

A dimensão reflexiva do educador

The reflective dimension of the educator

Elizete Oliveira de Andrade¹
Guilherme Celestino Souza Santos²

RESUMO:

Neste artigo são feitas algumas considerações sobre a importância da reflexão sobre a prática pedagógica dos/as professores/as, a partir da concepção destes/as como profissional reflexivo. Contrapõe-se o tipo de formação de professores baseado na perspectiva da racionalidade técnica por acreditar que esse modelo formativo não atende as demandas atuais das escolas, sendo necessário se pensar em uma formação docente que articule técnica e prática num movimento constante de ação-reflexão-ação, ou seja, que propicie a constituição do/a professor/a reflexivo. O objetivo principal deste estudo é destacar alguns caminhos que nos apareceram como mais interessantes para pensar a dimensão reflexiva do ato educativo. Para a produção dos dados foi realizada uma pesquisa qualitativa de base bibliográfica em autores/as que contribuem com a temática. Como resultados, salienta-se que no campo educacional é necessário refletir sobre os saberes fundamentais à prática pedagógica, considerando a importância da dimensão reflexiva nos processos formativos para que os/as professores/as assumam sua autonomia no ato educativo e busquem estabelecer novas possibilidades de ação sobre sua prática pedagógica

PALAVRAS-CHAVE: Professor reflexivo; Ato educativo; Formação de professores/as.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola/MG. Pedagoga da EMEI Lelena de Oliveira. Professora do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG/ Unidade de Carangola, elizete.andrade@uemg.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-9664>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1296799093578023>.

² Mestre, e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Especialista em Docência da Educação Básica pelo PROPGPEC do Colégio Pedro II. Professor na Educação básica pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG/ Unidade de Carangola, guilherme.santos@uemg.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3111-5623>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3500909214502958>.

ABSTRACT:

In this article, some considerations are made about the importance of reflecting on the pedagogical practice of teachers, based on the conception of them as reflective professionals. The type of teacher training based on the perspective of technical rationality is opposed, as it is believed that this training model does not meet the current demands of schools. Therefore, it is necessary to think about a teacher training that articulates technique and practice in a constant movement of action-reflection-action, that is, one that promotes the constitution of the reflective teacher. The main objective of this study is to highlight some paths that have appeared to us as more interesting to think about the reflective dimension of the educational act. For data production, a qualitative research based on authors who contribute to the theme was carried out. As a result, it is emphasized that in the educational field, it is necessary to reflect on the knowledge necessary for pedagogical practice, considering the importance of the reflective dimension in training processes so that teachers assume their autonomy in the educational act and seek to establish new possibilities of action on their pedagogical practice.

KEYWORDS: Reflective teacher; Educational act; Teacher training.

Introdução

O trabalho com ensino e aprendizagem, seja de professores/ras ou dos diferentes profissionais de educação, envolve diversas dimensões das aptidões e capacidades humanas. A atividade docente aparece formada tanto objetivamente pela dimensão dos conteúdos definidos pelos currículos, segmentados nas mais diversas disciplinas e exigindo formação específica, como também a que está presente na própria subjetividade do educador, no que tange seu relacionamento consigo mesmo, e como isso o prepara para lidar com os outros sujeitos implicados por um ato educativo.

O professor, o gestor, e os outros profissionais que atuam em uma escola, por exemplo, tendem a serem “espremidos” pelas urgências dos diários, relatórios, cumprimento da matriz curricular, etc. As vezes em que conseguimos parar, refletir e perceber o impacto de nossa pressa no trabalho e na vida são poucas. A atividade pedagógica raramente reserva um espaço e tempo para analisar o que estamos fazendo, por que o fazemos e como isso afeta estudantes e professores. Vivemos em um mundo cheio de contradições e problemas estruturais. Isso fica relegado para segundo plano, e vai aparecer nas margens do texto curricular que foi sendo construído no dia a dia da escola. Por outro lado, mesmo pouco consciente todo profissional docente é afetado pela dimensão reflexiva do seu fazer, bem como pelas disciplinas de formação pedagógica e as disciplinas de humanidades presentes na formação para o magistério e nas licenciaturas, uma vez que tendem a estimular sua tomada de consciência e participação contínua em especial nos processos de planejamento e tomada de decisão na atividade pedagógica.

Pérez Gomez (1995) analisa a preocupação da sociedade ocidental quanto aos resultados insatisfatórios do longo e custoso processo de escolarização da população e afirma que mesmo tendo a escola chegado aos “(...) lugares mais inacessíveis e as às camadas sociais mais desfavorecidas”, não conseguiu alcançar “o grau de satisfação prometido” (PEREZ GOMEZ, 1995, p. 95). Nesse sentido, sustenta a tese de não ser possível abordar tal problema sem facear o desafio da formação de professores e sua articulação com a própria escola, com o currículo e com o ensino.

Nessa lógica, questiona o tipo de formação de professores baseado na perspectiva da racionalidade técnica, na qual a atividade profissional é reduzida à aplicação instrumental de

um conjunto de saberes para a resolução de problemas vivenciados no cotidiano da escola. Para mais, afirma existir uma separação entre aqueles que pesquisam e, por isso detém o conhecimento, e aqueles que apenas aplicam/executam tais conhecimentos na prática.

Tendo em vista a complexidade, a instabilidade, a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores inerentes ao cotidiano escolar, não é viável considerar a atividade docente como uma atividade estritamente técnica. Desse modo, há de se pensar em uma formação docente que articule técnica e prática num movimento constante de ação-reflexão-ação, ou seja, que ajude a constituir o professor reflexivo.

Mediante tais argumentos, o objetivo principal deste artigo é destacar alguns caminhos que nos apareceram como mais interessantes para pensar a dimensão reflexiva do ato educativo.

Nosso percurso aqui está sendo definido por algumas referências de leitura, convergindo com nossa experiência prática no campo pedagógico. Alguns autores e autoras tem sido essenciais nesse exercício, que parte das suas contribuições teóricas, e espera-se com isso criar condições para em nossas considerações finais tecer alguns apontamentos quanto à prática pedagógica.

Para o desenvolvimento deste estudo realizamos uma pesquisa qualitativa que, segundo Diez e Horn (2011, p. 22) é aquela que não se tem uma preocupação com a representatividade numérica, mas “sim com o aprofundamento da compreensão de seu objeto”. Neste sentido, o delineamento adotado para a produção dos dados foi a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2002, p. 44) “(...) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Sendo assim, o suporte teórico foi constituído por autores como Selma Garrido Pimenta (2006) com a discussão da gênese, dos pressupostos e dos fundamentos do que se convencionou caracterizar como professor reflexivo e professor pesquisador; e Isabel Alarcão (2001; 1996), quando afirma a emergência do paradigma da reflexão nos processos formativos para uma prática mais condizente com a realidade das escolas. Menga Lüdke (1993; 1986) que contribuiu para o campo educacional ao apontar para as especificidades da pesquisa em educação, e quanto à própria atividade de pesquisa constitui parte essencial da dimensão reflexiva presente na docência; e Demerval Saviani (2004) que contribui para este debate, demonstrando o quanto a reflexão filosófica pode e deve estar presente na atividade do educador que a partir disso

problematiza e elabora seus próprios valores e pressupostos da prática pedagógica, constituindo um processo constante de crítica e autocrítica ideológica.

Professor Reflexivo: que conceito é esse?

Pimenta (2006), no texto *Professor reflexivo: construindo uma crítica*, traz contribuições para o debate da temática quando explicita e discute a gênese, os pressupostos, e os fundamentos do que se convencionou caracterizar como professor reflexivo e professor pesquisador.

Sua base teórica principal para esse feito são os estudos do professor norte-americano Donald Schön que em sua tese de doutoramento analisou o conceito de “experiência” à luz da filosofia, especialmente dos estudos de John Dewey. Esse via o educador como um intelectual e pesquisador que permanecia em formação através da reflexão considerada como imprescindível ao ato educativo. Para mais, uma prática reflexiva proporciona ao ser pensante situações diferentes, bem como desafios e possibilidades para a construção de novas ações. Nessa perspectiva, ao observar a prática de profissionais, Schön

(...) propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. (PIMENTA, 2006, p. 19)

Schön contrapõe esse modelo de racionalidade técnica, no qual no início dos cursos de formação inicial e continuada de professores se respalda por conhecimentos técnicos para só em seguida, ter-se os conhecimentos práticos, constituindo uma formação rígida, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades, como bem explicita Pérez Gómez (1992).

Neste sentido, na perspectiva da racionalidade técnica como afirma Schön

[...] o profissional competente é visto seguindo regras para a obtenção de informações, inferência e teste de hipóteses, o que lhe permite tornar claras as concepções entre as situações que se apresentam e o corpo de conhecimento profissional em que tais conexões são inicialmente problemáticas. (SCHÖN, 2000. p. 38)

Entende-se, nesse momento, que fragmentar o processo formativo contribuirá para empobrecer essa formação. Schön propõe então uma formação profissional que valorize a prática vivenciada como construção do conhecimento que envolve o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

De modo sucinto, o conhecimento na ação trata-se de um “saber escolar [...] um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites” (SCHÖN, 2000, p. 81); a reflexão na ação é o ato de olhar para o percurso da própria ação e concomitantemente melhorar sua realização, ou seja, sua função é exercer uma crítica sobre a ação presente ao questionar o próprio ato de conhecer, todavia, sem uma explicação verbal. É nesse sentido que Pimenta (2006, p. 20) salienta que “(...) frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação”.

Destarte, a reflexão sobre a reflexão da ação se trata de uma descrição verbal da reflexão da ação passada que vai influenciar ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema/situação vivenciado. Desse modo, como afirmam Campos e Pessoa (1998, p. 197-198)

Esse momento de reflexão é marcado pela intenção de refletir sobre a reflexão na ação, de maneira que se condiga produzir uma descrição verbal da reflexão na ação. É necessário ainda a capacidade de se refletir acerca da descrição resultante, podendo-se gerar modificações em ações futuras, ou seja: quando se reflete sobre a reflexão na ação, julgando e compreendendo o problema, podemos imaginar uma solução.

Esse movimento de reflexão sobre a reflexão na ação é que abriu perspectivas para a valorização da pesquisa na ação dos profissionais, trazendo para a formação de professores a possibilidade de realizar estudos sobre a prática ocorrida nos cotidianos das escolas.

Como as pesquisas não são infalíveis, os estudos e as pressuposições de Schön foram criticados por Zeichner e Liston (1996) quando afirmam que são reducionistas e limitados, uma vez que não basta apenas a reflexão, pois é necessário que o professor seja capaz de tomar decisões concretas para reduzir os problemas que surgem no dia a dia da sala de aula. Para mais, entendem que há de se considerar as condições institucionais e os papéis de cada professor em sua prática. Que essa prática está sempre permeada pelas condições político-sociais e institucionais daquele determinado contexto e que devem ser consideradas no processo de reflexão da prática.

Salienta-se que tornar-se um/a professor/a reflexivo não é tarefa fácil, pois é preciso um ambiente formativo que possibilite a reflexão da prática, nesse sentido, é mais que necessário que as universidades e as escolas, instâncias formativas por excelência, fortaleçam a parceria entre elas para contribuir nesse processo.

O/a professor/a reflexivo e a prática cotidiana

Afinal, o que significa ser um/a professor/a reflexivo? De que forma a escola pode contribuir para que se torne reflexivo?

Zeichner (1996) afirma que reflexão não é um conjunto de técnicas que podem ser sistematizadas e ensinadas ao professor, e que, portanto, não é um conjunto de passos e procedimentos específicos, tampouco, uma mera disposição de estratégias. Para ele, reflexão é um exame cuidadoso, ativo e persistente que se constitui como um dispositivo de intermediação entre a ação no ensino e os modos de visualizar os conflitos que dali emerge. Isso implica dizer que na escola, na sala de aula, a reflexão incide sobre os conflitos, as incertezas ali existentes e na possibilidade de solucioná-los.

Alarcão (2003, p. 41), ao tratar da “noção de professor reflexivo”, esclarece que esta “(...) 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”. Fica explícito que esse profissional, ao se deparar com os conflitos e as incertezas do cotidiano escolar, é capaz de ser flexível e de solucioná-los.

Todavia, para que aconteça a prática reflexiva é preciso um espaço que contribua para sua efetivação e existência. Nesse sentido, Isabel Alarcão (2001) afirma que a própria escola deve se tornar um espaço formativo para todos que nela estão ao almejar que ela seja:

[...] uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (ALARCÃO, 2001, p. 11)

Uma escola que dê oportunidades para o/a professor/a se desenvolver a partir de momentos em que possa debater e aplicar suas ideias de diferentes modos, como por exemplo, na criação de projetos de trabalho e na promoção de momentos para discussões com seus pares

e com os/as alunos/as. Uma escola enquanto um espaço aberto para o diálogo sobre as situações de incerteza e de imprevisibilidade inerentes à prática educativa, ou seja, que considera a prática reflexiva como elemento-chave de reconhecimento de suas inquietações.

Nesta perspectiva, compreendemos que para ser possível ao professor/a tornar-se reflexivo é preciso dispor de tempo para parar para pensar a prática pedagógica, bem como de um espaço propício para esse feito. Assim, corroboramos ainda com Alarcão (2001, p. 15) quando afirma que esse espaço é a escola, enquanto ambiente reflexivo, ou seja, “(...) uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles”. Uma escola inovadora que pensa a partir de si própria e das situações vivenciadas em seu cotidiano, buscando compreendê-las alicerçadas pelo olhar e a reflexão atentos da realidade posta:

É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Aberta à comunidade exterior, dialoga com ela. Atenta à comunidade interior, envolve todos na construção do clima da escola, na definição e na realização do seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa. Consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos. Enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir. (ALARCÃO, 2001, p. 26)

Nesse sentido, a escola se torna espaço propício para a formação continuada do/a professor/a, contribuindo para a sua identidade profissional. Nesse ambiente formativo, a escola permitirá ao professor desenvolver a reflexão enquanto fonte de aprendizagem e autoanálise.

Fica evidenciado que algumas estratégias são necessárias para uma formação reflexiva, tais como: apoiar-se em uma atitude de dúvida sustentada pelo querer, ou seja, pela vontade de melhor conhecer e melhor agir; apoiar-se em referenciais teóricos de análise; dominar metodologias e técnicas apropriadas a cada situação vivenciada; e ter suporte afetivo-emocional, tal como o apoio e o encorajamento.

O exercício da reflexão pressupõe a capacidade de o/a professor/a conhecer a si próprio, conhecer seu trabalho, analisar sua prática, atualizar seus conhecimentos, o desenvolvimento de suas capacidades e seu potencial de trabalho em equipe, a fim de modificar, sempre que necessário, sua prática com o intuito de promover melhorias e mudanças educacionais.

Menga Lüdke, a pesquisa educacional e a dimensão reflexiva

De acordo com Menga Lüdke (1993), a dimensão reflexiva na pesquisa educacional envolve uma série de etapas que incluem a reflexão sobre as questões de pesquisa, a seleção de métodos de pesquisa apropriados, a análise dos dados coletados, a interpretação dos resultados e a reflexão crítica sobre as implicações da pesquisa. Lüdke (Idem) enfatizou que a reflexão crítica é uma parte essencial do processo de pesquisa, pois permite que os pesquisadores avaliem os resultados de sua pesquisa de maneira mais aprofundada, considerando as implicações para a prática educacional, as limitações do estudo e as possíveis áreas para futuras pesquisas. Além disso, Lüdke (1986) argumentou que a reflexão crítica deve ser um processo contínuo que ocorre em todas as etapas da pesquisa, permitindo que os/as pesquisadores/as revisem e reformulem suas abordagens de pesquisa à medida que progredem no processo de pesquisa.

A dimensão reflexiva da pesquisa na educação pode ter um impacto significativo na prática do/a educador/a, pois ela permite que os professores avaliem e melhorem suas próprias práticas pedagógicas com base em evidências científicas. Ao se envolverem em pesquisas reflexivas, os/as educadores/as podem refletir criticamente sobre suas próprias práticas, examinando sua eficácia e identificando possíveis áreas para melhoria. Eles podem usar os resultados da pesquisa para tomar decisões informadas sobre sua prática pedagógica, ajustando suas abordagens com base em evidências.

Além disso, a dimensão reflexiva da pesquisa pode ajudar os/as educadores/as a compreender melhor as necessidades e os desafios dos alunos, permitindo que adaptem suas práticas pedagógicas de maneira mais eficaz. Eles podem usar a pesquisa para identificar estratégias de ensino mais eficazes, desenvolver currículos mais adequados e selecionar materiais didáticos mais apropriados.

Ao integrar a dimensão reflexiva da pesquisa em sua prática pedagógica, os educadores podem melhorar a qualidade de sua instrução, tornando-se mais eficazes em ajudar os alunos a alcançar seus objetivos educacionais. Eles também podem se tornar mais envolvidos em pesquisas colaborativas, trabalhando com outros educadores para explorar questões de interesse mútuo e compartilhar suas descobertas com outros profissionais da educação.

Para Menga Lüdke, a dimensão reflexiva da pesquisa na educação pode ajudar os/as educadores/as a melhorar sua prática pedagógica, tornando-se mais eficazes e capazes de atender às necessidades e desafios de seus alunos.

Demerval Saviani e formação do professor pela reflexão filosófica

Em *Filosofia na formação do educador*, Demerval Saviani (2004) aponta para a sistemática da reflexão filosófica para dar conta dos fundamentos do processo formativo do/a professor/a. Se vale para isso de uma aliança metodológica entre o Materialismo histórico, elementos do pensamento existencialista, a psicologia da aprendizagem de Vygotsky articulando a dialética entre teoria e prática no campo pedagógico.

Através do Materialismo histórico aponta para a superação da ideologia pedagógica presente em nível subjetivo nos preconceitos inerentes às práticas e, em nível objetivo presente nas normas e princípios dominantes no sistema educacional. A formação do docente recebe uma orientação na intermediação entre ideologia e a autoconsciência reflexiva.

Pela perspectiva existencial humanista, o ato do pensar reflexivo nasce de uma necessidade individual singular e única, a dimensão do problema. A problematização não como um mero exercício retórico ou de cálculo operativo, mas algo que nasce de uma demanda do próprio sujeito frente a sua realidade. Diante do problema o sujeito busca superar, aprender o que for necessário, criar as condições a seu alcance.

O problema apresenta um lado objetivo e um lado subjetivo, caracterizando-se este pela tomada de consciência da necessidade. As considerações supra deixaram claro que a reflexão é provocada pelo problema e, ao mesmo tempo, dialeticamente, constitui-se numa resposta ao problema. Ora, assim sendo, a reflexão se caracteriza por um aprofundamento da consciência da situação problemática, acarretando (em especial no caso da reflexão filosófica, por virtude das exigências que lhe são inerentes) um salto qualitativo que leva à superação do problema no seu nível originário. Esta dialética reflexão-problema é necessário ser compreendida para que se evite privilegiar, indevidamente, seja a reflexão (o que levaria a um subjetivismo, acreditando-se que o homem tenha um poder quase absoluto sobre os problemas, podendo manipulá-los a seu bel-prazer), seja o problema (o que implicaria reificá-lo desligando-o de sua estrita vinculação com a existência humana, sem a qual a essência do problema não pode ser apreendida, como já foi explicado). (SAVIANI, 2004, p. 13-14)

A tradição escolar entende como problema os exercícios de matemática ou sobre os diversos conteúdos das diversas matérias, sem com isso levar a problematização desses conteúdos. O único problema real que vive o estudante é ter de “passar de ano” por todos os inconvenientes sociais e familiares que a repetência e seus prejuízos podem causar.

No ponto de vista pedagógico essa perspectiva aponta para a dialética entre teoria e prática. Seguindo a influência da Psicologia Histórico-Cultural (PHC) de Vygotsky, Saviani aponta um caminho didático em PHC ao decupar uma metodologia que parte da prática social inicial, passar por uma problematização, leva a uma etapa de instrumentalização e catarse que leva a uma prática social final. Esse processo pode ser reiniciado desde diversos pontos.

No caso específico da formação docente, o exercício da própria reflexão filosófica leva a uma crítica e superação do senso comum pedagógico que oriente as práticas mais imediatas e reproduzidas nas formas tradicionais de ensino-aprendizagem. A reflexão filosófica nasce de um problema concreto e não dos muitos pseudoproblemas com que desafiamos os estudantes. E para ser filosófica, de acordo com Saviani (2004, p. 24-25), a reflexão precisa ser “radical, rigorosa e de conjunto”. É radical porque exige que o problema seja posto em termos radicais, ou seja, que se busque as raízes das questões até seus fundamentos; rigorosa porque deve proceder-se sistematicamente e segundo métodos determinados, questionando-se as conclusões do senso comum e as generalizações apressadas que a ciência pode produzir; e de conjunto porque a filosofia envolve uma reflexão globalizante, não se podendo examinar um problema de modo parcial, mas relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido.

Ao filosofar sobre a educação, o professor é levado a questionar os pressupostos da prática desde um problema que o atinge. O processo reflexivo instaurado, suas eventuais resoluções científicas, ou em outros campos, tende a levar a uma nova compreensão da prática, que por sua vez pode vir a ser colocada em questão posteriormente. É um processo cíclico, contraditório, portanto dialético.

Considerações Finais

Os/as autores/as destacados neste texto trazem contribuições profícuas para se pensar a dimensão reflexiva do ato educativo. A base teórica apresentada mostra que o paradigma da

racionalidade técnica na formação de professores/as não atende às demandas atuais das escolas (se é que algum dia atendeu). Que os conflitos, as incertezas e a imprevisibilidade inerentes ao cotidiano escolar não podem ser solucionados apenas com um arcabouço de procedimentos técnicos.

Desse modo, há de se pensar em um profissional cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos e que estão em constante ação. Assim, a racionalidade que precisa estar em evidência é a dialógica e reflexiva, pois permitirá ao professor desempenhar uma atitude de investigação na e pela ação, mediado pelo olhar atento às situações vivenciadas e pela atitude de cooperação com aqueles que fazem parte do cotidiano escolar.

A formação de professores/as baseada no paradigma do professor reflexivo pode ser considerada promissora para se pensar os desafios, as incertezas e a imprevisibilidade do cotidiano escolar. No entanto, não se trata apenas de refletir sobre a prática pedagógica, como já falamos ao longo do texto, mas sim de procurar solução para, no mínimo, reduzir os problemas que surgem no dia a dia da sala de aula e da escola.

Nesse sentido, há críticas sobre o paradigma do professor reflexivo ao enfatizar, de certa forma, seus limites, mas pode-se ver também a fecundidade que esse paradigma apresenta para prosseguir nos estudos sobre a prática docente, sobretudo, no referente à incorporação dos saberes constituídos pelos/as professores/as no cotidiano escolar às pesquisas educacionais.

A dimensão reflexiva do/a educador/a é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica e transformadora. Como vimos nas seções anteriores deste artigo, a reflexão é uma ferramenta essencial para que o/a educador/a possa compreender a sua prática, identificar desafios e possibilidades, questionar as suas próprias crenças e valores, e buscar novas formas de atuação.

Logo, a reflexão não deve ser vista como algo isolado da prática, mas sim como um elemento integrante e constante da mesma. O/a educador/a deve ser capaz de refletir sobre a sua prática a partir das suas próprias experiências, mas também a partir de uma perspectiva mais ampla, que leve em conta o contexto social, político e cultural em que está inserido.

Além disso, a reflexão deve ser acompanhada de ações concretas e transformadoras, ou seja, de uma atuação consciente e comprometida com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos seus alunos. A dimensão reflexiva do educador, portanto, não é um fim em si mesma, mas sim um meio para uma prática mais consciente, crítica e transformadora.

Por fim, é importante destacar que a dimensão reflexiva do educador não é algo que se adquire de forma automática ou definitiva. Trata-se de um processo contínuo de autoconhecimento, autoavaliação e autotransformação, que exige do educador um constante exercício de humildade, abertura, curiosidade e comprometimento com a sua prática.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época).

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

ALARCÃO, Isabel. **Ser professor reflexivo**. In.: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Portugal: Porto, 1996.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda Inês Fontenele. **Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön**. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas/SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206 (Coleção Leituras no Brasil).

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. 3. ed. Curitiba: Vozes, 2011.

LÜDKE, Menga. **A dimensão reflexiva na formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 85, p. 47-51, nov. 1993. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741993000300005. Acesso em: 26 mar. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

PEREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In.: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica**. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do Senso comum à consciência filosófica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

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

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective teaching: an introduction**. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.

Recebido em: **02 maio 2023**

Aprovado em: **15 jun. 2023**