

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DO EDUCADOR REFLEXIVO¹

Introdução

A prática pedagógica é um dos vetores que explicita a dimensão qualitativa do trabalho docente desenvolvido na escola, revelando inequivocamente a relação de compromisso do educador para com seus alunos e para com a educação. Notem que não usei a palavra “envolvimento”, mas, “compromisso”, uma vez que, a primeira parece denotar um relacionamento ao acaso, uma participação não necessariamente aferida pela preocupação qualitativa da intervenção pedagógica e é nesse sentido que a palavra qualidade é um determinante que solicita muito mais do que um simples “envolvimento” por caracterizar-se como uma ênfase vetoriada analogamente por processos, significados e significantes num universo cultural, político e ideológico. Requer análise, síntese, processamento, suspensão quanto ao direcionamento do arcabouço epistemológico e interventivo dentre outros. Não pretendo esgotar as justificativas pela não opção desta palavra e nem mesmo é este o meu objetivo, entretanto, vale destacar que uma educação emancipatória pautada pela ética e comprometimento não admite docentes orientados pela redução da ação pedagógica como conformação à obrigação que a docência lhe “determina”, ignorando os domínios necessários ao desenvolvimento da sensibilização permanente do olhar do educador. A segunda palavra, a qual pessoalmente tenho preferência, infere uma dialética da concretude, não somente pelo sentido da obrigatoriedade da profissão ou pelo significado literal que o termo *compromisso* traz em si, mas vai além, estabelecendo uma dialogicidade perene que é a mola mestra de se pensar e viver a educação.

No momento histórico atual a relação de compromisso do professor para com a profissão que abraçou está sendo ofuscada por múltiplas orientações, inclusive pela relação capital-trabalho, geradora de crises de autoridade e identidade dos docentes arrastando-os ao casuísmo declarado, fazendo com que os educadores percam a “esperança” no objeto do desenvolvimento de seu papel social, a educação como processo de emancipação humana. Esse quadro está inserido numa dinâmica denominada “crise cultural” e essa, determinada por razões políticas e ideológicas, manifesta-se quando o ideário que servia de referencial mostra-se inconsistente, inadequado aos problemas emersos que tangem a realidade vivida. E esse momento de “crises contextuais” gera no

¹ Texto publicado originalmente em forma de artigo na Revista **Educar**, 30, p. 57-67. com o título “*La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes*” Espanha: Barcelona, 2002, reelaborado para este livro.

educador uma crise interna, uma crise que chamo de “crise de identidade”. Esta crise de identidade, por um lado, dificulta os questionamentos elementares que devem dar suporte permanente à formação reflexiva do educador como tal - “quem sou eu ?” “qual é o meu compromisso para com a profissão que abracei ?” “em minha prática pedagógica estou conseguindo enxergar a distinção entre compromisso e envolvimento ?” Dentro do contexto de minha sala de aula estou desenvolvendo consistentemente as competências e habilidades que me correspondem, não tornando-se um ‘passador de lição’, mas um facilitador, um amigo de descobertas junto com os meus alunos ?” “Estou eu construindo com os mesmos, espaços democráticos que possibilitem a todos (professor e alunos) um crescimento multidimensional como indivíduos ? - por outro lado, “pode” se tornar o espaço desvelador desta realidade, contribuindo para que as mudanças se dêem proximal e longitudinalmente na ação comunicativa cotidiana. Deste entendimento, a minha “resposta” às crises estará implícita não somente no arcabouço da responsabilização epistemológica e leitura do real, mas também no meu “fazer e pensar pedagógicos”, o que possibilitará numa reversão paulatina e constante de minha prática pedagógica anterior. É esse momento dialógico (muitas vezes solitário) o cerne da formação reflexiva dos educadores que deve ser compartilhado coletivamente (reunindo todos os professores da escola que tenham o mesmo compromisso e “contagiando”, por extensão aqueles que ainda não despertaram – aqui o momento deixa de ser solitário, se torna coletivo, se torna solidário).

Chamo a atenção, portanto, ao fato de que a ausência de postura frente às diversas crises que se “assenhoram” da educação e, por conseguinte, da formação do educador, prejudica assombrosamente a prática pedagógica em todos os níveis, ficando obliterado o processo ensino-aprendizagem, de tal maneira que se torna um fardo pesado no cotidiano escolar, que por sua vez produzirá frutos expressos pela indisciplina, pela falta de interesse discente e docente, pelo aproveitamento insatisfatório e indisposição generalizada. Não é desconhecido o fato de que os condicionantes macrossociais sejam elementos definidores da tipologia de educação “ofertada”, exatamente por isso que a formação de professores sob uma perspectiva emancipatória e reflexiva é um caminho prolífico para, ao menos, situarmos a problematização dos descaminhos ideológicos difusos por conveniência, mas que por orientação, determina o perfil “qualificado” de professor que a sociedade capitalista necessita. A inobservância dessa percepção pode ser caracterizada como o “continuísmo” de uma realidade apática, sem vida, sem esperança, situadas por perspectivas alienadoras e alienantes.

A finalidade deste capítulo, longe de apresentar “receitas prontas” para a reversão total desse quadro frente aos que mencionados, é abrir uma discussão sobre a importância da tomada de consciência no exercício da ação educativa, na recuperação da identidade do educador que, mais do que nunca “deve” comprometer-se com a educação e acreditar em sua possibilidade emancipatória,

mesmo quando todos os referenciais estejam ofuscados pelos descasos, inclusive, de “educadores” que ainda não se descobriram como tais, que ainda não foram despertados para esta necessidade. Como educadores devemos fazer significativa diferença em nossa própria vida, pelo aprofundamento e sensibilização do real marcados pela opção profissional que delineamos e na vida de indivíduos que estão sob nossa responsabilidade: discentes em processo de construção. No entanto, devemos ter bem claro a importância da pedagogia da perseverança, da diferença que, como educadores reflexivos poderemos fazer na vida de um aluno, de uma escola, de um mundo adormecido. Discorreremos a seguir, acerca de alguns pontos que nos orientarão nessa discussão abrangendo os seguintes pontos: a formação do educador reflexivo; obstáculos à prática do educador reflexivo; a prática reflexiva como uma necessidade; A reflexão da prática reflexiva; pontos basilares da prática reflexiva e, a prática reflexiva no dia a dia do educador, seguidos de considerações finais, como um convite à prática reflexiva.

A formação do educador reflexivo

Não existe universidade para se formar um professor reflexivo, nem mesmo a orientação terminalística de qualquer mentor. A formação do educador reflexivo surge de posicionamentos a partir de leituras da própria necessidade do educador rever, repensar sua prática pedagógica, questionar-se sobre as dimensões de seu próprio conhecimento e dispor-se a aprender dia-a-dia que a realidade em sala de aula não é uma engrenagem mecanicista e por isso mesmo demanda “olhares” específicos sobre sua totalidade, desta forma, solicita do professor posicionamentos originais aos desafios que vão sendo levantados em seu contexto e tantos posicionamentos quanto forem os desafios, não algo dado, como resposta pronta, mas como conhecimento construído “junto com”, esta é a grande diferença, espaço de educação emancipatória e dialogicidade.

Na sua formação reflexiva, o educador deve esforçar-se pela abertura e desenvolvimento constantes de vias de comunicação entre seus objetivos, seus limites, sua própria identidade (enquanto educador), o contexto escolar do qual faz parte, a realidade de sua sala de aula e a realidade de sua prática pedagógica, com o cuidado de não reduzir o seu “fazer pedagógico” a um processo técnico e mecânico, desconsiderando a complexidade presente do processo ensino-aprendizagem. Nessa diretriz, sua ação centra-se no desvelamento da realidade, balizada pela análise da educação problematizadora em respostas às inquietações históricas situadas, não a reunião de ações esparsas e desarticuladas, mas inferências que orientem o jeito de caminhar pelo viés da politicidade e da escola orientada pelo princípio educativo propriamente dito.

Além disso, a formação reflexiva do educador resulta de um processo permanente de conscientização, cuja ênfase é o respeito pelo educando, pelo conhecimento que este traz e pela aquisição de outros conhecimentos que vão sendo construídos ao longo de sua vida escolar e extra-

escolar, isto exige uma postura ética e democrática do educador, postura que não admite a permissividade na dimensão *laisser – faire, laisser – passer*, uma vez que, a autoridade e o compromisso lhe solicitam a organização de suas aulas, uma ação pedagógica coerente e consistente, desmantelando abismos entre os discursos e a prática, uma vez que, sabidamente, as palavras ganham sustentação, quando acompanhadas de sua pertinência materializada. Igualmente, o respeito pelo educando não pode ser confundido com a extinção ou ausentamento da autoridade do educador, ao contrário, a sua ação educativa deve provocar o chamamento daquele para aprendizagens a partir de múltiplas dimensões em sentido recorrente: responsabilização pelas atividades e produção do conhecimento a partir da sala de aula, a solidariedade, o respeito, a disciplina, vez, voz e voto numa correlação de estabelecimento de limites.

Obstáculos à prática do educador reflexivo

Embora concretamente viável, a formação do professor pela dimensão reflexiva articulada à vivência no cotidiano escolar apresenta alguns obstáculos. Dentre os principais pontos que dificultam a prática do professor reflexivo, sucintamente, podemos enumerar cinco, a saber: a) as seqüelas da racionalidade técnica e mecânica irrefletida, b) a utilização de respostas “prontas” ao problemas cotidianos, c) a compreensão equivocada do que seja um professor reflexivo, d) a não perseverança na prática reflexiva e e) não discutir a prática reflexiva no espaço coletivo.

a) As seqüelas da racionalidade técnica e mecânica irrefletida

Muitas vezes quer o professor construir uma relação dialógica com sua classe e se propõe “até” em criar espaços alternativos que o faça refletir sua prática, modificando-a, pois o nível de satisfação profissional produzido não lhe é suficiente e nem significativo, entretanto, tais tentativas são obstaculizadas pela insegurança da mudança e convivência com o “novo”, pois o novo causa “impactos” e os impactos implicam reflexão crítica e mobilização no sentido de transformação ou superação de paradigmas anteriores, emergindo a arraigada prática técnica centrada ora em modelos teóricos, ora em “experiências de sucesso” de colegas ou ainda em relatos de experiências difundidos por literaturas científicas (quando se tem acesso a elas) como expressão do caminho “certo” e que todos seguem.

Romper com este referencial marcado por uma pedagogia predominantemente livresca e mnemônica é um processo que precisa ser cuidadosamente trabalhado principalmente porque ainda está presente nas práticas pedagógicas contemporâneas e, apresenta-se como o paradigma predominante na área educacional. Ora, o posicionamento por meio de um outro olhar sobre a construção do ser, sobre a construção do fazer, sobre a construção do aprender a aprender, quando se torna objeto de discussão na formação continuada de professores, vai desenvolvendo a percepção

da leitura conceitual do sujeito problematizando seus referenciais, suas práticas, suas seguranças e convicções, bem como seus pontos de instabilidade. Aos poucos sua ação ganha contornos de uma pesquisa colaborativa em que os atores sociais participam ativamente da construção do objeto do conhecimento e determinam os seus encaminhamentos nas múltiplas descobertas, o indivíduo poderá construir não simplesmente uma ação pedagógica instrumental, mas pautada pela ampliação contextual de solicitações dos seus pares, de seus alunos, de suas próprias observações; conseqüentemente aprende a ser pela superação de paradigmas reducionistas adquiridos ao longo de sua vivência e formação e reporta-se para a transformação de si, do outro e das novas provocações elaboradas pela apreensão de uma outra realidade ressignificada. Isto não minimiza a responsabilidade docente no trabalho com a memória historicamente construída e elaborada nos livros, ao contrário, apresenta-a com um sabor ressignificado.

b) a utilização de respostas “prontas” ao problemas cotidianos

A resposta estereotipada baseada na rotina, sem reflexão em profundidade, característica do senso comum, é tolhedora de oportunidades criativas na resolução de problemas, limitando o universo do professor e do aluno, enquanto seres criativos e empobrecendo a produção de conhecimento que poderia ser gerada a partir daquela situação. Nesta direção observamos que o cotidiano do professor é complexo e constitui uma sucessão de decisões que precisam, com equilíbrio e reflexão, ser administradas com justeza no momento certo. Desta forma, a realidade da sala de aula não está restrita a problemas específicos que podem ser explicados por uma única teoria objetiva e solucionados por estratégias e regras fixas; está muito além, pois esta realidade apresenta a relação professor-aluno baseada na subjetividade de uma interação social, cognitiva e afetiva, portanto, com um caráter divergente ou imprevisível.

Nesta direção observamos que o cotidiano do professor é complexo e constitui uma sucessão de decisões que precisam, com equilíbrio e reflexão, ser administradas com justeza no momento certo. E qual é o momento certo? É o momento vivido, é o momento em que compartilhamos decisões, é o momento em que fazemos intervenções na construção do conhecimento de nossos alunos, é o momento em que participamos de reuniões de formação continuada ou formação em serviço. A justeza de uma resposta e a sua defesa não deve se prender ao que simplesmente reunimos como aprendizagem no tempo de magistério como se fôssemos detentores da verdade, pois estamos preparados a afrontar posicionamentos divergentes muito rapidamente, sem nos preocuparmos com a sustentação de qualquer evento, por meio até de fontes referenciadas e de conhecimentos contextuais. Isto ao invés de esclarecer situações, ao invés de resolver problemas, pode gerar outros maiores, como o isolamento de grupos ou o ostracismo pedagógico individual.

Desta forma, a realidade da sala de aula, a realidade da escola não está restrita a problemas lineares que podem ser explicados por uma única teoria objetiva e solucionados por estratégias e regras fixas; está muito além, pois esta realidade apresenta a relação professor-aluno, professor-pais, coordenador, gestor educacional, enfim, está baseada também na subjetividade de uma interação social, cognitiva e afetiva entre sujeitos, portanto, com um caráter multifacetado e que solicita encaminhamentos específicos para situações singulares. Não posso, como educador reflexivo delinear um roteiro prévio de respostas para todo e qualquer solicitação de intervenção, seja de aluno, de colega ou da equipe técnica, mas tantas respostas e perguntas quantas forem necessárias, de forma sempre diferenciada e pertinente ao objeto de estudo. A formação do professor nesta perspectiva e a sua sensibilização para a consideração da voz de cada ator social é um dos componentes da justeza da resposta, da prudência da pergunta e da sabedoria do silêncio como uma provocação responsiva ou indagativa.

c) a compreensão equivocada do que seja um professor reflexivo

Compreender a definição e a prática do professor reflexivo como uma técnica, através da qual o educador pode tirar de um livro de receitas para sua ação ou simplesmente como uma receita a ser adaptada e aplicada à uma dada realidade é uma incongruência desmedida, desnortando o real sentido da prática reflexiva. Outro equívoco muito comum é confundir a atitude reflexiva com a arbitrariedade do “tudo pode”, do não estabelecimento de limites, gerando como vimos um clima de licenciosidade em sala de aula e externando um desmazelo fulcral e irresponsabilidade na organização da prática docente. Organizar a prática pedagógica sob o prisma da reflexão-na-ação, não é e jamais foi sinônimo de permissividade ou de reducionismo, ao contrário, é tornar a dinâmica educacional criativa, agradável e acima de tudo significativa pela não exclusão de temáticas relacionadas à vida social e suas implicações ideológicas. A construção deste profissional não pode querer determinar-se em um dia, pois fruto recorrente de uma vida inteira, assim como recorrente pode se tornar uma nação, um povo orientado por uma educação emancipatória.

Compreender a definição e a prática do professor reflexivo como uma técnica, através da qual o educador pode tirar de um livro as receitas para sua ação ou simplesmente uma receita a ser adaptada e aplicada à uma dada realidade é uma incongruência desmedida, desnortando o real sentido da prática reflexiva e desqualificando o professor como um profissional problematizador de opiniões. O professor reflexivo no sentido tecnicista centra-se numa dimensão incoerente e distante de um profissional que deve reunir outras características e posicionamentos. Para esta tendência o professor reflexivo é somente um profissional prático, cuja “reflexão” é caracterizada pelo desdobramento dos “melhores” e mais “eficientes” fazeres para aplicação e desdobramento de conteúdos em sala de aula. Os conteúdos aqui apontados são aqueles que fazem parte do currículo

oficial, portanto, o professor nesta diretriz pode ser entendido como representante de uma educação bancária, descontextualizada, embora repleta de recursos metodológicos. O professor crítico-reflexivo não nega a importância dos conteúdos e contribuições historicamente constituídas, pelo contrário, ressignifica-as de maneira contextual, as aproxima dos atores sociais, sujeitos da história humana: professores, alunos, pais, cidadãos. Neste processo a reflexividade tem um cunho construtivista e dialético, pois a realidade é sempre um devir em estado de novo olhar, acompanhando a natureza de (re) elaboração do conhecimento humano que se desdobra em múltiplas contribuições.

Outro equívoco muito comum é o de confundir a atitude reflexiva com a arbitrariedade do “tudo pode”, do “não estabelecimento de limites”, gerando como vimos um clima de licenciosidade em sala de aula e externando um considerável desmazelo e irresponsabilidade na organização da prática docente. Organizar a prática pedagógica sob o prisma da reflexão-na-ação, não é e jamais foi sinônimo de permissividade ou de reducionismo, mas, ao contrário, é reelaborá-la, tornando-a dinâmica, criativa e agradável, onde o professor é um elemento que deve prima por sua formação e atualização permanente, ao mesmo tempo em que busca seu aperfeiçoamento e superação em cada olhar, tendo o aluno como um interlocutor ativo do processo ensino-aprendizagem e todos os outros professores como tessitura da mesma rede, construída e compartilhada por atores sociais históricos.

Ser um professor reflexivo é assumir uma postura crítica e fundamentada sobre o real, sobre as problematizações que surgem por conta das suficiências e insuficiências dos discursos, visões e intervenções no itinerário do trabalho docente e de sua formação permanente. Esta caracterização de professor não se desdobra pela contemplação pura e simples das contribuições teóricas, mas ao mesmo tempo não pode prescindir delas, uma vez que se constituem como registros válidos e enriquecedores sobre o fenômeno educacional; por outro lado não pode se perder num fazer instrumental, orientando a prática pela prática; pelo contrário; é pela interação entre a teoria e a prática e as pertinentes leituras do real que ocorre uma maior possibilidade de uma intervenção que emancipatória tanto do professor, como do aluno e demais atores sociais. Ao percebermos na prática docente a necessidade de uma articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica, em si, não constitui uma dimensão reflexiva, pois esta dependerá da crítica desenvolvida pela problematização do que esta articulação solicita, das afirmações e negações que os atores sociais elaborarão em suas falas, enfim, aí sim iniciamos um trabalho reflexivo em torno de discussões pertinentes e referentes a realidade escolar e seu entorno, que não se reduz a articulação citada, pois esta é uma interface de uma totalização que se constrói contextualmente e vivenciada por pessoas que interagem e comprometem-se com a educação.

Deste direcionamento como profissionais reflexivos questionamo-nos, sobre a urgência de revermos as dimensões do processo de aprendizagem de nossos alunos e neste sentido, que caminhos optamos no desempenho de nossa ação interventiva, de nossa formação, de nossas leituras, de necessidade de revermos conceitos e aprofundarmos as discussões sobre a realidade social e escolar, enfim, o real fundamentado torna-se um objeto proximal de intervenção e melhoramento para a vida escolar e profissional dos atores sociais.

d) A não perseverança na prática reflexiva

O entusiasmo com a prática reflexiva deve ser trabalhado pelo professor de maneira constante e isto porque os problemas suscitados no cotidiano requererá uma prática reflexiva mais processual e quiçá precisando ser revista, portanto, não centrada no fator tempo, mas no amadurecimento desta mesma reflexão-da-e-na-ação. Conclui-se, portanto, que só tenho bom aproveitamento de minha prática quando acredito e persisto no meu objetivo, como pistas para emancipação minha e do outro.

Assim, o desenvolvimento do professor reflexivo estabelece nexos entre a totalidade da vida escolar e como aperfeiçoá-la em cada momento, de forma especial em sala de aula. Esta perspectiva nem sempre é entendida por muitos professores, que recorrem a busca de soluções imediatistas e pontuais sobre problemas localizados, afastando do verdadeiro foco de determinada problemática, que requer muito mais do que uma visão rápida e paliativa sobre seu eixo. E isto porque o problema suscitado requererá uma prática reflexiva processual e, nesse caso, precisando ser revista, portanto, não centrada somente no fator tempo cronológico, mas no amadurecimento desta mesma reflexão-da-e-na-ação, portanto num tempo de interação, trocas, rompimentos e repensar. Este movimento provoca um sentimento e posturas evasivas, pois estabelece um outro caminho que solicita de todos e de cada um a perseverança pela superação permanente de seus próprios limites.

Há muitas controvérsias sobre a utilização do termo *professor reflexivo*. Dentre elas algumas reducionistas, outras ascéticas. Entretanto, não se pode negar que tal movimento pode se tornar real e implícito dentro do cotidiano escolar, havendo uma busca significativa de formação de um professor que a sua ação como uma prática social dentro de seu contexto histórico. Desta maneira, Zeichner (1993) ressalta que a formação reflexiva do professor, que se preocupa com o seu desenvolvimento pessoal e profissional deveria ser apoiada se estiver ligada à luta por uma maior justiça social e se, de alguma forma, contribuir a uma diminuição do abismo na qualidade de educação disponibilizada aos estudantes com diferentes experiências indistintamente, mas vale lembrar que a equidade social é o parâmetro que o professor reflexivo objetiva. Mas o contrário também é verdadeiro, isto é, mediante o esmorecimento e esvaziamento do movimento em busca

pela superação de uma prática pedagógica obsoleta, instaura-se um estado de instabilidade da própria formação docente, do menosprezo pela transformação do espaço escolar como espaço de produção do conhecimento a partir do real, da desesperança da viabilidades das políticas públicas para a educação. Este estado de não-reflexividade, sempre espera que a história seja escrita para que aconteça simplesmente o “cumpra-se” de um “script” que querem determinado, excluindo-se como os sujeitos que deveriam escrevê-lo. A perseverança na prática e pela prática reflexiva é recorrente e provocante, pois impulsiona cada ator social a escrever a história de emancipação das instituições e dos homens, aprimorando cada etapa e de maneiras sempre novas e significativas a partir de suas vivências e leituras de mundo, isto sobretudo é uma dimensão política de efetiva responsabilidade sobre a complexidade que o fenômeno educacional solicita.

e) Não discutir a prática reflexiva no espaço coletivo

O ostracismo pedagógico dá-se quando o educador não compartilha sua experiência com a coletividade. Se o compartilhamento não for desenvolvido por meio das múltiplas trocas e se não for objeto de despertar para a conscientização do que ainda pode ser melhorado, transformado ou aperfeiçoado, a prática reflexiva ficará seriamente comprometida.

Pela ausência da ação comunicativa entre os indivíduos: professor-alunos-professores-coordenação pedagógica, etc, os saberes e fazeres docentes se desenvolvem de forma fragmentada, descontextualizada dificultando um melhor aprofundamento e aproveitamento das possibilidades de uma reorientação da intervenção pedagógico sob a ótica reflexiva, onde o uno e o múltiplo são interfaces da totalidade educacional. O momento do “compartilhar reflexivo” constitui-se como espaço hábil para o apoio mútuo, para a troca de idéias, não no sentido de incentivar “adoções de experiências alheias”, mas até mesmo para o educador analisar como está se dando o andamento de sua prática.

Se efetivamente as vivências dos demais atores educacionais trouxerem contribuições para a realidade do educador, a incorporação de novas contribuições ao seu fazer cotidiano não se configura como uma cópia de modelos externos, porque sua realidade pedagógica é diferenciada e sendo diferenciada exige um encaminhamento específico, entretanto, do espaço coletivo, das discussões entre pares, poderá o professor ressignificar estas experiências ao seu contexto, por meio de problematizações das finalidades, alcances e limites das mesmas em relação ao projeto de trabalho cotidiano poderão surgir posicionamentos decisivos para a reformulação de propostas inovadoras, tanto em nível conceitual quanto teórico-metodológico concernentes às práticas educacionais.

O espaço coletivo da escola é um local privilegiado de relacionamentos onde podem ser constituídos encadeamentos ou redes de significados entre indivíduos mediante discussões. Estas

redes construídas a partir de múltiplas vozes são os meios pelos quais os atores sociais revisitam suas práticas, conceitos, visão de escola, de aluno e de sua formação para, de forma consciente, promover intervenções que resultem o desenvolvimento dos esforços realizados. Por isso as discussões sobre o andamento da vida na escola, da escola da vida e da escola na vida são temáticas que devem percorrer as discussões no espaço coletivo. O educador torna-se tão eficiente ou melhor professor, quando por meio da dimensão compartilhada, aprende-ensina-aprende a ser uma profissional em construção situado numa multidimensionalidade em que os conteúdos das narrativas são ressignificadas ao seu mundo vivido e o seu mundo vivido é objeto de intercâmbio com estas, de maneira a contribuir para a valorização de uma reflexividade que proporciona crescimento ou problematização de uma realidade que recorre para a superação de si mesma, não como modismo ou como critério obrigatório de inovação, mas como uma necessidade pontuada pelo reconhecimento de que o conteúdo da escola não pode ser alienado da vida e do seu conteúdo.

A prática reflexiva como uma necessidade

A prática reflexiva deve ser uma necessidade na vida de todo educador, pois permite ao mesmo o desenvolvimento de sua percepção como um dos sujeitos do processo educativo vinculado não somente aos problemas sociais, econômicos e políticos dos nossos dias, mas de como estes problemas podem ser trabalhados no dia-a-dia de sua realidade educacional.

Esta formação, por conseguinte, deve estar aliada à solidez teórica e prática, ao mesmo tempo em que permitindo a auto-inquirição permanente de como está se processando esta formação. Logo, esta necessidade deverá ser muito mais discutida, muito mais vivida pelos professores e pelos cursos de formação de professores, isto é, se estes realmente se comprometerem com a qualidade da educação e a educação de qualidade para o presente e o porvir.

A reflexão da própria prática deve caracterizar a vida e a necessidade deste professor em construção, professor que acredita que o ser humano é sobretudo humano e precisa crescer, criar, questionar, opinar e, por isso mesmo, a sua prática pedagógica deve estar alicerçada dentro desta razão.

Esta formação, por conseguinte, deve estar aliada à solidez teórica e prática, ao mesmo tempo em que permitindo a auto-inquirição permanente de como está se processando esta formação. Logo, esta necessidade deverá ser muito mais discutida, muito mais vivida pelos professores e pelos cursos de formação de professores, isto é, se estes realmente se comprometerem com a qualidade da educação e a educação de qualidade para o presente e o porvir. E porque a prática reflexiva como uma necessidade ? Não estamos considerando nesta indagação a obrigatoriedade curricular da prática reflexiva, mas como um instrumento, sem o qual, a intervenção docente se perde em mecanismos incomunicáveis e fragmentados entre o ensinar a conhecer e o saber fazer. Por outro

lado, a necessidade é marcada pela consciência de que a completude das intervenções e da formação de cada educador não se resume numa dimensão de um fazer instrumental, num momento isolado de preparação de atividade, num grupo de pressupostos distanciados de uma articulação com as recorrências dos discentes e dos demais interlocutores da escola.

A reflexão da própria prática deve caracterizar a vida e a necessidade do professor em construção, professor que acredita que o ser humano é, sobretudo humano e precisa crescer, criar, questionar, opinar e, por isso mesmo, a sua prática pedagógica deve estar alicerçada dentro desta razão totalizante. Este profissional é real, concreto e existe de fato quando é despertado para a conscientização de sua práxis educacional, de seu alcance, enquanto educador e na busca de excelência na vida e para a vida de todos os atores sociais.

Quando dizemos que este educador existe, de fato estamos considerando que tal profissional é parte integrante de uma sociedade concreta. É sabido, entretanto, que o educador precisa estar instrumentalizado para o exercício da sua prática pedagógica e conseqüentemente da sua prática política, mas também é sabido que esta instrumentalização se constrói e reconstrói pelas trocas, pelos novos conhecimentos, pelos rompimentos com conhecimentos paradigmáticos descontextualizados, pela opção da reformulação de conteúdos curriculares com base epistemológica, axiológica, dentre outros. Neste sentido, entendemos a reflexividade como o alargamento da consciência reflexiva do professor em relação a sua realidade material, tomando o aluno e demais interlocutores do processo ensino-aprendizagem como sujeitos ativos de sua história. Como sujeitos ativos determinam em sua consciência coletiva as melhores maneiras de encaminhamentos de sua realidade, as convenções que podem ser objetos de orientação da vida escolar e dos principais valores que vão acompanhar a sua empreitada. Aqui não sugerimos uma planificação de professores reflexivos, destituindo a participação dos alunos e comunidade, mas por meio de suas falas ressignificadas pelas contribuições daqueles atores a reflexividade constituir-se-á como instrumento de busca, proposição, operacionalização em processo de revisitação permanente, reforçando-se e aperfeiçoando os esforços e posicionamentos que favorecem o desenvolvimento do trabalho escolar como um todo, bem como superando e/ou rompendo com tendências, tomadas de decisão, paradigmas e demais atividades que não contribuíram significativamente para o melhor desempenho e formação dos atores sociais comprometidos com o fenômeno educacional.

Desta maneira, a ação reflexiva não se faz isoladamente e não é balizada em modismos surgidos *ex nihilo*, mas trata-se de um movimento historicamente situado que parte da crítica intencional sobre distintas situações no âmago da escola, não se limitando à sua leitura, buscando encaminhamentos construídos na travessia do processo.

A reflexão da prática reflexiva

Refletir a prática reflexiva é um meio de analisar, não somente o quanto ainda, como educadores precisamos melhorar no aprofundamento pessoal e profissional em todos os âmbitos, mas um dos caminhos para reavaliarmos nosso compromisso com esta opção, por isto a reflexão da prática reflexiva requer também deve se dar de forma intencional. Assim, na reflexão de sua prática o educador reflexivo deve questionar-se sempre: sua formação, sua interlocução com demais atores sociais da escola, sua contribuição para o desenvolvimento de discussões e encaminhamentos de soluções, seu posicionamento frente às grandes problemáticas sociais que interferem nas políticas educacionais do país, bem como da questão da carreira docente.

A reflexão da prática pedagógica é um exercício de aprendizagem, de encontros e reencontros, de revisão, de repensar a prática de maneira criativa, inovadora, transformadora; enfim, é um momento de reexame de tomadas de decisão, tornando o fazer pedagógico enriquecedor, significativo, onde aluno, professor e outros atores possam crescer como sujeitos sempre em formação. Em que espaço esta deve ocorrer e quando? A delimitação de tempos e espaços distanciados do próprio contexto de onde se fala, com quem se fala, para quem se fala e compartilha não é produtora, isto é, não contribui para um despertar completo da ação interventiva do professor. Ao mesmo tempo em que se desdobram os encaminhamentos no espaço coletivo sobre os saberes e fazeres cotidiano e as formas de melhor compreendê-los e ressignificá-los, ao mesmo tempo que as individualidades são respeitadas nas interações, toda sistematização de um trabalho docente efetivamente marcado pela formação reflexiva requer um olhar sobre esta dimensão. Muitas vezes não questionamos se estamos verdadeiramente preocupados com esta formação ou qual tem sido sua contribuição para a constituição do educador em sua totalidade. Neste sentido, a prática reflexiva deve ser também evidenciada como objeto de estudo dos docentes de maneira recorrente e problematizadora.

Pontos Basilares da Prática Reflexiva

A prática reflexiva aproxima o educador de sua realidade, fornecendo-lhe o instrumental possibilitador, não só de mobilização de sua atividade didática do como ensinar, mas também, e principalmente, para tornar educador e aluno sujeitos ativos do processo educativo que se dá pela interação, pelo respeito, pela solidariedade, pela reflexão da prática pedagógica, por isso:

1. Tal reflexão permitirá ao professor rever-se como profissional em construção e analisar como está se dando sua prática pedagógica e com isso, fazer as reformas necessárias para o crescimento conjunto, seu, de classe, de sua escola.
2. Nesta formação deverá o professor entender esse processo não como algo dado, acabado, mas como espaço oportunizador de aprendizagens vivas, dinâmicas para si e o outro.

3. O professor reflexivo, independentemente de como se processou sua graduação, deve procurar aperfeiçoar-se a cada dia, pois o conhecimento além de não ocupar espaço é a mola propulsora, geradora de sua reflexão-na-ação. Crescer dói, demanda esforço, demanda aplicação, demanda acreditar que a educação é uma prática libertadora.
4. No espaço da reflexão junto com seus pares, com os pais, com a coordenação pedagógica, enfim, com todos os envolvidos no processo educativo o professor obtém respaldo para trabalhar a sua realidade, isto é, a dialogicidade lhe possibilitará pistas que lhe subsidiarão ricamente em sua prática pedagógica.
5. Trabalhar dissociado da realidade contextual do país, da escola e do educando é a postura do professor não comprometido verdadeiramente com o processo ensino-aprendizagem. Então a postura dialógica do professor reflexivo refletirá uma prática não estanque, não estranha ao mundo vivido.

A constituição do aprender a ser professor reflexivo não pode ser sintetizada nestes pontos, certamente, mas são eles elementos indicadores de uma necessidade de mudança, de uma necessidade de reavaliar a formação docente em todas as etapas de seu desenvolvimento, de valorizar as relações que se desenvolvem em sala de aula e de ressignificar todo e qualquer esforço que contribui para o aprimoramento permanente dos saberes e fazeres docentes da escola contemporânea.

A prática reflexiva no dia a dia do educador

A prática reflexiva deve estar presente no dia-a-dia do professor como algo sempre novo, dinâmico, em construção e como processo nunca unilateral, pois no seu enfoque multidimensional, o professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com os seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas, discutidas, com perguntas e respostas advindas de situações problematizadoras diversas, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana.

A formação reflexiva do professor, portanto, pode ser caracterizada como processo de construção do educador que descobre um mundo diferenciado de possibilidades em sua ação, em seu olhar, em seu saber, em seu fazer e nas múltiplas vozes que se encontram no contexto educacional lançando um olhar epistemológico sobre sua produção inquirindo-a, buscando nela e dela novos “pensares” e “fazeres” orientadores de sua práxis e razão epistemológica. Dentre essa vasta gama de reflexão sobre a dimensão pedagógica e da formação do educador reflexivo, posicionamento político e orientação metodológica, a intervenção do educador assume um norteamento consistente e coerente, principalmente pela contextualização da escola como instituição de interesse de todos os atores sociais e pelo aprimoramento dos encadeamentos

possíveis que possam subsidiar o homem no seu itinerário como sujeito construtor de sua história. Conseqüentemente, o professor, como agente facilitador do processo ensino-aprendizagem, desperta e viabiliza o despertar dos sujeitos participantes deste processo, possibilitando através de sua prática, a efetuação de inovadoras leituras de mundo e contribuições significativas de vida para a vida.

Considerações finais

Partindo da análise e interpretação de sua própria realidade, a reflexão-na-ação, ou a prática reflexiva como a tratamos, é uma das ferramentas do professor, que pode ser trabalhada através de iniciativas, de diversas leituras da realidade, e através do questionamento constante do professor sobre sua própria prática, entre outros pontos.

A formação do professor reflexivo, portanto, dá-se no espaço da busca, no espaço da educação partilhada e compartilhada, no espaço da solidariedade, onde sua prática segue esta tônica orientadora coerente com o seu compromisso abraçado. Cumpre ao professor, portanto, a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de sua atribuição, das possibilidades de sua própria formação profissional continuada e acerca dos princípios que prezam pela dignidade, eticidade (dentre outros) humanas: sua, dos seus alunos, de sua comunidade e do homem em todo o universo de sua produção.

Há que se recobrar o sentido do homem na escola e o sentido da escola na vida do homem. Existem diferenças significativas entre *ensinar para a vida* e *ensinar a partir da própria vida*. O primeiro termo traz uma idéia longínqua do ensinamento (futuro) que deverá ser materializado e internalizado ao longo da vida escolar para o seu “uso” a posteriori. Neste caso, o único referencial desta educação é o pragmático, utilitário, que nega a construção ao longo do tempo, centrando um conhecimento imediato. O segundo termo sugere um trabalho muito mais árduo em todos os âmbitos, pois o sujeito não poder deixar de viver para se preparar para viver, ou mesmo adquirir os subsídios necessários primeiro para aplicá-los cientificamente num “momento oportuno”. A construção do professor reflexivo sugere uma reformulação da postura do educador ante a leitura do real e da própria educação que considera o homem como um ser total, modificando as políticas públicas, promovendo investimentos significativos para a educação e dando o suporte necessário à formação continuada de professores. E quando as pertinentes responsabilidades se comunicam encadeadamente todos os atores sociais assumem o protagonismo de sua história.