Schön, a reflexão a partir de situações reais práticas é a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que vai deparar na vida real e de tomar as decisões apropriadas nas zonas de indefinição que a caracteriza.

Ao analisar o agir profissional, Schön verifica que associada aos conhecimentos e as técnicas está inerente à prática dos bons profissionais uma competência artística, traduzida em um

profissionalismo eficiente, um saber-fazer, que lhes permite agir no indeterminado e assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação mesmo que não haja pensamento prévio, completando o conhecimento científico e técnico que também dominam.

É neste contexto que surgem na sua obra noções fundamentais para a constituição do processo de reflexão. São elas: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

Alarcão (1996, p. 16-17) estabelece com propriedade a distinção entre estas quatro noções. Conforme indica, o conhecimento na ação é o conhecimento que os profissionais manifestam no momento em que executam a ação, permitindo assim reformular a própria ação. A reflexão na ação ocorre quando o profissional reflete no decurso da própria ação e, sem interrupções, reformula a ação simultaneamente à sua realização. Já a reflexão sobre a ação acontece quando o profissional reconstrói mentalmente a ação para analisa-la retrospectivamente. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação consiste “[...] num processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer [...]”, ajudando-o a determinar as ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções.^[ii]

Fica evidente em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais. Porém, trata-se de uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, de incerteza e indefinição.

Vale destacar no presente momento que, ao contrário do que muitos críticos argumentam, Schön não nega a importância do ensino da ciência aplicada, entretanto acredita que esta só tem validade se for combinada com a prática profissional realizada em ambientes de formação profissional prática que integrem ação e reflexão na ação, considerando-as como fonte de conhecimentos que se geram na própria ação.

Desta maneira, na perspectiva de Schön, os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir.

[...] Schön considera que as escolas que formam profissionais devem rever os seus currículos e o conceito de epistemologia da prática e incluir, nos currículos dos cursos profissionalizantes, uma forte componente de prática. A componente prática deve ocorrer no que designa por **reflective practicum**, que define como uma situação que, aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade. Atuam num mundo virtual, relativamente livre de pressões e riscos e onde podem controlar alguns dos constrangimentos que, na vida profissional, dificultam uma reflexão na ação, podendo assim olhar o mundo profissional numa situação de prisma através do qual possam ver a utilidade do que aprenderam nos cursos. (ALARCÃO, 1996, p. 24, grifo do autor).

Mediante um estágio^[iii] desse tipo, os alunos terão a oportunidade de refletir na ação e constatarão que a simples aplicação da regra é insuficiente. Desenvolverão, então, novos raciocínios, novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas. Desenvolverão os seus esquemas de conhecimento e de ação de uma forma personalizada. Será, nesses termos, uma estratégia formativa, construtiva, flexível e pessoal.

As idéias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, inclusive no Brasil, “[...] num contexto de reformas nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados”. (PIMENTA, 2002, p. 20-21).

A autora mencionada anteriormente destaca que a ampliação e análise crítica das idéias de Schön, e a partir delas, favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área de formação de professores.

Conforme Pimenta (2002), uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos

necessários para a formação de professores reflexivos, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas. É sobre estas questões, então, que nos deteremos a partir de agora.

Políticas de Formação de Professores no Brasil: (in) viabilidade de formação e atuação de profissionais reflexivos

É notória a apropriação do conceito de professor reflexivo nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores. No entanto, Pimenta (2002) nos alerta para o fato de que tal conceito não ultrapassa o plano da simples retórica. De acordo com a análise da autora em questão:

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o *conceito* professor reflexivo em um mero *termo*, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de *formação* dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com *jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro. (PIMENTA, 2002, p. 45, grifo do autor).

Nesse sentido, vale resgatar Contreras (2002, p.135) que é enfático ao denunciar que o conceito de professor reflexivo “[...] acabou-se transformando, na prática, em um slogan vazio de conteúdo”.

No Brasil, a formação de um professor reflexivo requer, antes de qualquer coisa, a reorganização dos atuais cursos de licenciatura, responsáveis pela perpetuação da dicotomia entre teoria e prática. Como comenta Cruz e Boing (2002, p.4):

Os cursos de licenciatura têm sido objeto de intensos debates no cenário educacional, tendo em vista as limitações que cercam sua estruturação. Uma crítica bastante recorrente é a que se refere ao domínio da formação conteudista em relação à formação pedagógica, provocando a separação entre as duas tendências e, geralmente, considerando a licenciatura como um apêndice do bacharelado. De um modo geral, o que se constata é que dos quatro anos do curso, três são dedicados à formação nas matérias de conteúdo da área e um ano é dedicado à formação das matérias pedagógicas. Essa dinâmica revela sinais do modelo da racionalidade técnica, predominante na organização dos currículos de formação de professores. Sob o ponto de vista dessa racionalidade, que é calcada na separação entre a teoria e a prática e na supervalorização da área do conhecimento específico que se vai ensinar, a solução para os problemas que perpassam a ação docente está posta, bastando, simplesmente, a sua aplicação. O currículo dos cursos de formação organizados nessa perspectiva apresenta, geralmente, uma ciência básica, uma ciência aplicada e, finalmente, um espaço de ensino prático no qual se espera que os alunos aprendam a aplicar conhecimento adquirido aos problemas da prática cotidiana. A prática pedagógica, no entanto, é marcada por uma grande complexidade, o que exige mais do que soluções simplistas e produzidas fora do contexto.

Entretanto, ao invés de caminhar em direção à superação do modelo tradicional de formação de professores aludido anteriormente, calcado na separação entre teoria e prática, as políticas de formação de professores implementadas pelo governo federal a partir dos anos 1990, em consonância com as orientações de organismos internacionais, voltam-se para as políticas de formação em serviço e de aligeiramento da formação inicial.

Atrélada as recentes políticas de formação de professores, encontra-se embutida a desqualificação das universidades para realizar essa formação. O próprio texto da LDBEN/96 estabeleceu a criação de uma nova agência, fora da universidade, para a formação docente: o Instituto Superior de Educação (ISE), instituição destinada única e exclusivamente ao ensino.^[iii]

De acordo com a análise de Severino (2001, p. 177), “ao retirar da Universidade o lugar prioritário dessa formação, transferindo-a para os Institutos Superiores de Educação, a nova política compromete, a médio e longo prazo, a necessária qualificação desse profissional em nível superior”.

Complementando a crítica sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação para a formação docente, cujo modelo não está voltado para a realização de pesquisa, Pimenta (2002, p. 45) afirma que uma “[...] sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades

compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos”.

Nessa mesma direção, Dourado (2001, p. 52-53) salienta que a regulamentação dos ISE pela Resolução CNE 01/99, “[...] negligencia as experiências bem sucedidas de formação de professores em universidades, particularmente no que se refere à formação de professores para a educação infantil e séries iniciais, oferecidas em cursos de Pedagogia [...]”.

O exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas brasileiras passa, necessariamente, por uma alteração nas condições de trabalho dos professores, que têm sido predominantemente caracterizadas por insuficiente formação inicial, múltiplas jornadas, baixos salários, dentre outros ingredientes perversos de um processo de degradação profissional que repercute no ensino ministrado nas escolas de educação básica^[iv] e que se reflete diretamente na baixa procura pelos cursos de licenciaturas no país.

De acordo com documento^[v] produzido e divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2003, os números mostram que a decisão de ser professor, da forma que se apresenta, não se revela atrativa. Os dados apresentados no referido documento apontam que a demanda por cursos de licenciatura é bem menos acirrada quando comparada com outras áreas.^[vi] Além disso, os cursos de graduação que oferecem licenciatura encontram-se entre aqueles com maior número de vagas não preenchidas. Só para se ter uma idéia, 6% das vagas nas instituições da rede pública e 41% nas instituições da rede privada não foram preenchidas em 2002.

Um dos reflexos do quadro descrito acima é o baixo nível de formação dos professores que atuam na educação básica. Segundo as estatísticas divulgadas pelo MEC, em 2002 apenas 57% dos docentes que atuavam na Educação Infantil, Ensino Fundamental e no Ensino Médio possuíam nível superior.^[vii]

A situação é ainda mais alarmante quando verificamos, separadamente, o percentual de funções docentes que atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio sem licenciatura plena, formação mínima exigida por lei. Constata-se que aproximadamente 32% e 21%, respectivamente, não possuem esse grau de formação.

No tocante à remuneração dos professores que atuam na educação básica, os dados atuais do MEC mostram que, considerando profissões com nível de formação equivalente, o magistério é aquela que oferece os piores salários. Considerando que os poderes públicos são os maiores empregadores desses professores, faz-se necessário uma política progressiva e consistente de melhoria salarial, com vistas a tornar a profissão docente mais digna e atrativa, garantindo que os profissionais formados dediquem-se efetivamente à atividade docente.

Além dos baixos salários, os professores da rede pública de ensino enfrentam nas escolas brasileiras condições de trabalho totalmente adversas, que influenciam negativamente no seu desempenho profissional e, conseqüentemente, no desempenho do aluno: considerável parcela de professores atuando em dupla ou tripla jornada, elevado número de alunos por turma em todos os níveis de ensino, expressivo número de escolas desprovidas de biblioteca e laboratórios de ciências e de informática, são apenas alguns exemplos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda argumentação anterior pretendeu colocar em evidência a importância que a abordagem reflexiva na formação de professores obteve nos últimos anos, com o conceito de professor reflexivo adquirindo notória centralidade.

No Brasil, apesar de figurar nas propostas do governo para a formação de professores, o conceito de professor reflexivo permanece como mera retórica até o presente momento.

Além da imprescindível reorganização curricular dos tradicionais cursos de licenciaturas calcados na dissociação entre teoria e prática, a efetiva implantação deste conceito “[...] suporia significativa alteração nas condições de trabalho dos professores nas escolas com tempo e estabilidade, ao menos, para que a reflexão e a pesquisa da prática viessem a se realizar”. (PIMENTA, 2002, p. 41).

No entanto, em tempos de neoliberalismo^[viii] e de enxugamento do Estado, o que se observa é que as reformas educativas implementadas no Brasil estão na contramão da formação e atuação de um professor reflexivo.

No que se refere às políticas públicas de formação de professores, Dourado (2001, p. 53) adverte

para o fato de que estamos atualmente “[...] diante de um modelo de formação cuja tônica central é a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho”.

Considerando que a má formação dos professores, aliada às péssimas condições de trabalho a que têm sido submetidos nos últimos anos, resulta numa gradativa deterioração da qualidade do ensino público, faz-se necessário que o conceito de professor reflexivo transforme-se em realidade, deixando de ser apenas uma simples expressão da moda. Só assim será possível transformar efetivamente as condições de formação dos professores, evitando as políticas de aligeiramento, bem como suas condições de exercício profissional, com uma política que converta as jornadas fragmentadas em integrais e eleve os salários a patamares decentes, compatíveis com um exercício reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- _____. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed, 2001.
- BRASIL. MEC. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2004.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto. As licenciaturas e a formação do professor para a pesquisa. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2004, Rio de Janeiro: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, 49-57.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Teoria do professor reflexivo: valorização do trabalho docente? In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2004, Rio de Janeiro: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- QUAGLIO, Paschoal. A governança como gestão democrática em educação. **Interatividade**, Andradina: FIRB EDITORA, v. 1, n. 1, jul./dez. 2001, p. 7-19.
- _____. Tópicos de supervisão e o professor reflexivo. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2004, Rio de Janeiro: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 177-192.

[ii] Alarcão (1996) esclarece que embora por razões de sistematização a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação apareçam como momentos distintos, o próprio Donald Schön reconhece que talvez eles não sejam assim tão distintos.

[iii] Alarcão (1996) destaca que Schön também alerta para o fato de que o estágio não pode ser considerado um aspecto menos importante nos currículos, uma atividade de segunda, mas deve ser-lhe reconhecida legitimidade e estatuto, devendo os formadores ser escolhidos dentre os melhores do corpo docente.

[iiii] Pimenta (2002) revela que nesse momento o modelo do ISE já vinha sendo amplamente questionado em diferentes países que haviam optado por ele, como Argentina, Portugal e Espanha.

[lv] Em nosso país, de acordo com a LDB/96, a educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, incluindo as modalidades de educação especial e de jovens e adultos.

[vi] Trata-se do documento “Estatísticas dos Professores no Brasil”, que reúne algumas das principais estatísticas sobre a situação dos professores no país.

[vii] Segundo o documento do MEC, considerando apenas o ensino público, enquanto a demanda para os cursos com licenciatura é de 5 candidatos por vaga, para os cursos de Economia é de 6, de Administração 11, de Direito 18 e de Medicina é de 41 candidatos por vaga.

[vii] De acordo com a legislação vigente, a formação mínima para atuar como professor na educação básica é a seguinte: Ensino Médio (Curso Normal e Médio Profissionalizante) para atender à Educação Infantil e as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, e Ensino Superior em cursos de graduação com licenciatura plena para atuar nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no ensino Médio.

[viii] Para uma análise do neoliberalismo, consultar, dentre outros: BIANCHETTI, 1999; SADER, 1996; SADER; GENTILI, 1999.
