

UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE A “REFLEXÃO” COMO CONCEITO ESTRUTURANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE*

KENNETH M. ZEICHNER**

RESUMO: Neste artigo, Ken Zeichner, baseando-se em seus vários anos de experiência como formador de educadores, discute o uso do conceito de “reflexão” em programas de formação docente ao redor do mundo, relacionando-o a três temas: 1) até que ponto a formação docente reflexiva resultou em um desenvolvimento real dos professores; 2) contribuiu para diminuir as lacunas na qualidade da educação de estudantes de diferentes perfis étnicos, raciais e sociais e 3) a falta de correspondência entre concepções de formação docente reflexiva, na literatura especializada, e as realidades materiais de trabalho dos professores. Paradigmas dominantes da formação docente reflexiva, nos últimos 25 anos, são também identificados.

Palavras-chave: Formação de professores. Reflexão. Estados Unidos.

A CRITICAL ANALYSIS OF REFLECTION AS A GOAL FOR TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: In this paper, Ken Zeichner draws upon his many years of experience as a teacher educator and discusses the use of the concept of reflection in teacher education around the world in relation to three issues: 1) the extent to which reflection has resulted in genuine teacher development, 2) contributed to a narrowing of the gaps in educational quality between students of different ethnic, racial and social class backgrounds, and 3) the lack of correspondence between images of teacher reflection in the literature and the material conditions of teachers' work. Dominant trends in reflective teacher education over the last 25 years are also identified.

Key words: Teacher education. Reflection. United States.

* Este texto subsidiou a palestra realizada durante o XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Porto Alegre, no dia 30 de abril de 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira.

** Professor titular da Universidade do Estado de Wisconsin-Madison, Estados Unidos. *E-mail:* zeichner@wisc.edu

Introdução

Neste artigo, compartilharei minhas idéias e pensamentos sobre o foco da reflexão docente nos programas de formação de professores ao redor do mundo. Ao fazer isso, analisarei os últimos 30 anos que trabalhei em uma universidade como formador de educadores, as minhas leituras da literatura internacional especializada e como tenho observado o uso da idéia da reflexão docente em programas de formação de professores nos Estados Unidos e em muitos outros países que tive o privilégio de visitar.

Eu publiquei o meu primeiro artigo sobre a idéia de prática reflexiva na formação docente, em 1981, no Canadá, quando a psicologia comportamentalista era a força dominante na formação de professores dos Estados Unidos (Zeichner, 1981).¹ Quando era estudante de licenciatura e professor do ensino fundamental em escolas públicas dos EUA, a ênfase recaía sobre a preparação de professores para se comportarem de certas maneiras (por exemplo, levantando certos tipos de pergunta em sala de aula), o que se acreditava ser mais eficiente para elevar o rendimento dos estudantes nas avaliações sistêmicas. Não havia ainda pesquisa ou uma discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes e que os ajudassem a compreender as racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino, ou que os auxiliassem a tomar decisões que vão ao encontro das necessidades dos estudantes que, por sua vez, estão em permanente transformação.

Muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de *treinamento* de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. Entre as razões para tal mudança de “olhar” sobre a formação docente, estão: 1 - o início das pesquisas sobre saberes docentes que, nos Estados Unidos, foram coordenadas por Lee Shulman e seus colegas na Universidade do Estado de Michigan (Shulman, 1992); 2 - a influência crescente das ciências cognitivas na Educação; e 3 - a crescente

aceitação das abordagens qualitativas de pesquisa educacional (Lagemann, 2000). Alguns também acreditam que a emergência da prática reflexiva como uma ênfase na formação docente está relacionada aos esforços das reformas neoliberais e neoconservadoras em exercer um controle maior e mais sutil sobre os professores, de modo que os propósitos da educação pública pudessem ser mais diretamente vinculados à preparação de trabalhadores para a economia global (Smyth, 1992).²

O meu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas iniciou em 1976, quando comecei a trabalhar na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos nossos programas de formação docente. Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com *passar o conteúdo* de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática.

Na maioria das vezes, nossos estudantes não tinham a menor idéia de onde os currículos vinham e tampouco pareciam se preocupar com isso. O ensino era normalmente visto como um processo meramente técnico a ser conduzido da maneira na qual as pessoas na escola ou na universidade gostariam que fizessem. A maioria dos nossos alunos não concebia o ensino como uma atividade moral ou ética sobre a qual eles tinham algum controle (Tabachnick, Popkewitz & Zeichner, 1980).

A primeira vez que utilizamos o termo “ensino reflexivo” na Universidade de Wisconsin pode ser vista como uma tentativa genérica e vaga de ajudar nossos estudantes a se tornarem mais conscientes sobre as dimensões moral e ética do ensino, porém, sem uma preocupação em ajudá-los a refletir sobre aspectos específicos ou de certas maneiras (Grant & Zeichner, 1984). Como Tellez (2007) apontou, em nosso trabalho inicial, nós passamos muito mais tempo falando sobre o que o ensino reflexivo *não era*, em vez de falar sobre o que *ele era*. Depois dessa fase inicial, nos beneficiamos bastante de uma literatura internacional emergente sobre prática reflexiva no ensino e na formação de professores (ver, por exemplo, Grimmett & Erickson, 1988; Calderhead & Gates, 1993;

Clift, Houston & Pugach, 1992; Laboskey, 1994; Loughran, 1996; Rodgers, 2002; Swarts, 1999; Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000) e o uso da idéia de reflexão em nosso programa de formação de professores desenvolveu e mudou à medida que continuávamos a estudar e criticar nosso próprio trabalho como formadores de educadores e o impacto desse programa em nossos estudantes. Nós também seguimos produzindo artigos sobre o nosso próprio trabalho, à medida que nossa concepção de ensino reflexivo se desenvolvia e nossas habilidades de fomentá-lo continuavam a melhorar tanto a formação inicial (Tabachnick & Zeichner, 1991; Gore & Zeichner, 1991) quanto os programas, em andamento, de desenvolvimento profissional de professores experientes (Zeichner, 2003).

Quando Donald Schön publicou o livro *O profissional reflexivo*, em 1983 (Schön, 1983), isso marcou a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana. A idéia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey, *Como pensamos* (Dewey, 1933), exerceu na educação nos EUA, no início dos anos de 1900. Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (Freire, 1973), e o de Jurgen Habermas, na Europa (Habermas, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos. O ensino reflexivo tornou-se rapidamente um *slogan* adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas e, depois de certo tempo, ele começou a perder qualquer significado específico. Como Rodgers (2002, p. 843) disse, “ao tornar-se tudo para todos, ele perdeu a sua visibilidade”. Ou como o acadêmico australiano John Smyth (1992, p. 286) afirmou:

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo.

A prática reflexiva como estruturante na formação docente

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o *slogan* da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos.³

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. A “reflexão” também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir para o desenvolvimento para um conhecimento de base comum sobre boas práticas de ensino (Cochran-Smith & Lytle, 1993).

O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a *expertise* que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”.⁴ Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

A “reflexão” como um *slogan* de reforma educacional também significa que, independentemente do que fazemos em nossos programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão. Quando adotamos o conceito de ensino reflexivo, existe em geral um compromisso dos formadores de educadores em ajudar futuros professores a internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes (Feiman-Nemser, 2001).

Em meio à explosão de interesse em relação à idéia dos professores como profissionais reflexivos, tem existido também uma grande confusão

sobre o que exatamente se quer dizer com o uso do termo “ensino reflexivo” em casos particulares e se a idéia dos professores como profissionais reflexivos deveria ser mesmo apoiada. Embora aqueles que adotaram o *slogan* da reflexão pareçam compartilhar certos propósitos e compromissos em relação ao papel ativo que os professores devem assumir nas reformas escolares, na realidade, pode-se dizer muito pouco sobre um modelo de ensino e de formação de professores, levando-se em consideração apenas um compromisso expresso com a idéia de reflexão.

É importante enfatizar que, apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o *slogan* da “reflexão”, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade. Isso chegou a tal ponto, no mínimo, há uma década atrás, em que todo um rol de crenças sobre esses aspectos incorporou-se no discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independente de seus compromissos ideológicos, “embarcaram nessa onda” e tornaram-se comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo (Calderhead, 1989).

Alguns acadêmicos de diferentes partes do mundo, e eu me incluo entre eles, despenderam um tempo considerável analisando as diferentes posições que surgiram sobre o ensino reflexivo (por exemplo, Hatton & Smith, 1995; Zeichner & Liston, 1996). Alguns de nós também dedicamos tempo a estudar as diferentes pedagogias que os formadores de professores empregaram para desenvolver as diferentes visões de ensino reflexivo a que se filiavam, tais como pesquisa-ação, *portfolios* de ensino (tanto impressos quanto eletrônicos), diários e autobiografias, estudos de caso, e a orientação dos diferentes tipos de estágio em escolas e em comunidades (por exemplo, Bullough, 2008; Richert, 1992; Lyons, 1998; Rodgers, 2002b; Zeichner, 1987) ou as diferentes maneiras de se avaliar a qualidade do ensino reflexivo (por exemplo, Sumsion & Fleet, 1996; Tse, 2007).

Não discutirei, neste artigo, todas as versões existentes sobre o ensino reflexivo e as estratégias usadas para desenvolvê-las. Em vez disso, discutirei a idéia da prática reflexiva na formação docente em relação a três temas: 1 - até que ponto a formação docente reflexiva tem resultado em um desenvolvimento real dos professores; 2 - o grau de correspondência entre a imagem dos professores em discussões sobre formação docente reflexiva e as realidades materiais do trabalho docente; e 3 - em

que medida o movimento do ensino reflexivo contribuiu para diminuir as lacunas que existem no mundo todo em relação à qualidade da educação vivida por estudantes de diferentes perfis étnicos e sociais.

A formação docente reflexiva significou um desenvolvimento real dos professores?

Primeiro, vamos à questão se a formação docente reflexiva significou um real desenvolvimento dos professores. Aqui, apesar de toda a retórica em torno dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos e analíticos sobre seus trabalhos, na verdade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor.

Existem diferentes modos nos quais a formação docente reflexiva minou a intenção emancipadora freqüentemente expressa pelos formadores de educadores. Primeiro, um dos usos mais comuns do conceito de “reflexão” significou uma ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados. A pergunta que se faz aqui sobre a “reflexão” é a seguinte: Em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça? Em alguns casos, permite-se que o professor use sua criatividade para intervir em determinadas situações a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino de uma maneira mais apropriada, mas isso geralmente não acontece.

Falta muita coisa nesse tipo comum da idéia de “reflexão” sobre ensino, incluindo algum senso de como as teorias práticas dos professores (seu “conhecimento-na-ação”, nos termos de Schön) contribuem para o processo de desenvolvimento docente.

Ironicamente, apesar da rejeição explícita de Schön, em seu livro *O profissional reflexivo*, a essa racionalidade técnica, a “teoria” é ainda vista, por aqueles que seguem esse modelo, como existindo apenas nas universidades e a prática, nas escolas. O problema é colocado como uma mera transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática

de sala de aula (Zeichner, 1995). A visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada. Ainda existem, hoje, muitos exemplos desse modelo de racionalidade técnica na prática reflexiva em programas de formação docente ao redor do mundo (Boud & Walker, 1998; Valli, 1992).

Bem próxima a essa persistência da racionalidade técnica sob o *slogan* do ensino reflexivo, encontra-se a limitação do processo reflexivo em considerar as estratégias e habilidades de ensino (os meios para se ensinar) e a exclusão, da alçada dos professores, da reflexão sobre os fins da educação, bem como os aspectos moral e ético do ensino. Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica.

Um terceiro aspecto do insucesso da formação docente reflexiva para promover o desenvolvimento real dos professores é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais dos professores recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes, não seria muito sábio restringir a atenção dos professores apenas para esses pontos. Como defendeu o filósofo estadunidense Israel Scheffler,

Os professores não podem restringir sua atenção apenas para a sala de aula, deixando que o contexto mais amplo e os propósitos da educação escolar sejam determinados por outras pessoas. Eles devem se responsabilizar ativamente pelos objetivos pelos quais eles se comprometeram e pelo contexto social nos quais esses propósitos podem prosperar. Se eles não quiserem se transformar em meros agentes do Estado, do exército, da mídia, dos intelectuais e burocratas, eles precisam determinar sua própria agência por meio de uma avaliação crítica e contínua de seus propósitos, as conseqüências e o contexto social

Devemos ser cuidadosos aqui sobre o envolvimento dos professores em questões que vão além dos limites de suas salas de aula, para que isso não signifique demandas excessivas de tempo, energia e *expertise*, desviando

a atenção deles de sua missão central com os estudantes. Em alguns casos, ao se criar mais oportunidades para os professores participarem na tomada de decisões, no âmbito da escola, sobre o currículo, os funcionários, o ensino etc., isso pode significar a intensificação de seu trabalho, fazendo com que se torne ainda mais difícil para eles desempenharem a tarefa primordial de formação de seus estudantes. Isso não precisa ser assim, mas cuidados devem ser tomados para que a transferência de poder para os professores não mine suas capacidades.

Um quarto e bastante relacionado aspecto da maioria dos trabalhos sobre o ensino reflexivo é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho. Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças. Mais pesquisas, na última década, usando uma lente sócio-cultural, focaram na importância das comunidades de prática no aprendizado docente (por exemplo, Grossman, Wineburg & Woolworth, 2001; Little, 2002; Mclaughlin & Talbert, 2006), porém, a ênfase, em muitos lugares, ainda continua na reflexão individual dos professores.

Uma consequência do foco sobre a reflexão individual dos professores e a falta de atenção, de muitos, ao contexto social do ensino no desenvolvimento docente foi os professores passarem a considerar seus problemas como exclusivamente seus, não os relacionando aos de outros professores ou à estrutura da educação escolar. Desse modo, presenciámos o uso disseminado de termos como “esgotamento docente”, o qual desviava a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas e das estruturas do trabalho docente para uma preocupação com seus fracassos individuais. Um grupo de professores ativistas da região de Boston defendia, algum tempo atrás, que:

Os professores devem começar a mudar seu “olhar” sobre as escolas: de um ponto de vista que considera os professores, estudantes, pais e administradores como “bode expiatório” para um modelo sistêmico mais amplo. Os professores devem reconhecer como a estrutura das escolas controla o seu trabalho e afeta profundamente sua relação com seus colegas professores, seus estudantes e as famílias deles (...). Somente com esse

“olhar”, eles poderão amadurecer e ajudar outros a amadurecer. (Freedman, Jackson & Boles, 1983, p. 299)

Resumindo, quando examinamos os modos nos quais o conceito de reflexão tem sido usado na formação docente, encontramos quatro temas que minam o potencial para o desenvolvimento real dos professores: 1) o foco sobre a ajuda aos professores para melhor reproduzirem práticas sugeridas por pesquisas conduzidas por outras pessoas e uma negação da preparação dos docentes para exercitarem seus julgamentos em relação ao uso dessas práticas; 2) um pensamento “de meio e fim”, o qual limita a essência das reflexões dos professores para questões técnicas de métodos de ensino e ignora análises dos propósitos para os quais eles são direcionados; 3) uma ênfase sobre as reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino, desconsiderando o contexto social e institucional no qual essa atividade acontece; e 4) uma ênfase sobre como ajudar os professores a refletirem individualmente. Todos esses aspectos criam uma situação em que existe meramente a ilusão do desenvolvimento docente e da transferência de poder para os professores.

Não é inevitável que os esforços para fomentar a reflexão docente reforcem e fortaleçam a posição subserviente dos professores. Existem exemplos, em vários países, de esforços de formadores de educadores para encorajar a reflexão de seus estudantes, cujo foco recai sobre os propósitos do ensino, assim como sobre os meios de ensino que incluam a atenção às condições sociais da educação escolar, bem como do magistério, e que enfatizem a “reflexão” como uma prática social dentro de comunidades de professores. Esses exemplos apóiam o desenvolvimento real docente e a transferência de poder para os professores, que passam a ter importantes papéis na reforma escolar (ver, por exemplo, Villegas-Reimers, 2003).

Um exemplo desse trabalho está focado na ajuda aos licenciandos para compreenderem as razões e as racionalidades que estão subjacentes às diferentes escolhas que são feitas nas salas de aula em que realizam seus estágios, encorajando seus professores-tutores a falar sobre o que eles fazem e gostariam de fazer e de como eles adaptaram suas práticas de ensino para ir ao encontro das necessidades de seus alunos (Feiman-Nemser & Beasley, 2007). Mesmo quando os estagiários não são capazes de agir de acordo com os resultados de suas análises, eles atingem um nível de consciência que os ajuda a enxergar possibilidades, a ver que o que é não é inevitável e isso reflete visões muito particulares.

Tudo isso é muito bom. Porém, gostaria de argumentar que mesmo se o desenvolvimento docente é real, e não uma farsa, existe outro ponto que precisa ser levado em consideração no exame da “reflexão” na formação de professores. A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo. Assim como no caso da reflexão docente, o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos.

A ligação da reflexão docente com as lutas por justiça social

Mesmo quando a “reflexão” é utilizada como um veículo para o desenvolvimento real dos professores, ela é vista como um fim em si mesmo, desconectado de questões mais amplas sobre a educação em sociedades democráticas. Geralmente, afirma-se ou assume-se que se professores refletirem sobre o que fazem, eles necessariamente serão melhores profissionais.

Kemmis (1985) afirmou que a “reflexão” é inevitavelmente um ato político que ou contribui ou atrapalha a construção de uma sociedade mais humana, justa e decente. Todas as ações de ensino têm uma variedade de conseqüências, as quais incluem: 1) conseqüências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) conseqüências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) conseqüências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes. Na minha visão, a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.

O que isso significa, em termos práticos, para nós que formamos professores? Primeiro, precisamos reconhecer que a “reflexão” por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma. É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como. Diferentes arcabouços conceituais têm sido desenvolvidos, ao longo dos anos, em vários países, para descrever modos distintos de se

definir o foco e a qualidade da “reflexão”. A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social que existe em todos os países hoje não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis conseqüências políticas que as diferentes escolhas podem ter.

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo.

Conclusão

Procurei, neste artigo, identificar brevemente alguns dos paradigmas dominantes, nos últimos 30 anos, tanto em termos de retórica como em termos de prática, que giram em torno do conceito de “reflexão” na formação docente. Hoje, 25 anos depois da publicação do livro de Donald Schön, *O profissional reflexivo*, existe ainda muito trabalho acontecendo na formação docente, em todo o mundo, que está focado na idéia de preparar professores reflexivos. As pesquisas recentes mostram a importância de se estruturar e de se apoiar as reflexões dos licenciandos,

por meio de atividades reflexivas, em vez de apenas dizer aos estudantes para saírem por aí refletindo sem o mínimo de instrução para isso (Orland-Barak & Yinon, 2007). Modelos de supervisão de estágio têm se transformado para focar mais diretamente no desenvolvimento da aprendizagem docente e da reflexão, em vez da ênfase em uma avaliação somativa que se tinha no passado (Pajak, 2000). As pesquisas mostram a importância dos formadores de educadores explicitarem o tipo de pensamento e práxis que eles esperam de seus estudantes (Loughran, 1996). Mais recentemente, o modelo racional de reflexão, que, nos Estados Unidos, está largamente baseado no trabalho de John Dewey, tem sido desafiado por vários acadêmicos, tais como Fred Kothhagen, na Holanda, que focou mais nos aspectos espirituais e intuitivos da reflexão e da aprendizagem docente (Kothhagen & Vasalos, 2005; Tremmel, 1993).⁵ Existe um amplo consenso entre acadêmicos de que as teorias de estágio da reflexão docente, que procuram ajudar os licenciandos a transcender a reflexão sobre aspectos técnicos do ensino, de modo que possam focar exclusivamente sobre aspectos sociais e políticos do ensino, estão incorretas (Fendler, 2003; Zeichner, 1996).⁶

Apesar de todos esses e outros desenvolvimentos nos trabalhos sobre a reflexão docente, existe ainda, na minha visão, muita confusão conceitual sobre o que as pessoas realmente querem dizer quando usam o termo “reflexão” – se estão procurando desenvolver uma forma real de aprendizagem docente que vai além de uma implantação obediente de orientações externas, e mesmo se essa aprendizagem docente auxiliou para que fosse real, e se existe uma ligação de seus esforços com lutas dentro e fora da educação para tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos.

Recentemente, a desprofissionalização do trabalho dos professores se intensificou em muitos países do mundo, como consequência das pressões das políticas neoliberais e neoconservadoras, levando até mesmo ao questionamento da necessidade da existência da educação pública em muitos lugares (Compton & Weiner, 2008; Smyth et al., 2000). Em função da atual situação política e econômica na maior parte do mundo, facilmente a reflexão docente tornar-se-á uma ferramenta para se controlar mais tacitamente os professores. A verdadeira mudança seria trabalhar contra essa situação de modo a fazer que nosso trabalho na formação de professores contribua para mitigar essas tendências destrutivas e ligar o que fazemos nas nossas salas de aula dos cursos de formação de

professores com as lutas dos educadores e demais cidadãos, em todos os lugares, para nos levar mais próximos de um mundo onde os filhos de todos tenham acesso aos meios e às condições que os ajudem a conduzir uma vida produtiva e recompensadora. Acredito que se não fizermos do nosso trabalho parte dessa luta mais ampla, a formação docente reflexiva não valerá a pena.

Infelizmente, na minha visão, a maior parte do discurso sobre a “reflexão” na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores. Porém, sou otimista que formadores de educadores vão se mobilizar para desafiar e se certificar que o objetivo da reflexão na formação docente não ajude a reproduzir inconscientemente o *status quo*. O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização. Como disse, nos EUA, a filósofa da educação Maxine Greene (1979, p. 71):

A preocupação dos formadores de educadores deve permanecer normativa, crítica e mesmo política. Nem as faculdades de educação, nem as escolas podem legislar democracia. Mas alguma coisa pode ser feita para transferir poder para os professores para refletirem sobre suas próprias situações de vida, para falarem, com suas próprias palavras, sobre as faltas que devem ser reparadas, as possibilidades para agirem em nome daquilo que eles consideram ser decente, humano e justo.

Recebido em maio de 2008 e aprovado em julho de 2008.

Notas

1. Ver, por exemplo, Peck & Tucker (1973).
2. A crescente proliferação das políticas neoliberais, nos Estados Unidos, coincidiu com a publicação do livro *O profissional reflexivo*, em 1983 (Harvey, 2005).
3. Geralmente, observa-se, em todo o mundo, uma tendência a desprofissionalização do magistério, embora a natureza das mudanças no ensino e a maneira como os professores vêm perdendo controle sobre suas salas de aula variam dependendo de cada país (Robertson, 2000; Tatto, 2007).

4. O termo “teoria prática” tem sido também usado para descrever o conhecimento que os professores produzem por meio da análise de suas práticas (Handal & Lauvas, 1987).
5. É importante frisar que o papel das emoções e da imaginação na reflexão dos professores tem sido, por muitos anos, um tema de discussão (Hullfish & Smith, 1961).
6. A crítica não necessariamente se aplica aos arcabouços de desenvolvimento da reflexão docente que encorajam uma progressão em direção a uma maior competência para lidar com a ambigüidade e a incerteza (Moon, 1999).

Referências

BOUD, D.; WALKER, D. Promoting reflection in professional courses: the challenge of context. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 191-207, 1998.

BULLOUGH, R. Rethinking portfolios: case records as personal teaching texts for study in pre-service teacher education. In: BULLOUGH, R. *Counter narratives: studies of teacher education and becoming and being a teacher*. Albany, NY: Suny Press, 2008. p. 177-192.

CALDERHEAD, J. Reflective teaching and teacher education. *Teaching & Teacher Education*, v. 5, n. 1, p. 43-51, 1989.

CALDERHEAD, J.; GATES, P. (Ed.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 1993.

CLIFT, R.; HOUSTON, W.R.; PUGACH, M. (Ed.). *Encouraging reflective practice: an analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press, 1990.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. *Inside-outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press, 1993.

COMPTON, M.; WEINER, L. (Ed.). *The global assault on teaching, teachers and their unions*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

DEWEY, J. *How we think: a restatement of the relations of reflective thinking to the educative process*. 2. ed. Boston: DC Heath, 1933.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 105, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FEIMAN-NEMSER, S.; BEASLEY, K. Discovering and sharing knowledge: inventing a new role for cooperating teachers. In: CARROLL, D. et al. (Ed.). *Transforming teacher education: reflections from the field*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2007. p. 139-160.

FENDLER, L. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, v. 32. n. 3, p. 16-25, 2003.

FREEDMAN, S.; JACKSON, J. & BOLES, K. Teaching: an imperiled profession. In: SHULMAN, L.; SYKES, G. (Ed.). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983. p. 261-299.

FREIRE, P. *Education for critical consciousness*. New York: Seabury, 1973.

GORE, J.; ZEICHNER, K. Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the USA. *Teaching and Teacher Education*, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1991.

GRANT, C.; ZEICHNER, K. On becoming a reflective teacher. In: GRANT, C. (Ed.). *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn & Bacon, 1984.

GREENE, M. The matter of mystification: teacher education in unquiet times. In: *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press, 1979. p. 53-73.

GRIMMETT, P.; ERICKSON, G. *Reflection in teacher education*. New York: Teachers College Press, 1988.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 942-1012, 2001.

HABERMAS, J. *Knowledge and human interests*. London: Heineman, 1971.

HANDAL, G.; LAUVAS, P. *Promoting reflective teaching*. Milton Leynes, UK: Open University Press, 1987.

HARVEY, D. *A brief history of neo-liberalism*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2005.

HATTON, N.; SMITH, D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, v. 11, n. 1, 33-49, 1995.

HULLFISH, H.G.; SMITH, P.G. *Reflective thinking: the method of education*. New York: Dodd, Mead & Co, 1961.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (Ed.). *Reflection: turning experience into learning*. London: Croom Helm, 1985. p. 139-164.

KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 11, n. 1, p. 43-72, 2005.

LAGEMANN, E.C. *An elusive science: the troubling history of educational research*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

LABOSKEY, V.K. *Development of reflective practice: a study of pre-service teachers*. New York: Teachers College Press, 1994.

LITTLE, J.W. Locating teachers in communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, v. 18, p. 917-946, 2002.

LOUGHRAN, J. *Developing reflective practice*. London: Falmer Press, 1996.

LYONS, N. Portfolios and their consequences: developing as a reflective practitioner. In: LYONS, N. (Ed.). *With portfolio in hand: validating the new teacher professionalism*. New York: Teachers College Press, 1998. p. 247-264.

MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. *Building school-based teacher learning communities*. New York: Teachers College Press, 2006.

MOON, J. *Reflection in learning and professional development*. London: Routledge, 2004.

ORLAND-BARAK, L.; YINON, H. When theory meets practice: Student teachers' reflections on their classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, v. 23, n. 6, p. 857-869, 2007.

PAJAK, E. *Approaches to clinical supervision*. 2. ed. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, 2000.

PECK, R.; TUCKER, J. Research on teacher education. In: TRAVERS, R. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 2. ed. Chicago: Rand McNally, 1973. p. 940-978.

RICHERT, A. The content of student teachers' reflections within different structures for facilitating the reflective process. In: RUSSELL T.; MUNBY, H. (Ed.). *Teachers and teaching: from classroom to reflection*. London: Falmer Press, 1992. p. 156-170.

ROBERTSON, S. *A class act: changing teachers' work, the state, and globalization*. London: Falmer Press, 2000.

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, v. 104, n. 4, p. 842-866, 2002a.

RODGERS, C. Seeing student learning: teacher change and the role of reflection. *Harvard Educational Review*, v. 72, n. 2, p. 230-253, 2002b.

SCHEFFLER, I. University scholarship and the education of teachers. *Teachers College Record*, v. 70, n. 1, p. 1-12, 1968.

SCHON, D. *The reflective practitioner: how professionals thinking action*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, L. Research on teaching: a historical and personal perspective. In: OSER, F.; DICK, A.; PATRY, J.L. (Ed.). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey Bass, 1992. p. 14-29.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SMYTH, J. et al. *Teachers' work in a globalizing economy*. London: Falmer Press, 2000.

SUMSON, J.; FLEET, A. Reflection: can we assess it? Should we assess it? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 21, n. 2, p. 121-130, 1996.

SWARTS, P. Teacher education reform: Toward reflective practice. In: ZEICHNER, K.; DAHLSTROM, L. (Ed.). *Democratic teacher education reform*

in Africa: the case of Namibia. Boulder, CO: Westview Press, 1999. p. 29-46.

TABACHNICK, B.R.; POPKEWITZ, T.; ZEICHNER, K. Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, n. 10, p. 12-29, 1979-1980.

TABACHNICK, B.R.; ZEICHNER, K. (Ed.). *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*. London: Falmer Press, 1991.

TATTO, M.T. (Ed.). *Reforming teaching globally*. Oxford, UK: Symposium Books, 2007.

TELLEZ, K. Have the conceptual reforms (and one anti-reform) in pre-service teacher education improved the education of multicultural, multilingual children and youth? *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 13, n. 6, p. 543-564, 2007.

TREMMELE, R. Zen and the art of reflective practice in teacher education. *Harvard Educational Review*, v. 63, n. 4, p. 434-458, 1993.

TSE, H. Professional development through transformation: linking two assessment models of teachers' reflective thinking and practice. In: TOWNSEND T.; BATES, R. (Ed.). *Handbook of teacher education: globalization, standards, and professionalism in times of change*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 495-505.

VALLI, L. (Ed.). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany, NY: Suny Press, 1992.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO; Institute for Educational Planning, 2003.

WESTBURY, I.; HOPMANN, S.; RIQUARTS, K. (Ed.). *Teaching as reflective practice: the German didactic tradition*. New York: Erlbaum; Routledge, 2000.

ZEICHNER, K. Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, n. 12, p. 1-22, 1981

ZEICHNER, K. Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in pre-service teacher

education. *International Journal of Educational Research*, v. 11, n. 5, p. 565-575, 1987.

ZEICHNER, K. Beyond the divide of teacher research and academic research. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, v. 1, n. 2, p. 153-172, 1995.

ZEICHNER, K. Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In: ZEICHNER, K.; MELNICK, S.; GOMEZ, M.L. (Ed.). *Currents of reform in pre-service teacher education*. New York: Teachers College Press, 1996. p. 199-214.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development for P-12 educators in the U.S. *Educational Action Research*, v. 1, n. 2, p. 301-325, 2003.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, n. 57, p. 23-48, 1987.

ZEICHNER, K.; LISTON, D. *Reflective teaching: an introduction*. New York: Routledge; Erlbaum, 1996.