

A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes¹

Eunice Andrade de Oliveira Menezes, UECE
Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, UECE/CNPq
Jacques Therrien, UECE/CNPq

Resumo

Aborda a reflexividade crítica como postura investigativa, caracterizando-a como possibilidade transformadora da prática docente. Objetiva apresentar aproximações entre os conceitos de reflexividade, os saberes docentes e os de experiência, articulando-os como categorias que se entrecruzam e se complementam no percurso da formação docente. Em seguida, trabalha a reflexividade como busca de sentidos e significados necessários a uma boa comunicação: aquela que favoreça o entendimento do aluno sobre o que diz o professor. Distinguem-se brevemente os conceitos de sentido e de significado, fundamentados nas concepções de Vygotsky acerca da linguagem como instrumento mediador das relações humanas, momento em que se recorre à Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas e à busca do entendimento entre sujeitos que dialogam e argumentam para validar seus discursos, aguçando a reflexividade numa relação intersubjetiva. Palavras-chave: reflexividade, ação comunicativa, saberes docentes

Reflexivity as a search for meanings: contribution to the formation of teacher knowledge

Abstract

Addresses the critical reflexivity as investigative attitude, characterizing it as a possibility of transforming teaching. Presents some similarities between the concepts of reflexivity, the faculty knowledge and experience, articulating them as categories intersect and complement each other in the course of teacher training. Then work to reflexivity as a search for meanings required for good communication: one that promotes student's understanding about what the teacher says. Distinguished briefly the concepts of meaning and significance, based on the concepts of Vygotsky about language as a mediating instrument of human relations, when we also refer to the Theory of Communicative Action, Habermas, and the pursuit of understanding and dialogue among individuals who claim to validate their speeches, sharpening the reflectivity in an intersubjective relationship.

Keywords: reflexivity, communicative action, faculty Knowledge

Introdução

A crescente complexidade das questões concernentes à ação educativa na sociedade atual revela a necessidade de mudança nos programas de formação docente que ainda norteiam sua abordagem em uma racionalidade instrumental para uma perspectiva que suscite a capacidade de reflexão do professor em um nível crítico, uma vez que para o exercício da sua profissão lhe é exigido uma formação que abranja o domínio do saber ensinar para além dos disciplinares.

A temática da reflexividade docente tornou-se objeto de investigação de muitos pesquisadores e formadores nas últimas décadas, tanto no Brasil como em outros países. A noção de “professor reflexivo” encontra sustentação no pensamento consciente, que confere ao ser humano seu poder criativo. Esta noção traz em seu bojo a caracterização de profissional docente como alguém apto a atuar de forma criativa e inteligente nas situações incertas e imprevistas tangíveis à

¹ Artigo aceito para publicação. Revista Educação em Foco. 2015

educação. Essa competência, porém, não deve ser analisada de forma descontextualizada, uma vez que a prática reflexiva deve se situar tanto no exercício profissional do professor quanto nas condições sociais em que esta se desenvolve.

O entendimento de que existem diferentes concepções sobre a temática “reflexividade” exige uma aproximação dos vários conceitos sob os quais ela é tratada na comunidade científica. Diversos autores (DEWEY, 1959; SCHÖN, 2000; FREIRE, 1984, 2001, 2002 e 2011; LIBÂNEO, 2005; SACRISTÁN, 1999; ZEICHNER, 2008; ALARCÃO, 2010) entre outros, discutem a reflexividade sob vários prismas e com diferentes abordagens. Esses autores assinalam fatores que podem contribuir para a constituição da identidade dos professores como profissionais reflexivos, tais como: a importância da valorização dos saberes docentes, da sua subjetividade, do reconhecimento da necessidade de fazer do professor um sujeito pesquisador e da constatação de que a construção da sua prática é um continuum a ser elaborado no decorrer da sua vida profissional. Apresentar-se-á, a seguir, uma síntese da essência das concepções dos autores retrocitados, sobre a reflexividade e seus contributos para a formação e para a prática docente.

Dada à complexidade na qual a temática está inserida, no que concerne às bases epistemológicas e ao contexto sócio-histórico-cultural em que cada autor situa seus pressupostos, não se tem a pretensão de esgotar esta discussão, e sim a intenção de trazer uma contribuição não generalista, uma problematização/teorização motivadora de novas reflexões sobre a formação de professores e os contributos que esta pode trazer para os próprios professores, para os alunos e para a sociedade de modo geral.

O entendimento de Dewey (1959) sobre o pensamento reflexivo deve ser analisado simultaneamente com outra tese sua: a de que somente uma sociedade democrática poderá viabilizar condições necessárias para se constituir juízos moldados pela reflexão. O filósofo norte-americano em questão adotou a democracia como fundamento exclusivo e verdadeiro para a sua filosofia e como alicerce para sustentar suas concepções sobre a educação.

Dewey (1959) advoga que o pensar reflexivo tanto se distingue do pensamento confuso quanto da crença sobre algo já estabelecido, isento de sustentação em fatos ou argumentos racionais. Para ele, a reflexão principia em um estado de dúvida que desencadeia a investigação com o intuito de encontrar recursos suficientes para elucidar a indagação original. Esse é um conceito mais amplo do que a mera capacidade de meditar sobre algo, uma vez que o pensar reflexivo, para Dewey:

(...) diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade. (1959, p.22)

Assim, fundamentado no procedimento científico de investigação e de pesquisa, Dewey almejou o modo de pensar reflexivo como finalidade de toda a educação, pelas condições que esse modo de pensar traria para aquele que o exercita, o que contribuiria com a capacidade do ser humano de emancipar-se da ação impulsiva e rotineira, levando-se à competência de por “o espírito em perplexidade, desafiando-o a tal ponto que a crença se faça incerteza” (DEWEY, 1959, p.22).

A obra de Dewey recebeu muitas críticas, tanto no Brasil quanto no exterior, em especial, dos críticos da “epistemologia da prática reflexiva”. O equívoco de interpretações sobre as contribuições desse filósofo disseminou o entendimento de que ele propõe uma didática que restringe o aprendizado do pensamento reflexivo à solução de problemas concretos e que isso condicionaria a solução desses problemas à repetição mecânica, ao treinamento. Contudo, o filósofo apresenta uma concepção contrária a essa interpretação, uma vez que o pensar reflexivo, para ele, estaria ligado à qualidade estética da experiência, que emerge das situações da prática educativa.

Como pensador pragmatista, Dewey defende a indissociabilidade entre pensar e agir, pois afirma que “agir envolve necessariamente pensar”, uma vez que, a “ação genuína é aquela dirigida pelo pensamento, por ideias e juízos” (DEWEY, 1959, p.25). Em contrapartida, “pensar, envolve agir”, porquanto “o pensamento genuíno é uma etapa da ação de investigar” (idem, p.25). Esse pensamento de Dewey atribui o exercício da reflexão a um fim educacional pelo seu potencial de vincular o pensar e o agir.

A tese de Dewey de que somente uma sociedade democrática poderá contribuir para se constituir juízos moldados pela reflexão, leva a um problema crucial: se o pensamento reflexivo só poderá se efetivar mediante o alcance de um modo de vida democrático, algo que ainda não se consolidou, seria viável, então, acreditar na reflexão como ação promotora de uma sociedade mais justa? Seria possível efetivar uma prática pedagógica reflexiva, mesmo diante das condições objetivas de uma sociedade excludente e contraditória? Sobre essa questão tem-se nas ideias de Dewey (1959) um alento para afastar o desânimo e o descrédito da capacidade de uma ação educativa democrática e transformadora, pois, segundo o filósofo, é preciso “extrair os traços desejáveis das formas de vida social existentes e empregá-los para criticar os traços indesejáveis e sugerir melhorias” (idem,p.135).

Sendo assim, acredita-se na possibilidade transformadora da sociedade por meio da educação. Ao valer-se principalmente da sua ação pedagógica, o professor deve buscar o objetivo maior da reflexão, ou seja, formar juízo, ter poder de decisão. Para isso, é necessário coragem para enfrentar de modo criativo e ético os desafios da sociedade atual, assim com ter a mente aberta para conferir ao seu trabalho formas inovadoras de ação educativa.

Foi nos Estados Unidos que as propostas acerca do professor reflexivo chegaram inicialmente. A obra de Donald Schön, *The reflective practitioner*, de 1983, tornou-se um referencial para os programas de formação de professores que anunciam que os saberes docentes se constroem na e pela ação e na reflexão da ação. Schön realizou várias atividades relacionadas às reformas curriculares nos cursos de formação profissional do MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA), onde foi professor de Estudos e Planejamento Urbano. Esse autor teve uma formação de base filosófica, sendo influenciado pelo pensamento de Dewey, debruçando-se sobre sua obra, em especial, quando do seu doutoramento.

Schön (2000) propõe uma nova prática formativa que passa pela valorização da experiência e da “reflexão na experiência”. O autor trata da formação de professores situada na investigação do trabalho em sala de aula e na escola, ao buscar suscitar nesses profissionais a capacidade de refletir sobre a própria prática com uma atitude que contribua para tornar explícitos os saberes tácitos, provenientes de sua experiência. Indica o reconhecimento da existência dos saberes tácitos como o primeiro passo para que o professor levante questionamentos sobre as teorias que norteiam seu trabalho docente, bem como as estratégias de que se utiliza na prática, o que lhe possibilita a transformação dos seus modos de atuação.

De acordo com Schön (2000), a prática reflexiva está situada em três processos: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. O conhecimento na ação é um processo que não deriva da operação intelectual, visto que se insere na própria ação. A reflexão na ação emerge diante de situações inesperadas. A reflexão sobre a ação, por sua vez, surge quando a ação é concretizada, desencadeando, então, uma análise sobre o que ocorreu e sobre a forma como a ação foi realizada. Segundo Schön (2000), esses três processos reflexivos, manifestam-se diante do enfrentamento das situações problemáticas do dia a dia da prática docente; situações estas caracterizadas pela necessidade de decisões imediatas diante da imprevisibilidade inerente ao contexto da sala de aula.

Apesar de Paulo Freire não ser habitualmente associado ao estudo da reflexão, o referido autor foi um dos primeiros teóricos em educação a estabelecer essa temática como um elemento essencial à prática docente. Em obras suas, Freire (1984, 2001, 2002 e 2011) aborda de forma sistemática o conceito de reflexão. Para esse autor, reflexão é o movimento efetivado entre o fazer e o pensar e vice-versa.

Freire associa a curiosidade ao processo reflexivo docente, contextualizando inicialmente essa curiosidade como algo ingênuo e acrítico. Porém, o ato de submeter-se ao exercício constante da curiosidade, da busca de respostas que fundamentem situações-problemas comuns à sua vida e à sua prática, permite ao professor alcançar níveis de reflexão mais elaborados até atingir a reflexão crítica. Esse nível de reflexão, para Freire, é o objeto idealizado para orientar a

formação contínua de professores, algo que promova uma educação dialógica, que supere a educação bancária, a educação tradicional.

No entendimento de Freire (2001), para realizar um ensino pautado em uma reflexão crítica sobre a prática, o professor deve investir-se de uma capacidade de conhecimentos que em muito extrapola o disciplinar. O respeito aos saberes dos alunos, a aceitabilidade do novo, a recusa a toda e qualquer manifestação de preconceito e discriminação, a humildade, a tolerância e o comprometimento com a formação cidadã dos alunos são imperativos para uma educação libertadora. Contudo, isso não se constitui em tarefa fácil, pois é necessário que o professor, pelo exercício da curiosidade epistemológica calcada em uma rigorosidade metódica, vá construindo o que Freire (2001) denomina de *pensar certo*, ou seja, a capacidade de exercer a reflexão crítica, superando, assim, uma ação educativa descontextualizada, alheia à realidade do mundo da vida.

Libâneo (2005), por sua vez, defende o “programa crítico reflexivo” que suscita nos professores o seu fazer diário. Esse programa se propõe ultrapassar a ideia de que esses profissionais devam centralizar sua reflexão nos problemas mais imediatos de prática docente. Na concepção do autor, os professores precisam situar seu agir na reflexão crítica e, ao mesmo tempo, aprender a desenvolver as capacidades da apropriação teórico-crítica das realidades que compreendem sua profissão e assim melhorar suas práticas do ensino, conforme esta reflexão.

No seu conceito de “programa crítico reflexivo”, Libâneo (2005) parte da teoria crítica e alarga a discussão sobre a importância da associação entre teoria e prática no trabalho do professor. Este autor vincula o trabalho docente com os contextos sociais, culturais e políticos, de modo a promover nos professores a articulação entre a ação instrumental e a ação comunicativa. Assim, propõe uma “reflexão dialética” que se volte à prática docente de forma contextualizada nas instâncias sociais, políticas e institucionais, ajudando os professores a pensar e a gerir seu fazer cotidiano de forma autônoma, fundamentando, assim, o seu agir na reflexão crítica.

Sacristán (1999), por sua vez, toma a reflexibilidade como elemento essencialmente humano, atrelado a diferentes consciências sobre a ação intencional. Assim, para que o professor faça de sua prática docente uma atividade reflexiva, é necessário que este situe o ensino a serviço de projetos que apresentem inovação. Para Sacristán, toda atividade prática prevê uma organização particular do pensamento, uma orientação do conhecimento. Este autor analisa o processo reflexivo sob três níveis: no primeiro, o educador visualiza os elementos cognoscitivos presentes na sua ação e consegue distanciar-se da realidade de sua prática. Desse modo, começa a enxergar essa realidade, podendo então representá-la e entendê-la. O primeiro nível de reflexividade, para Sacristán (1999), está intimamente atrelado à ação, e é originado, então, na experiência.

No segundo nível, o professor faz a leitura e a apropriação do conhecimento formal, que se origina da transformação do senso comum em conhecimento científico, pois, segundo Sacristán

(1999), “a reflexão é alimentada, contaminada ou guiada pelo conhecimento científico” (Sacristán, 1999, p.117). Assim, esse segundo nível de reflexibilidade contribui para uma racionalidade mais refinada, que se situa na dialética entre o conhecimento científico e o pessoal, sendo estes ligados à ação e às práticas sociais e mediados pelo conhecimento científico. De acordo com Sacristán (1999), esse nível de reflexibilidade encontra na ciência um espaço fértil para a diferenciação de um modelo de relação positivista entre teoria e prática e outro modelo no qual a ciência é introduzida mediante a sua penetração nos processos de reflexão-ação.

O terceiro nível de reflexibilidade implica a análise ética, social e política da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica que favoreça o professor no distanciamento de suas práticas rotineiras. Destarte, ele começa a questionar seus discursos e práticas, refletindo se suas ações estão voltadas para os seus interesses ou para a criação de oportunidades de transformação social mais ampla. O significado do terceiro nível, conforme postula Sacristán (1999), indica que “devemos ser conscientes de nossas peculiaridades como seres que fazem teoria da educação” (1999, p.132).

Conforme Sacristán (1999) os três níveis de reflexibilidade pressupõem um processo de construção e de desenvolvimento dos agentes que realizam a educação. O primeiro nível, inserido no contexto do senso comum, enriquece o segundo, que passa a ser guiado racionalmente e norteado pela ciência. Pensando nas características de ambos os níveis é que surge o terceiro nível, pois neste há o pensamento esclarecido sobre o sujeito do conhecimento como parte constituinte do objeto, ou seja, quem pensa e vive a educação faz parte dela e precisa compreender que papel desempenha na mesma.

Por outro prisma, Zeichner (2008) destaca a importância da capacidade de o professor refletir no seu ensino e nas condições sócio-históricas que o influenciam. Este autor rejeita a condição de subserviência a que tem se submetido o professor, que acaba sendo meramente um executor de ideias previamente elaboradas por outrem, condições essas desfavoráveis a um processo de formação contínua que conceda ao professor o protagonismo e a autonomia em relação ao seu percurso formativo.

Ainda Zeichner (2008) traz uma crítica sobre o uso indiscriminado do termo “professor reflexivo”, que se tornou rapidamente um *slogan* adotado por formadores de professores das mais diferentes visões políticas e ideológicas, mais com a intenção de dar satisfação sobre o que estavam ofertando nos seus programas formativos do que de contribuir para um programa de formação contínua que auxilie o professor a desenvolver uma atividade profissional inteligente, reflexiva e situada. O autor contextualiza o crescente interesse pela formação docente na perspectiva crítica e reflexiva como uma reação contra a formação docente “de cima para baixo”, que envolve os professores apenas como participantes passivos.

Já Alarcão (2010) sustenta a noção de *professor reflexivo* na consciência do ser humano de pensar e refletir, o que o capacita enquanto profissional a exercer seu poder criativo, ou seja, a capacidade de cada um de lançar mão para descobrir a sua própria maneira de agir e interagir na vida social. A autora defende que “Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” (Alarcão, 2010, p.48-49). Esses contextos a que Alarcão se refere dizem respeito a espaços formativos nos quais a experiência, a expressão e o diálogo assumem papéis preponderantes. Contudo, não se pode limitar esses espaços formativos a um nível meramente técnico. É preciso, sim, chegar a um nível em que as interpretações do sujeito sejam articuladas, contextualizadas e informadas por meio de sistematizações teóricas.

Alarcão (2010) justifica o fascínio pelo conceito de *professor reflexivo*, em especial, pelo descrédito de muitos profissionais da educação, no que se refere a alguns programas de formação docente que ainda insistem na abordagem tecnocrata e puramente instrumental, focada em ideias que centralizam a prática de uma maneira utilitarista, demonstrando desconsiderar a importância de que o exercício da docência deve ser situado em um referencial teórico que o sustente e que denote o posicionamento do educador, bem como sua forma de conceber a educação e o seu papel na sociedade. A autora também menciona outros fatores que parecem ter contribuído para aproximar alguns profissionais da educação da proposta de formação docente com base na reflexividade, tais como: o reconhecimento da complexidade dos problemas da sociedade atual, a conscientização da dificuldade de se formar bons profissionais e a pouca participação que cabe ao professor no desenvolvimento das reformas curriculares.

Independentemente da abordagem conceitual e pontual de cada um desses autores, a reflexividade é tratada por todos eles como um campo fértil ao aperfeiçoamento da formação e da prática docente. Suas diferentes concepções conferem entendimentos diversos sobre a reflexividade, o que permite a inserção e aplicação dessa temática na área educacional, em decorrência da necessidade de inovação nesta para que os professores possam atender ao desafio de ajudar seus alunos a se tornarem, mais do que alunos; cidadãos autônomos e colaborativos, muito embora inseridos em uma sociedade injusta e contraditória.

Para atingir a capacidade de realizar um trabalho potencialmente transformador com seus alunos, é necessário ao professor, antes, atingir um nível de consciência que lhe permita tornar-se sujeito crítico do seu fazer profissional: da intencionalidade de sua ação pedagógica, do reconhecimento das bases teóricas que sustentam essa ação e das consequências dessa ação na formação dos seus alunos. Esse nível de consciência, segundo a maioria dos autores aqui mencionados, terá suas bases na reflexividade.

Faz-se necessário, porém, entender de que forma essa almejada reflexão torna-se satisfatória a ponto de atender às limitações visíveis nos programas de formação docente voltados para uma racionalidade instrumental. Para discutirmos esse questionamento, tomemos a discussão de Contreras (Citado por Libâneo, 2005, p.67-68) sobre a forma como os professores têm reduzido sua capacidade de reflexão ao universo da sala de aula e ao seu contexto mais imediato sem conseguir enxergar os determinantes estruturais do seu trabalho e da sua cultura, assim como as suas formas de socialização. Libâneo afirma que “o trabalho do professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos, o de ser uma ação ética orientada para objetivos (envolvendo, portanto, reflexão) e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações.” Libâneo (2005, p.76). O referido autor defende a necessidade de se desenvolver procedimentos e outros modos de atuação junto aos professores, para que estes melhorem a sua capacidade reflexiva sobre o que mudar e como mudar.

A reflexividade como busca de sentidos e significados e a ação comunicativa: vias de mão dupla

A linguagem, em função de ser uma atividade social e histórica, é um dos elementos constituintes do processo de humanização. É, portanto, uma ferramenta fundadora de uma nova relação do homem consigo próprio e com o mundo, bem como um elemento constituidor do psiquismo humano. Tendo, pois a linguagem uma infinita potencialidade, é de se esperar que os sujeitos falantes tenham condições racionais e criativas para que se estabeleça comunicação entre si e consigo mesmos, uma vez que é a linguagem o elemento estruturante do agir comunicativo, um conceito de Habermas. Para este autor, a ação comunicativa se constitui em uma:

“...forma de interação social em que os planos de ação dos diversos atores ficam coordenados pelo intercâmbio de atos comunicativos, fazendo, para isso, uma utilização da linguagem (ou das correspondentes manifestações extraverbais) orientada ao entendimento. À medida que a comunicação serve ao entendimento (e não só ao exercício das influências recíprocas) pode adotar para as interações o papel de um mecanismo de coordenação da ação, e com isso fazer possível a ação comunicativa” (Habermas, 1987a,p.418)

A reflexão constitui condição inerente à promoção do diálogo, do qual o educador deverá se utilizar como instrumento essencial em favor de uma relação harmoniosa que favoreça o entendimento e o desenvolvimento de relações não dominadoras. Essa concepção não garante que o diálogo se vá constituindo de forma tranquila e pouco trabalhosa; ao contrário: ele sucede em um contínuo campo de lutas e conflitos, elementos necessários para a elaboração de argumentos entre iguais, utilizando-se de meios adequados para produzir determinados fins, em direção ao

entendimento e ao consenso. O autor, então, preconiza a validade do discurso procedente do envolvimento de sujeitos no diálogo.

No agir comunicativo de Habermas está presente um conceito de reflexão com vistas a uma relação entre iguais que declaram suas pretensões de fazer valer algo com o objetivo de chegarem a um acordo com âncora em convicções próprias, porém sem imposição de poder.

Tomando a relação ensino-aprendizagem como exemplo do agir comunicativo, ressaltamos que a prática educativa não pode se limitar à fala centralizadora do professor, com foco na mera transferência do conhecimento. Este tipo de fala concorre para preservar uma educação acrítica, meramente reprodutora de injustiças e desigualdades sociais e não a educação emancipatória que almejamos estabelecer nas nossas escolas.

O diálogo constitui-se no encontro de sujeitos, na interlocução daqueles que se voltam à procura da compreensão e da significação dos saberes. É nesse contexto que podemos falar da reflexividade como busca de sentidos e significados, categorias do pensamento humano que só existem com origem na mediação, numa rica interação de sujeitos, tendo a linguagem como espaço central. É por meio da linguagem que os seres humanos são mediados e interagem. É também por seu intermédio que eles se apropriam dos aspectos culturais e históricos, constituindo-se em sujeitos.

Para associar a reflexividade à ação comunicativa, bem como para creditar a ambas o potencial de geração de sentidos e significados, fazem-se necessárias a definição e a distinção destes dois conceitos, como aparece nos estudos de Vygotsky, (citado por BAQUERO, 2001, p.54-55). Segundo o autor russo, o sentido tem caráter simbólico, individual, uma vez que parte da maneira como cada um percebe e elabora suas interpretações acerca do mundo. O sentido, então, faz referência à série de conotações que uma palavra emite para um sujeito, com base no seu repertório de experiências. Assim é o sentido: provisório, instável, dinâmico e pode mudar em situações novas, de acordo com os contextos em que a palavra em questão se situe. Vygotsky, (citado por BAQUERO, 2001, p.62) assinala, então, que:

“... o sentido da palavra é sempre uma formação dinâmica, variável e complexa que tem várias zonas de estabilidade diferentes. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. A palavra adquire seu sentido em seu contexto e, como se sabe, muda de sentido em contextos diferentes. Pelo contrário, o significado permanece invariável e estável em todas as mudanças de sentido da palavra nos diferentes contextos.”

Assim, Vygotsky defendia que o significado da palavra constitui a unidade de análise da relação historicamente estabelecida entre pensamento e linguagem, sendo o significado um aspecto inseparável da palavra, um autêntico ato intelectual, conduzido pelo ato verbal. Conforme esse autor (citado por BAQUERO, 2001, p.54-55):

Isto significa que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno verbal e intelectual [...] O significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem apenas na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal ou da palavra com sentido, é a unidade do pensamento e da palavra.

Sacristán (1999), abordando as formas da consciência coletiva, trata do conhecimento compartilhado nas ações sociais, em especial, na escola. O autor denomina de *conhecimento comum* os significados intersubjetivos da cultura e afirma que este tipo de conhecimento une os membros de determinados grupos que são motivados pela realização de tarefas semelhantes dentro da sociedade, contribuindo para o surgimento do que o autor chama de “comunidades de pensamento”. Por outro prisma, o autor afirma que a cultura compartilhada só pode ser enxergada em “interpretações idiossincráticas dos sujeitos” (1999), que, de acordo com o entendimento expresso neste estudo, ilustraria o conceito de *sentido*. A importância da geração de significados compartilhados no contexto educacional é defendida por esse autor pelo fato de ser a educação um projeto compartilhado. Por isso necessita da participação e da colaboração dos diversos agentes nela envolvidos. Nos termos de Sacristán (1999):

“... os significados compartilhados são importantes para conhecer a dinâmica que os (os gentes da educação) envolve. O pensamento compartilhado é extremamente importante para explicar, como primeira projeção, a coerência entre os membros da profissão docente e as possibilidades de que exista colaboração entre eles.” (1999, p.111)

Ora, se os sujeitos são mediados pela linguagem e se esta favorece a apropriação dos sentidos e significados, é lícito assegurar que os sujeitos vão ajustando a sua conduta por via da linguagem. Esse ajustamento simboliza um nível de reflexão onde a linguagem, mesmo condicionada às normas sociais, propicia uma comunicação fluída. A comunicação, neste debate ou entendimento, incorpora-se, portanto, à reflexividade porquanto ela pode capacitar o professor a resolver situações conflituosas comuns à docência, tais como a queixa recorrente dos alunos do fato de não entenderem o teor do discurso deste quando da explicação da “matéria”. Por sua vez, o docente reclama que o aluno não consegue captar o conteúdo exposto.

Assim, permanece no cenário da educação brasileira um contínuo desenrolar de desencontros de ‘dois mundos’, cabeças que pensam de forma diferente, choque de gerações: de um lado, um sujeito que deve ensinar, e de outra parte, sujeitos que devem aprender. Esse devir permanece, contudo, enredado em uma relação empobrecida de diálogo, com escassez de entendimentos.

Para que o professor supere uma prática alienada, ancorada em fundamentos positivistas sobre ensinar e aprender, entendemos que esse profissional necessita na sua prática rearticular

informações teóricas da racionalidade técnica com as da racionalidade comunicativa. A Teoria da Ação Comunicativa, proposta por Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, propõe a superação do conceito de racionalidade instrumental, expandindo o conceito de razão. O Autor da Escola de Frankfurt parte de uma razão que promove condições de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa.

Não se trata, porém, de negar a importância da racionalidade instrumental; não é essa a posição de Habermas, pois ele considera a existência de uma racionalidade incidente na organização e na escolha acertada de meios para alcançar determinados fins, ou seja, uma racionalidade comunicativa, que se constitui por meio da interação de sujeitos capazes de se comunicar e agir. Ele define essa racionalidade como “uma interação simbolicamente mediada”, que se guia “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes” (1987b, p. 57).

A Teoria da Ação Comunicativa fornece, então, em um plano filosófico, um arcabouço teórico para a melhor compreensão da linguagem como instrumento por meio do qual e no qual os agentes envolvidos na interação construiriam uma compreensão crítica. Essa concepção salienta a importância do consenso, a ênfase na razão, na fala, como possibilidade para a argumentação, bem como a necessidade de relações não dominadoras, sem imposição de poder, para o estabelecimento de uma comunicação não distorcida.

O *acordo* ou *entendimento* na teoria da ação comunicativa se referem à possibilidade de mediação da linguagem com vistas a uma comunicação eficaz. Essa eficácia, porém, só pode ser obtida com base na confiança recíproca, em que os sujeitos da comunicação estejam motivados por argumentos que podem ser levantados como passíveis de se tornem válidos, aceitáveis, muito embora abertos a críticas.

Nessa perspectiva, a escola pode ser indicada como um dos espaços sociais mais férteis para o desenvolvimento da ação comunicativa pelos sujeitos nela envolvidos. Como este estudo centra no sujeito “professor” como capaz de transformar seus modos de atuação teórico-prática com base na reflexividade, acredita-se que os objetivos de uma educação que visa à formação de indivíduos críticos e participativos passam necessariamente pela condição prévia de um profissional apto a empregar a linguagem para fins de entendimento, pelo uso do potencial gerador de comunicação inerente à linguagem.

Se o professor, então, reconhece que o saber e o conhecimento não devem se limitar a uma concepção funcionalista, meramente instrumental, e se ele logra desenvolver uma competência comunicativa, esse profissional está exercendo níveis de reflexividade que favorecem uma prática essencialmente política. Para atingir um plano de consciência que suscite a prática preocupada com

questões morais e éticas, é necessário que o professor ultrapasse a limitação dos saberes disciplinares e os curriculares. A relação entre esses saberes torna-se alienada pela desinformação do professor acerca do seu papel na qualidade de educador, bem como acerca do papel do aluno, além da falta de conhecimento sobre a função do erro no processo educativo.

Reconhecendo que os saberes disciplinares e curriculares não dão conta de cumprir com uma educação efetivamente transformadora, que concorra para a autonomia e emancipação humana, é preciso, pois, que “entre em cena” um conjunto de saberes que o professor deve utilizar para organizar sua prática, no caso, os saberes docentes. Estes envolvem um caráter polissêmico e bastante complexo na literatura internacional e nacional. Neste texto eles serão abordados como um conjunto de saberes mobilizados pelos professores em seu fazer docente, no confronto com as contradições inerentes à sua profissão. Essa definição tem consonância com as ideias de Tardif (2002), quando este denomina *saber* como um [...] “construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (2002, p.223).

Esses saberes podem ser identificados como atitudes, conhecimentos, hábitos, competências dos professores, articulados por uma racionalidade que move a ação educativa. Esta ação carrega a expressão dos seres humanos e, sendo difundida pela pessoa do professor, tanto auxilia na construção da sua identidade quanto na construção da identidade de seus alunos. Com base nessa proposição, se ganha força para afirmar que os saberes docentes vão constituindo-se contornados pela ação educativa, tendo estes seu surgimento na reflexividade do professor na sua ação e sobre a sua ação

Saberes docentes: racionalidade motivada pela reflexividade

O campo de conhecimento do professor é vasto e múltiplo. Este profissional tem sua identidade constituída de saberes da formação e de saberes da experiência, entre outros. Os saberes de formação vêm carregados do discurso acadêmico e seguem produzindo conhecimentos que, muitas vezes, desconsideram os principais agentes envolvidos no processo, ou seja, os próprios docentes. Já os saberes da experiência são fundamentados na prática cotidiana e no conhecimento da realidade vivida. Tardif (2002) chama a atenção para a importância destes saberes que, desenvolvidos na trajetória de vida pessoal e profissional do professor, vão moldando a sua prática educativa incorporando sua formação permanente e continuada.

Pelo seu caráter social e histórico, os saberes docentes são plurais e heterogêneos, sendo modificados ao longo do percurso formativo e da prática pedagógica. A experiência, no caso, assume um espaço de grande importância no conjunto de saberes docentes. Nas palavras de Tardif, Lessard e Lahaie (1991, p.219), os saberes de experiência:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o (a)s professor (a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém, retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Tendo em mente que a experiência prática deve estar associada à teoria, mas que esta, sozinha, não pode fornecer instrumentos metodológicos, tampouco que estes sejam imediatos e suficientes ao êxito da ação pedagógica, entende-se que se torna necessária uma articulação entre os saberes oriundos do mundo da vida e os que se constituem como conceitos científicos, de modo que o professor faça a associação entre esses dois tipos de conhecimento - os cotidianos e os científicos - e reconheça seus saberes de experiência como temporais, bem como saberes situados.

Em sua análise sobre o saber docente, Tardif (2002, p.193-198), apoiado na cultura da modernidade, define o saber em três dimensões que, embora distintas, têm algo em comum: são associadas à exigência de racionalidade como constitutiva da natureza do saber. A exigência de racionalidade implica que o sujeito seja capaz de justificar por que faz as coisas ou diz isso, apresentando razões ou motivos que fundamentam seu discurso, seu saber. Com esse entendimento, o autor situa os saberes em três concepções: a subjetividade, o juízo e o argumento.

A primeira concepção refere ao pensamento do sujeito, às certezas subjetivas decorrentes do pensamento racional na cognição, seja uma intuição intelectual, seja uma representação produzida pelo pensamento subjetivo. Na segunda dimensão, o saber reside na emissão de um juízo verdadeiro, decorrente de uma atividade racional no ato de julgar, sendo esse saber reduzido a juízos de realidade, a proposições lógicas decorrentes de realidade objetiva e empírica, desconsiderando o juízo de valor (a subjetividade).

A terceira concepção, o argumento, permite situar o saber docente por se tratar de um “saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro” (Tardif, 2002, p.196). A atividade discursiva da linguagem, pelo argumento, permite outras possibilidades de visão nas quais outros elementos são trazidos, não permitindo que o diálogo se feche em uma única resposta: é a crítica. Caracteriza-se pelas tentativas de validar por meio de argumentos (operações discursivas e lingüísticas) proposições ou razões de ação. A argumentação remete à dimensão intersubjetiva do saber.

O saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica; ele implica sempre o outro, isto é, uma dimensão social fundamental, na medida em que o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais. (TARDIF, 2002, p.196)

A concepção do saber docente na compreensão da racionalidade comunicativa ultrapassa as visões objetiva e subjetiva, chegando ao plano intersubjetivo, ou seja, à capacidade de se comunicar de maneira a obter consensos sobre os saberes, objeto de aprendizagem, situando-os nas esferas do sentido para o sujeito e do significado para a sociedade.

Os saberes docentes precisam ser articulados por uma racionalidade comunicativa, que promova o diálogo e o entendimento. Desse modo, sentidos e significados são constituídos, favorecendo um ensino-aprendizagem eficaz, pois uma racionalidade aberta a argumentos e pontos de vista distintos dos sujeitos envolvidos, contribui para esse fim. Sobre essa ideia, afirma Therrien (2010) que:

A relação intersubjetiva entre docente e aluno se manifesta através da linguagem como ação comunicativa e dialógica tendo por objeto aprendizagens significativas produtoras de *sentidos e significados*, ou seja, de *novos contornos de saberes* para o aprendiz; revela-se o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico, dimensões inerentes à reflexividade do sujeito em ação. (2010, p. 311)

No ensino-aprendizagem, a centralidade da matéria define a relação que o professor estabelece com seus alunos, quer dentro, quer fora dos muros da escola. A forma como o professor lida com os conteúdos denuncia sua compreensão sobre ensino e aprendizagem. Com efeito, assinalam Therrien, Loiola e Mamede (2007, p.1):

A matéria do ensino constitui indiscutivelmente o elemento *sine qua non* da docência. A relação que o professor estabelece com seus alunos, dentro e fora de sala de aula, é parte de um processo de mediação e de interação profundamente condicionado pela maneira através da qual ele lida com os conteúdos. Este postulado nos conduz a abordar a gestão da matéria como um processo de produção e transformação de saberes nos limites da ética da profissão docente.

Contudo, para que essa produção e transformação da matéria possam ser efetivadas pelo docente faz-se necessário que este profissional possa ir além das situações problemáticas e dos desafios didáticos definidos pelo processo pedagógico escolar. Essa competência comporta um contexto moral, essencialmente vinculado à noção de autonomia do trabalho docente. Isto significa que gerir a matéria contornada pelos conteúdos curriculares de maneira puramente instrumental não é, em absoluto, o cumprimento do papel mais preponderante do profissional docente.

Com isso não estamos reduzindo a importância do currículo, uma vez que este cumpre o papel de nortear o professor em sua atuação pedagógica junto aos alunos. O que afirmamos é que as decisões que os professores tomam no contexto da sala de aula constituem fundamentalmente uma ação moral, uma vez que as reflexões sobre que tipo de sujeito o professor pretende formar, pela sua ação profissional, não podem ser evitadas.

Assim, práticas antigas e vazias de sentido podem ser substituídas por intervenções educativas moldadas pela relação dialética entre teoria e prática. Nesse ponto, retoma-se a importância da linguagem como mediadora das relações humanas e a reflexividade como contorno de ações intencionais e conscientes, submetidas constantemente à análise do fazer docente. Dessa forma, linguagem e reflexão ensejam uma comunicação transparente acerca dos diversos pontos de vista e sentidos relativos aos conteúdos de aprendizagem, de modo que o professor consiga realizar a gestão da matéria como um processo de produção e transformação de saberes, embasado em princípios éticos.

Retomando as três dimensões do saber propostas por Tardif (2002) focalizar-se-á, agora, o argumento como exemplo de um nível de reflexividade que supera questões de ordem técnica e prática e traz maiores probabilidades de posicionamento crítico, uma vez que o exercício da criticidade promove possibilidades de se chegar ao plano intersubjetivo, ao encontro de si mesmo e dos outros. É nesse ponto que se encontra espaço para afirmar que a reflexividade, alcançada em um nível crítico, é uma ferramenta que desencadeia e promove os saberes docentes como racionalidade que norteia o professor no ato de seus julgamentos, de suas escolhas e decisões, levando-o a identificar a intencionalidade do seu fazer educativo. Isso não se constitui em tarefa fácil, pois, como defende Alarcão (2010):

“É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em pôr em ação os mecanismos reflexivos... É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas”(2010,p.49)

Não basta, então, que os saberes dos professores se restrinjam ao exercício de uma racionalidade técnica, que dê conta de questões instrumentais, limitando-os ao domínio dos saberes de referência de sua “matéria”, da disciplina que leciona. A competência do saber ensinar se situa para além do domínio dos conteúdos disciplinares: requer a transformação pedagógica dos conteúdos a serem ensinados, tendo como objeto de análise a dinâmica da relação entre o professor e o aluno. A mediação pedagógica indica sujeitos em uma interação comunicativa que permite transformar os conteúdos para torná-los compreensíveis aos discentes.

A reflexividade é constituinte da formação ao longo da trajetória profissional do professor, pois os saberes de experiência, que são a marca do conhecimento prático do professor, são construídos durante a vida profissional e precisam ser valorizados tanto pelos próprios professores, os sujeitos desses saberes, quanto pela universidade. A instituição universitária não pode se limitar em dar supremacia aos conhecimentos teóricos em detrimento daqueles práticos,

pois ambos os conhecimentos contribuem na constituição dos saberes docentes e do profissional cidadão.

Para gerar um espaço “transparente” nas comunicações previstas pela rotina da sala de aula é fundamental que o professor não empenhe sua liderança para protagonizar uma função centralizadora e repressiva, e sim que aproveite as situações problemáticas (quer de ordem curricular, cultural, econômica, relacional...) para suscitar nos seus alunos a prática do diálogo com vistas à resolução dos conflitos e ao entendimento.

Nesse contexto, a essência da ação comunicativa pressupõe que os participantes da interação cheguem a um entendimento sobre o saber que há de ser validado para o prosseguimento da interação, de modo que as convicções e os argumentos a serem compartilhados pelo diálogo possam viabilizar a potencialidade das razões favoráveis à vinculação dos sujeitos em termos de reciprocidade. Aproximando essa pretensão de validade ao contexto das interações comunicativas em sala de aula, estabelece-se um parâmetro para realizar a crítica aos desvios de comunicação, tão comuns à realidade da educação marcada por uma interação distorcida e continuamente interrompida.

Toda ação educativa é uma ação social, por isso mesmo a educação se apresenta como uma ação essencialmente humanizadora. Assim, fundamentados nos pressupostos de Habermas sobre a teoria da ação comunicativa, contextualiza-se a relação professor-aluno como intersubjetiva, potencialmente humanizada e equilibrada em termos de diálogo e de entendimento. Esse equilíbrio prevê necessariamente a superação de qualquer forma de opressão e de domínio, pois quando os pressupostos da comunicação são substituídos por ações de manipulação ou engano por razões estratégicas, as condições próprias de uma comunicação eficaz são desfeitas.

Esta discussão demonstra a credibilidade no potencial da reflexão crítica como ferramenta poderosa na transformação da prática docente. Se o professor reconhece a instabilidade e as limitações de sua formação inicial, se ele tem a consciência de que o conhecimento especializado e meramente disciplinar já não lhe garante o papel de sujeito mediador nos processos de ensino e aprendizagem, e se, ao mesmo tempo, entende que a transmissão do conhecimento já não mais dá conta da complexidade das condições da educação atual, este profissional já estará dando passos mais firmes rumo a um processo reflexivo que o auxilie a redimensionar seus saberes docentes, reconhecendo-os como um *moto contínuo*, portanto inacabado, da sua vida profissional.

À guisa de conclusões

A recorrência dos debates sobre a reflexividade docente na literatura nacional e internacional demonstra a importância do lugar que se atribui a essa temática nos espaços de formação. Independentemente das concepções diferenciadas dos autores de referência, a categoria

da reflexividade é reconhecida por eles como ferramenta que possibilita o redimensionamento da prática dos docentes, contribuindo para que estes atinjam maiores níveis de autonomia no seu trabalho pedagógico. O desafio de viabilizar processos de formação inicial e continuada que promovam de forma exitosa o desenvolvimento de educadores reflexivos, mais capazes de lidar com as mudanças e as incertezas do tempo presente, requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos que assegurem o desenvolvimento de uma nova cultura docente.

A aproximação do conceito de sentido e de significado em Vygotsky com a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas ajuda na compreensão das implicações da comunicação e do entendimento entre os sujeitos, como referência capaz de expressar o desenvolvimento de potencialidades subjetivas. Nestas potencialidades, encontra-se a reflexividade, bem como a ação comunicativa, os saberes docentes e os saberes de experiência, categorias que identifica-se no texto como complementares e indissociáveis. A categoria saber docente, proposta por Tardif (2002), contribuiu no eixo central desta discussão, atrelando à reflexividade o caráter social e histórico destes.

O conjunto de categorias abordadas neste estudo desvela a complexidade dos processos reflexivos e a importância da formação para o domínio dessa ferramenta humana no trabalho docente de ensino e aprendizagem.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo. Cortez, 2010.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: Artmed, 2001.

DEWEY, John. *Como pensamos- como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 2001.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 13.ed. Tradução Adriana Lopes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HABERMAS, Jürgen. *Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Tradução Álvaro L. M. Valls. Porto Alegre: L&M, 1987a.

_____. *Técnica e ciência como ideologia*. Tradução Álvaro L. M. Lisboa: Edições 70, 1987b.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Garrido Selma./GHEDIN, Evandro. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN. José Gimeno. *Poderes instáveis em Educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria & Educação* n° 4. Tradução Léa Paixão. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Tradução Francisco Pereira de Lima. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, Jacques; MAMEDE, Maira e LOIOLA, Francisco. *Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula*. In: SALES. José Álbio Moreira de, et all. *Formação e práticas docentes*. Fortaleza: EdUECE. 2007.

TERRIEN, Jacques. *Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas*. In: DALBEN, Ângela Loureiro de Freitas.; DINIZ, Júlio Emílio.; SANTOS, Lucíola de Castro. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

ZEICHNER, Kenneth. *Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente*. Tradução Júlio Emílio Diniz-Pereira. **Educação e Sociedade**, v. 29,n. 103, p. 535-554, mai./ago 2008.