



Revista
Educar Mais

A reflexividade como fundamento do desenvolvimento profissional docente

Reflexivity as a foundation for teacher professional development

La reflexividad como base para el desarrollo profesional docente

Lucilene Simone Felipe Oliveira¹  • Rita Buzzi Rausch²  •
Elzira Maria Bagatin Munhoz³ 

RESUMO

Este estudo aprofunda as discussões acerca da reflexividade docente, apresentando como objetivo compreender a potência da reflexividade ao desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um ensaio teórico de abordagem qualitativa, a partir de uma revisão sistematizada da literatura mais pertinente sobre o tema. Os autores que nortearam o estudo foram: Alarcão (2001; 2011), Schön (2000), Pérez Gómez (1995), Rausch (2008), Zeichner (2008), Sá-Chaves (2001) e Sadalla e Sá-Chaves (2008). Evidencia-se que, apesar dos desafios postos à prática docente, é possível tornar-se um docente reflexivo que contribua com o próprio crescimento profissional e com a aprendizagem dos alunos. Além disso, compreende-se que a busca pela reflexividade docente pode encontrar um caminho com muitos desafios e contratempos, mas que no coletivo de professores, escola, gestão e supervisão, é possível superar esse caminho e encontrar novas formas de proporcionar uma educação em prol da aprendizagem dos alunos e do desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Reflexividade docente; Aprendizagem; Desenvolvimento profissional docente.

ABSTRACT

The present study deepens the discussions about teaching reflexivity and aims to understand the power of reflexivity to teacher professional development. This is a theoretical essay, with a qualitative approach, based on a systematic review of the most relevant literature on the subject. The authors who guided the present study were: Alarcão (2001; 2011), Schön (2000), Pérez Gómez (1995), Rausch (2008), Zeichner (2008), Sá-Chaves (2001) and Sadalla and Sá-Chaves (2008). It is evident that, despite the challenges posed to teaching practice, it is possible to become a reflective teacher who contributes to own professional growth and student learning. The quest for teaching reflexivity can find a path with many challenges and setbacks. However, in that set of teachers, school, management, and supervision, it is achievable to overcome this path and find new ways to provide an education in favor of student learning and teacher professional development.

Keywords: Teaching reflexivity; Learning; Professional development.

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestranda em Educação na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC – Brasil. E-mail: lucilene.felippe@gmail.com

² Doutora em Educação e Professora visitante no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC – Brasil. E-mail: ritabuzzi rausch@gmail.com

³ Doutora em Educação e Professora colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC – Brasil. E-mail: elzira.b@univille.br

RESUMEN

El presente estudio profundiza las discusiones sobre la enseñanza reflexiva y tiene como objetivo comprender el poder de la reflexividad para el desarrollo profesional docente. Se trata de un ensayo teórico, con enfoque cualitativo, basado en una revisión sistemática de la literatura más relevante sobre el tema. Los autores que orientaron el presente estudio fueron: Alarcão (2001; 2011), Schön (2000), Pérez Gómez (1995), Rausch (2008), Zeichner (2008), Sá-Chaves (2001) y Sadalla y Sá-Chaves (2008). Se evidencia que, a pesar de los desafíos que se le plantean a la práctica docente, es posible convertirse en un docente reflexivo que contribuya al propio crecimiento profesional y al aprendizaje de los estudiantes. La búsqueda de la enseñanza de la reflexividad puede encontrar un camino con muchos desafíos y contratiempos. Sin embargo, en ese conjunto de docentes, escuela, dirección y supervisión, es factible superar este camino y encontrar nuevas formas de brindar una educación a favor del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Reflexividad docente; Aprendizaje; Desarrollo profesional docente.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea exige cada vez mais adaptações na educação que atendam às necessidades dos novos alunos que se apresentam. Ao professor, não cabe mais a mera transmissão do conhecimento, mas instigar os alunos a construir seu próprio conhecimento. Para que isso seja alcançável, o professor precisa buscar, constantemente, a reflexão sobre a sua prática e se apresentar como um profissional pesquisador e questionador de suas ações.

O estudo sobre o tema 'Reflexividade Docente' surgiu durante a participação em uma disciplina no Mestrado em Educação. Os autores base desta pesquisa foram sugeridos pelas docentes da disciplina e são autores renomados no campo investigado, tais como: Alarcão (2001; 2011), Schön (2000), Pérez Gómez (1995), Rausch (2008), Zeichner (2008), Sá-Chaves (2001) e Sadalla e Sá-Chaves (2008). Além disso, o tema desperta grande interesse, pois parte-se do pressuposto de que a reflexividade docente é fundamental aos processos de ensino e aprendizagem e ao desenvolvimento profissional docente.

Como problema de pesquisa, apresenta-se o seguinte questionamento: qual a potência da reflexividade ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos alunos? A pesquisa desenrola-se procurando responder a pergunta norteadora e atender o objetivo que consiste em compreender a potência da reflexividade ao desenvolvimento profissional docente. Trata-se de um ensaio teórico, a partir de uma revisão sistematizada da literatura mais pertinente sobre o tema e de abordagem qualitativa. Meneghetti (2011) afirma que o ensaio teórico objetiva que o objeto investigado e o sujeito da pesquisa firmem uma relação composta pela interação entre a objetividade e a subjetividade, como um constante vir a ser. Quanto ao conceito de pesquisa qualitativa, para Bogdan e Biklen (2010, p. 49), essa abordagem "[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo."

Dado o exposto, primeiramente, para compreender a proposta do professor reflexivo, considera-se importante contextualizar, ainda que brevemente, alguns marcos da configuração docente: o professor como um artesão, o professor como um técnico especialista e o professor como um profissional reflexivo. Em um segundo momento, são apresentadas algumas estratégias que desencadeiam o pensamento prático do docente e que podem levar à reflexividade, percorrendo um pouco mais sobre o professor reflexivo e também sobre o professor pesquisador.

Outro ponto crucial no desenvolvimento deste texto, refere-se à escola, afinal o professor reflexivo precisa estar numa escola também reflexiva. Sobre isso, Alarcão (2011) traz contribuições pertinentes. Como uma espiral, o professor reflexivo precisa da escola reflexiva e a escola reflexiva precisa de uma gestão e supervisão que também busquem na reflexividade os processos que beneficiarão o ensino e a aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

2. O PROFESSOR COMO UM PROFISSIONAL REFLEXIVO

Há algum tempo um novo paradigma sobre a profissão docente foi proposto, surgindo o termo 'professor reflexivo'. Os primeiros estudos sobre o tema datam da década de 1930 e tiveram como idealizador John Dewey, a partir da publicação do livro "Como pensamos", em 1933. Posteriormente, Donald Schön, por volta da década de 1980, trouxe vários estudos sobre essa temática, a partir da publicação do livro "O profissional reflexivo" em 1983, despertando o interesse em outros autores, como Isabel Alarcão (2001; 2011) e Sá-Chaves (2001) que também buscaram entender como o professor pode vir a ser um profissional reflexivo.

Ao iniciar a discussão sobre o ensino reflexivo, nota-se que houve uma divisão relacionada à concepção de professor por três diferentes perspectivas: primeiramente a definição de professor como um artesão, posteriormente, a concepção de professor como um técnico especialista e, por fim, a idealização do professor como um profissional reflexivo ganha espaço, especialmente nos cursos de formação de professores.

A perspectiva do professor como um artesão, até meados do século XX, relacionava-se ao ensino tradicional, quando a Igreja ainda detinha um grande poder sobre o ensino. Ao professor cabia a transmissão do conhecimento e ao aluno absorvê-lo da melhor maneira possível. "Nessa perspectiva o professor é quem detém o conhecimento e trabalha como um artesão, construindo seu próprio método de ação." (RAUSCH, 2008, p. 30). Além do domínio quanto ao conteúdo a ser ensinado, o professor artesão também deveria conhecer, com certa relevância, um método de transmissão desses conteúdos. Apesar de transcorridos vários anos, essa perspectiva transmissiva ainda marca presença em muitas instituições de ensino.

Na ideia do professor como um técnico, o docente possui o conhecimento e sabe aplicá-lo de maneira eficiente. Quando surgiu essa perspectiva, o trabalho e outras esferas da vida em sociedade também estavam fortemente influenciados pela concepção tecnicista. A formação do professor sofreu alterações, deixando algumas lacunas, conforme apresentadas por Rausch (2008): uma formação descontextualizada e fragmentada, distante quanto ao que se aprendia na formação e o que se realizava na prática. Havia, portanto, uma falta de interlocução entre a teoria e a prática. Há que se lembrar que muitos professores da atualidade, formadores de professores, formaram-se nessa época, em que o tecnicismo estava em alta.

Diante disso, percebe-se uma preocupação relacionada aos currículos de formação de professores que seguem uma racionalidade técnica e são apresentados da seguinte maneira por Schön (1973 *apud* PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 97 grifos do autor):

Geralmente, o currículo profissional baseia-se num corpo central de ciência comum e básica, seguido dos elementos que compõem as ciências aplicadas. Os componentes das competências e atitudes profissionais, que se costumam designar por *practicum* ou *trabalho clínico*, podem ser trabalhados em simultâneo ou posteriormente aos componentes das ciências aplicadas.

De acordo com Pérez Gómez (1995), o professor como técnico adentra na concepção tecnológica profissional prática, rigorosa e eficiente a partir da racionalidade técnica. Concepção esta que advém do positivismo e perdurou durante todo o século XX. Na visão dessa racionalidade, o professor deve promover atividades que solucionem problemas cotidianos por meio de uma técnica rigorosa e científica, havendo uma separação entre a investigação e a prática.

No entanto, a racionalidade técnica por si só nem sempre é capaz de resolver os problemas educativos cotidianos. Em alguns momentos a forma de intervenção mais eficaz ocorre por meio de teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada, por isso, esse tipo de investigação precisa ser considerado.

Schön (2000, p. 15) afirma que “a racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” e Rausch (2008, p. 39) complementa ao afirmar que “aos professores cabia meramente o papel de executar determinações. A eles não cabia pensar, refletir e criticar, mas sim, agir, fazer e obedecer”. Nesse sentido, pode-se considerar que o professor, diante dessa perspectiva, exerce seu papel de forma mecânica e acrítica, ao aceitar imposições externas como verdades a serem seguidas e reproduzidas.

Na perspectiva do professor como um profissional reflexivo, o docente reflete sobre sua prática de maneira crítica e autônoma. Sabe que na prática cotidiana muitas questões controversas podem surgir e se aproveita das incertezas para ressignificar a prática docente. Freire (2008) afirma que o ensinar determina uma reflexão crítica sobre a prática. E essa reflexão exige um pensar certo, um permanente movimento dialético e dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Para Pérez Gómez (1995, p. 110), o profissional reflexivo atua refletindo na ação “criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”. O professor, como um profissional reflexivo, faz uso do pensamento de maneira consciente para que ocorra a reflexividade. “[...] o pensamento faz-nos *saber a quantas andamos* ao agir. *Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente*”, atribuindo assim, ao pensamento, outros significados (DEWEY, 1979, p. 26. Grifos do autor).

O professor reflexivo parte da premissa de que não há soluções prontas, como uma receita ou um manual, mas questiona a sua prática ao procurar entender as relações que estabelece com os alunos e com o conhecimento de maneira inquieta, como um problema a ser solucionado. De certa forma, a proposta de ensino reflexivo não deixa de ser uma experimentação, pois quando se percebe a ausência de soluções prontas para os processos de ensino e aprendizagem, a reflexividade docente torna-se uma hipótese de algo que pode trazer resultados positivos à aprendizagem dos alunos (CUNHA, 2017).

3. ESTRATÉGIAS DO PENSAMENTO PRÁTICO DO PROFESSOR QUE PODEM LEVAR À REFLEXIVIDADE

Algumas estratégias, desenvolvidas pelo professor no decurso da docência, podem levar à reflexividade docente e desencadear o pensamento prático do profissional. Schön (2000) apresenta algumas dessas estratégias: a primeira delas refere-se ao conhecimento na ação, posteriormente a reflexão na ação e, por último, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação relaciona-se ao saber fazer. A habilidade de saber fazer, muitas vezes, encontra-se camuflada nas atividades docentes cotidianas. O professor sabe fazer, mas pode não saber explicar como faz. Está imbricado no conhecimento tácito do docente. Schön (2000, p. 31) utiliza a expressão conhecer na ação para se referir “aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes [...] como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço.” Nesses exemplos que o autor apresenta, o conhecimento está na ação e em um constante processo de construção.

A reflexão na ação que acontece durante a ação de maneira imperceptível, ou seja, a tomada de decisão no ato de ensinar. É um processo autônomo, porém social. Para Schön (2000) a reflexão na ação é consciente, é crítica e cede lugar à experiência do momento, como um diálogo reflexivo sobre a situação.

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. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação [...]. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. [...] nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 32. Grifo do autor).

Quanto à reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, esta acontece posteriormente à prática, a fim de analisar e reconstruir esta ação (ALARCÃO, 2011), além de contribuir com o desenvolvimento profissional docente. O professor utiliza o conhecimento prévio para descrever, analisar e avaliar, por meio de intervenções anteriores que estão no seu subconsciente, a prática do momento. A reflexão sobre a ação analisa o conhecimento na ação e a reflexão na ação das situações problemáticas do seu contexto (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Permite a análise, reconstrução e reformulação da prática para planejar as ações futuras. “Trata-se de um olhar retrospectivo e pró-ativo sobre a ação, refletindo sobre a reflexão na ação, analisando o que aconteceu, que significado atribuiu e qual poderia ter atribuído aos acontecimentos.” (RAUSCH, 2008, p. 34). Portanto, refletir sobre a ação e sobre a reflexão na ação, exige do professor um olhar atento e sensível às situações que demandam a reflexividade, contribuindo e beneficiando a prática docente na sua totalidade.

Apoiando-se em outro aporte teórico, Sá-Chaves (2002 *apud* SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008) apresenta alguns níveis de lógica reflexiva, assim denominados: Técnico; Prático; Crítico; e Metacrítico. No nível Técnico, o professor relata a ocorrência enfatizando alguns elementos, como o tempo, o espaço, os recursos utilizados e os participantes. No nível Prático, o possível relato terá um caráter muito mais pragmático e opinativo, a partir de um posicionamento numa perspectiva pessoal. Enquanto no nível Crítico, a análise de uma situação será ponderada por uma visão crítica, ética e fundamentada, ao mesmo tempo em que há uma reflexão e, por último, a autora apresenta o nível Metacrítico, onde o indivíduo se coloca como responsável pela situação ocorrida, apresenta-se autocrítico numa dialógicidade entre os outros níveis. Há ainda um quinto nível, o Metaprático onde o indivíduo, na condição de responsável pela situação, volta-se a ela, agindo para transformá-la (RAUSCH, 2008).

Compreende-se que não haverá, necessariamente, uma linearidade entre um nível e outro, pois as questões adversas do cotidiano docente, as inquietações e conflitos podem caminhar à determinada lógica reflexiva. Sá-Chaves (2002 *apud* SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008) ainda defende uma reflexividade docente como prática social, que ocorra no interior da instituição educativa, aliada aos interesses dos

que ali se encontram. Além disso, Sadalla e Sá-Chaves (2008, p. 200) consideram que o processo de reflexividade é constituído

[...] pelo exercício sistemático da reflexão realizada frequente e coletivamente, transitando do individual pro coletivo e do coletivo pro individual, de modo não linear, ou seja, não há constituição da reflexividade coletiva se não houver a participação do sujeito individual: várias vozes que se compõem com os indivíduos, além disso o "tornar-se reflexivo" vai se instituindo coletivamente.

Outro ponto crucial ao processo reflexivo, diz respeito à indissociabilidade entre a teoria e a prática. Destaca-se que, mesmo por meio da *práxis*, ainda são necessárias outras condições para que a reflexividade ocorra, e isso envolve as dimensões individual e coletiva, pessoal e profissional, numa relação dialética entre todos os indivíduos pertencentes à escola.

Dando continuidade às discussões, para além de um 'modismo', os professores são atraídos por uma 'onda' de reflexão da prática. É necessário desconstruir o que pode ter estado implícito ao 'modismo' para entender quem são os professores e como se sentem na profissão. A questão que diz respeito à reflexividade docente deve perpassar os cursos de formação de professores e adentrar as escolas no contexto de formação centrada na escola (ALARCÃO, 2011). Nessa perspectiva, de acordo com Imbernón (2010), a formação centrada no ambiente educacional não se resume a mudança de espaço físico para os encontros formativos, mas contribui para a resolução dos problemas encontrados na instituição, respeitando as necessidades que se apresentam, elevando a qualidade da educação.

Entretanto, é importante mencionar que a reflexividade docente não deve ser apenas mais um "jargão educacional" (ZEICHNER, 2008, p. 538), mas entende-se a necessidade de desmistificar o conceito não para ser ensinado, mas para ser aprendido a partir dos desafios postos no cotidiano do exercício da docência. Além disso, "entende-se que diante da complexidade de relações que envolvem o fazer do professor no contexto escolar estará melhor preparado aquele que consegue ser reflexivo e crítico de sua prática [...]." (TRAMONTINI et al, 2022, p. 06).

De acordo, ainda, com Alarcão (2011) algumas estratégias podem contribuir com a ressignificação e a reflexividade da prática docente. Dentre elas, a autora destaca:

- A análise de casos que "são descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a interpretações." (ALARCÃO, 2011, p. 56);
- As narrativas escritas que revelam reflexões profundas. Quanto mais informações dispuserem, mais ricas serão. Nesse sentido, a autora destaca que, além de registrar os fatos, deve-se também registrar o contexto físico, social e emocional do momento;
- O portfólio, entendido como um documento selecionado, comentado e organizado, contextualizado no tempo e que evidencia o trabalho desempenhado pelo professor ou por grupos de professores;
- O questionamento de outros atores educativos, incluindo a comunidade escolar de relação, quando for o caso, numa perspectiva investigativa e diagnóstica;
- O confronto consciente e crítico de opiniões e abordagens, com o estímulo à participação engajada dos envolvidos e fortalecendo a criação de consensos coletivos em lugar de opiniões individuais;
- Criação e participação de grupos de discussão, preferencialmente integrados por diferentes atores sociais relacionados à escola;

- A auto-observação, especialmente se integrada a processos de registro sistemático e reflexão;
- A relevância das perguntas pedagógicas que, segundo Smyth (1989 *apud* ALARCÃO, 2011), configuram-se em questionamentos agrupados em quatro tipos fundamentais: descrição (o que os professores fazem ou sentem), interpretação (significado das ações ou dos sentimentos), confronto (trazem a novidade, o incômodo) e reconstrução.

Considera-se importante mencionar que essas estratégias são possibilidades de imersão à reflexividade docente, mas a elas outros fatores devem estar associados, conforme já pontuado anteriormente. E para isso, a parceria entre escola, comunidade e professores deve ser almejada e planejada para tornar-se uma realidade.

4. PROFESSOR REFLEXIVO E PROFESSOR PESQUISADOR

A partir do exposto sobre as estratégias do professor no decurso da profissão que podem levar à reflexividade docente, a noção de professor reflexivo, de acordo com Alarcão (2011, p. 44), “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores.” Nessa perspectiva, frente aos impasses cotidianos, o professor reflexivo atua de maneira inteligente, consciente, autônoma e flexível.

Como um paradigma, compreende-se que a adesão ao termo ‘professor reflexivo’ ancora-se nas mudanças ocasionadas na educação. Pimenta (*apud* ALARCÃO, 2011) afirma que tais mudanças estão relacionadas à valorização da escola e dos profissionais no percurso de democratização brasileira, o saber escolar na formação da cidadania, maior igualdade social e inserção crítica no mundo – o que não significa que não haja mais desigualdades –, uma nova organização escolar referente aos tempos, espaços e currículos, o trabalho coletivo e a escola como um espaço de formação continuada, são alguns exemplos.

Conforme já mencionado, o professor reflexivo necessita de uma escola também reflexiva, ou seja, é necessário que o ambiente onde o profissional está inserido forneça as condições para que haja a reflexividade, individual e coletiva, pois, segundo Alarcão (2011) é no coletivo da profissão docente que a profissionalidade se constrói. “A ideia do professor reflexivo, que reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para a comunidade educativa que é a escola.” (ALARCÃO, 2011, p. 48).

Nesse contexto, a professora Alarcão (2011) apresenta o seguinte questionamento: Mas como formar professores reflexivos para e numa escola reflexiva? Apesar de a capacidade reflexiva ser considerada inata ao ser humano, ela precisa de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, pois muitas pessoas têm dificuldades de pôr em ação os mecanismos reflexivos. Para essa superação, é necessário sair da passividade com vontade e persistência. O diálogo crítico ajudará nesse processo, consigo próprio e com os outros, os professores formadores de professores são responsáveis por instigá-los a pensar com autonomia e criticidade.

Nessa perspectiva, a formação de professores torna-se um desafio.

[...] enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese

de o homem vir a descobrir-se e encontrar-se com a sua própria humanidade. [...] aceitar as *condições de incerteza* que caracterizam toda a atividade humana, ditando correspondentes condições de diversidade, de heterogeneidade e de imprevisibilidade impeditivas da pré-definição de respostas, da sua modelação estandardizada, da sua execução acrítica e independente dos fatores contingenciais de cada situação e/ou momento histórico (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89. Grifos da autora).

Portanto, exige uma mudança, da passividade para o inconformismo, e uma busca da reflexão, tanto na individualidade quanto na coletividade que reverbere na prática docente posterior e contribua com a aprendizagem dos alunos e o próprio desenvolvimento profissional. Porém, Zeichner (2008) afirma que a reflexividade docente, instigada e difundida na formação de professores, não garante o desenvolvimento profissional, pois outros fatores precisam ser levados em consideração. Nesse sentido, para o autor, a formação docente reflexiva deve conectar-se às lutas por justiça social e pela qualidade da educação.

Atrelado ao conceito de professor reflexivo, apresenta-se também, brevemente, o conceito de professor pesquisador. A construção referente a essas temáticas, pode ter surgido para evidenciar dois propósitos, segundo Fagundes (2016, p. 283):

Por um lado, para evidenciar e nomear movimentos de professores que tinham a preocupação precípua com o aprendizado dos alunos que se encontravam em suas escolas. Por outro, como aporte teórico para formar professores como profissionais reflexivos e/ou que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em seu trabalho docente.

O tema referente ao professor pesquisador ganhou força no final da década de 1980, crescendo exponencialmente, nacional e internacionalmente (ANDRÉ, 2005). No entanto, percebe-se que há um distanciamento entre a escola e a pesquisa, principalmente quando a academia não valida as produções realizadas no interior da escola e a escola acredita que esta somente tem validade no interior da academia. Por isso, é preciso estreitar os laços entre escola e universidade (ZEICHNER, 1998).

Como a pesquisa exige do professor muito estudo e dedicação para se alcançar a reflexividade, muitos professores desistem de fazê-lo, pois já há uma sobrecarga de trabalho considerável e a perspectiva de assumir mais uma tarefa nem sempre é bem-vinda. O que muitos professores desconhecem é que utilizar a sua prática para refletir sobre ela de maneira sistematizada, pode se tornar pesquisa. Dessa maneira, Tussi, Neves e Fávero (2022, p. 739), afirmam que "é preciso haver mudança em sua prática, começando pela problematização da própria docência, tornando-a objeto de estudo e questionamentos."

Compreende-se que a pesquisa tem como objetivo a produção do conhecimento. Não é um processo linear, pois as etapas se comunicam, se conversam. Num primeiro momento parece muito difícil realizá-la, pois não se tem o hábito de perceber as inquietações e ações por meio de um olhar investigativo. Mas a partir do momento que o professor pesquisador busca o desenvolvimento profissional por meio da pesquisa para a *práxis*, ela se tornará mais fácil e acessível.

5. A ESCOLA REFLEXIVA

A escola reflexiva é definida por Alarcão (2001, p. 25) como uma "organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e

formativo.” A escola sempre está em construção, enquanto comunidade social e dinâmica, mediada por todos que ali vivem e convivem. Além disso, a autora ainda afirma que essa escola reflexiva possui uma filosofia própria, tem a consciência de sua missão social, a inserção num determinado contexto, a participação de todos os atores, a construção individual e coletiva de saberes e aprendizagens.

Segundo Alarcão (2011), o fato de um professor ser reflexivo não basta para provocar as mudanças necessárias ao processo educativo. Para que isso aconteça, é preciso um professor reflexivo em uma escola reflexiva. A escola reflexiva é autodirigida e não comandada por alguém externo. Possui um projeto próprio que é construído pelos membros da escola, e sabe onde quer chegar. Dialoga com a comunidade, acredita nos professores, envolve o aluno no processo de reflexividade, convida pais e comunidade a participar, sabe que está em constante processo de desenvolvimento, pensa-se e avalia-se. A escola reflexiva é constituída por um grupo de profissionais que também buscam a reflexividade de suas ações. Nesse contexto, a supervisão e a gestão pedagógicas têm importante papel nesse processo.

No Brasil, a supervisão pedagógica na escola está muito ligada ao acompanhamento que os docentes recebem durante a prática, enquanto em países como Portugal a supervisão vincula-se à formação inicial. Alarcão (2011) tem buscado um outro panorama que perpassa essa formação inicial e a profissionalização em serviço, trazendo à supervisão o acompanhamento da trajetória docente num viés formativo da inspeção e da avaliação, criando condições de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, objetivo principal da supervisão.

Cabe à supervisão escolar criar oportunidades para atividades cuja finalidade vise o desenvolvimento profissional docente, superando a mera supervisão dos professores, numa perspectiva que se aproxime da “formação dos alunos”, da “vida na escola”, e da educação, tida como uma atividade intra e interpessoal. A equipe de supervisão escolar precisa conhecer o eu, o outro, e os contextos escolares e de sua comunidade de relação. “A atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para melhor agir.” (ALARCÃO, 2011, p. 71). Compete à supervisão escolar desenvolver as capacidades, atitudes e conhecimentos na equipe de docentes, numa perspectiva de avaliação implícita com finalidade formativa. Além disso, supervisionar, “implica capacidades humanas e técnico-profissionais específicas”, implica formação especializada (ALARCÃO, 2011, p. 71).

A gestão complementa esse importante papel na reflexividade da escola. Para Alarcão (2011), alguns pontos devem ser observados e são necessários: A gestão deve ser capaz de liderar e mobilizar pessoas; saber agir em situações inesperadas; levar em consideração o projeto da escola, tomando-o como um norte para as ações fomentadas no espaço educativo; estar aberta às avaliações enquanto também avalia; assegurar a atuação sistêmica e a participação democrática; pensar e saber ouvir antes de decidir e ter a consciência de que todos os profissionais que compõem o quadro pedagógico da escola, inclusive a própria escola, estão em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem.

É nesse sentido que se defende uma escola reflexiva, composta por professores reflexivos, supervisão e gestão que percebam a reflexividade como uma alternativa para o desenvolvimento profissional de todos que circundam o espaço educativo. O que não significa que seja uma tarefa fácil, mas, conforme mencionado anteriormente, por meio da colaboração mútua, é possível viver para e numa escola com objetivos comuns e em benefício do coletivo.

Em síntese, fechamos esse ensaio teórico com a concepção de Marcelo (2009, p. 09) quando define desenvolvimento profissional docente “[...] como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções.” Nessa direção, compreendemos que processo de reflexão sobre a prática, na prática e para a prática, contribui significativamente com o desenvolvimento profissional, pois a reflexão é parte integrante do desenvolvimento profissional docente, ou seja, não há desenvolvimento sem reflexividade. Além disso, quando o professor reflete sobre sua ação e encontra-se imerso numa escola e equipe pedagógica que promova a reflexividade cooperativamente, o desenvolvimento profissional se concretiza numa constante revisitação de suas práticas, tornando-as mais exitosas por meio de novas ideias e soluções para uma intervenção futura em prol da qualidade na educação.

Sadalla e Sá-Chaves (2008) pontuam que a reflexividade se constitui na individualidade e na coletividade, assim como o processo de desenvolvimento profissional docente, considerando que ninguém se constitui professor isoladamente. Nesse contexto, os dilemas e percalços da docência são desencadeadores de uma movimentação em busca da transformação. Ao procurar maneiras de superar os desafios, o professor se desenvolve como pessoa e como profissional, “[...] culminando assim, num processo de mudanças quanto às crenças docentes, decisões e ações tomadas, bem como aos próprios saberes e conhecimentos que podem ser (re)construídos e (re)significados durante este processo.” (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008, p. 191).

Portanto, o docente que procura na reflexividade maneiras de ressignificar a prática, pode ter mais controle sobre as mudanças que almeja em suas ações em benefício do aprendizado dos alunos, e sobre o percurso para o próprio desenvolvimento profissional docente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante o estudo deste ensaio teórico e com base nos autores pesquisados, enfatiza-se que o professor reflexivo tem mais chances de cumprir com um dos principais objetivos da escola, a aprendizagem dos alunos, bem como a reflexividade contribui com o desenvolvimento profissional. Respondendo ao problema de pesquisa, evidencia-se que não basta o professor refletir sobre a sua prática, antes, durante e após, mas estar inserido numa escola reflexiva e autônoma, que possui projetos e objetivos próprios e que não apenas segue os ditames externos.

Compreende-se que a busca pela reflexividade docente pode encontrar um caminho com muitos desafios e contratempos, mas que no coletivo de professores, escola, gestão e supervisão, é possível superar esse caminho e encontrar novas formas de proporcionar uma educação em prol da aprendizagem dos alunos e do crescimento profissional docente.

Conforme apresentado, os estudos sobre essa temática criticam a racionalidade técnica, pois os professores devem ser os interlocutores de um processo pedagógico ativo e autônomo em suas ações e saberes. Na busca da reflexividade docente é preciso romper com a formação ancorada na racionalidade técnica e aderir a uma formação mais reflexiva, crítica e emancipatória. Sem essa formação, fica mais difícil que os professores se tornem autores de suas práticas.

Dado o exposto, quando grupos de professores se reúnem na escola para discutir os problemas cotidianos e buscar sua superação, percebe-se a tentativa e o comprometimento de refletir sobre a prática e melhorar a qualidade da educação. Mas essa atitude precisa vir acompanhada do entendimento de como ser mais reflexivo, mais autônomo, responsável e crítico.

7. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Cap. 1, p. 15-30.

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

ANDRÉ, Marli E. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli E. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2005. Cap. 3, p. 55-67.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 2010.

CUNHA, Marcus Vinícius. Professor reflexivo. **Nova Escola**. Pensadores: John Dewey – o professor reflexivo. YouTube, 05 de out. de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aQr3FVQH7os&t=1s>. Acesso em: 20 abr. 2022.

DEWEY, John. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição** [online]. Tradução de Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Cap. 2, p. 26-42. Disponível em: <https://doceri.com.br/download/como-pensamos-john-dewey-xljg2yjey1?hash=7c04ace036786de7596915b7e5fcf245>. Acesso em: 02 mai. 2022.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente [online]. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 65, p. 281-298, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RmXYydFLRBqmvYtK5vNGVCq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**. Espanha, n. 8, p. 7-22. jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/130>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio teórico? [online]. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, mar./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2022.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 94-114.

RAUSCH, Rita Buzzi. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. Campinas, SP: UNICAMP, 2008. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas?. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. Cap. 4, p. 83-95.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo [online]. **Revista ETD – Educação Temática Digital**, v. 9, n. 2, p. 189-203, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826/841>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre. Artmed Editora, 2000.

TRAMONTINI, Ramone et al. Constituição do professor como profissional reflexivo e crítico de sua prática: entendimentos iniciais [online]. **Salão do Conhecimento**, UNIJUI, XXVII Jornada de Pesquisa, v. 8, n. 8, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/22388>. Acesso em: 11 dez. 2022.

TUSSI, Graziela Bergonsi; NEVES, Esther Almeida das.; FÁVERO, Altair Alberto. Aprendizagem criativa e formação docente no Ensino Superior [online]. **Revista Educar Mais**, v. 6, p. 737-747, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2859/2107>. Acesso em: 11 dez. 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente [online]. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Submissão: 28/12/2022

Aceito: 15/02/2023