

ARTIGOS

A NOÇÃO DE “PROFISSIONAL REFLEXIVO” NA EDUCAÇÃO: ATUALIDADE, USOS E LIMITES

MAURICE TARDIF^IJAVIER NUNEZ MOSCOSO^{II}

TRADUÇÃO Cláudia Schilling

RESUMO

Constatando o alto impacto e a influência da noção de “profissional reflexivo” de Schön no âmbito da educação em nível internacional, este artigo propõe que sejam repensados sua interpretação e uso, sobretudo no estudo do trabalho docente e na formação dos professores. A tese central defendida é que, à luz da tradição da filosofia e das ciências humanas e sociais que estruturam o contexto intelectual de emergência dessa ideia, na educação é utilizada uma versão empobrecida e limitada da reflexão. Além do mais, o trabalho pretende revitalizar o debate sobre o que se entende por reflexão, resgatando três modos alternativos de pensá-la: como experiência social, como reconhecimento e interação e como crítica das ideologias e das relações de dominação.

PROFISSIONAL • REFLEXÃO • POLÍTICAS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE NOTION OF THE “REFLECTIVE PROFESSIONAL” IN EDUCATION: RELEVANCE, USES AND LIMITS

ABSTRACT

This article proposes to rethink the interpretation and use of Schön’s concept of the “reflective professional”, taking into consideration its high impact and influence in education at the international level, especially in the study of teaching and teacher training. The central thesis supported here is that, in the light of the tradition and philosophy of the humanities and social sciences that structure the intellectual context of the emergence of this idea, the field of education uses an impoverished version and limited reflection. In addition to that, the study aims to revitalize the debate on what is meant by reflection, recovering three alternative ways of thinking about it: as a social experience, as recognition and interaction and as criticism of ideologies and relations of domination.

PROFESSIONAL • REFLECTION • POLICIES • TEACHER EDUCATION

^I Universidad de Montreal,
Centre de Recherche
Interuniversitaire sur la
Formation et la Profession
Enseignante (CRIFPE),
Montreal, Canadá;
maurice.tardif@umontreal.ca

^{II} Universidad de Montreal,
Centre de Recherche
Interuniversitaire sur la
Formation et la Profession
Enseignante (CRIFPE),
Montreal, Canadá;
javier.nunez.m@gmail.com

LA NOTION DE PROFESSIONNEL RÉFLEXIF EN ÉDUCATION: ACTUALITÉ, UTILISATIONS ET LIMITES

RÉSUMÉ

Guidé par la constatation du large impact et de l'influence qu'exerce la notion de "professionnel réflexif" développée par Schön dans le domaine de l'éducation à l'échelle internationale, cet article se propose de repenser l'interprétation et l'utilisation de cette notion, particulièrement en ce qui concerne le travail enseignant et la formation des professeurs. La thèse centrale est que, si la lumière de la tradition philosophique et des sciences humaines et sociales structure le contexte intellectuel de l'émergence de cette idée, l'éducation, quant à elle, n'utilise qu'une version appauvrie et limitée de cette réflexion. De plus, le présent travail prétend revitaliser le débat sur ce que l'on entend par réflexion, en reprenant trois modes alternatifs de l'appréhender: comme expérience sociale, comme reconnaissance et interaction et comme critique des idéologies et des rapports de domination.

PROFESSIONNEL • RÉFLEXION • POLITIQUES • FORMATION DES ENSEIGNANTS

LA NOCIÓN DE "PROFESIONAL REFLEXIVO" EN EDUCACIÓN: ACTUALIDAD, USOS Y LÍMITES

RESUMEN

Constatando el alto impacto y la influencia de la noción de "profesional reflexivo" de Schön en el campo de la educación a nivel internacional, el presente artículo propone repensar la interpretación y el uso que se le ha dado, en particular en el estudio del trabajo docente y en la formación del profesorado. La tesis central que se defiende es que, a la luz de la tradición de la filosofía y de las ciencias humanas y sociales que estructuran el contexto intelectual de emergencia de esta idea, en educación se maneja una versión empobrecida y limitada de la reflexión. Asimismo, el trabajo pretende revitalizar el debate sobre lo que se entiende por reflexión, rescatando tres modos alternativos de pensarla: como experiencia social, como reconocimiento e interacción y como crítica de las ideologías y las relaciones de dominación.

PROFESIONAL • REFLEXIÓN • POLÍTICAS • FORMACIÓN DE DOCENTES

DONALD SCHÖN (1930-1997) É UM DOS PERSONAGENS QUE MARCOU FORTEMENTE O campo da educação em nível internacional, principalmente através da ideia do “profissional reflexivo” (1983). Essa ideia foi integrada amplamente à pesquisa educativa e à formação de professores (CORREA MOLINA; THOMAS, 2013) em um grande número de países ocidentais, chegando a inspirar numerosas reformas e movimentos educativos até hoje.

Apesar de sua profunda influência no campo da educação e das políticas educativas, é preciso lembrar um fato indiscutível: tanto no âmbito semântico quanto em função dos numerosos vínculos com a história antiga e mais recente das ideias, a noção de “reflexão” ultrapassa amplamente o território das ciências da educação e o do pensamento de Schön.

Em nossa opinião, pode-se dizer que a noção de reflexão está enraizada em tradições de longa data provenientes da história da filosofia e das ciências humanas e sociais em geral. Justamente, o objetivo deste artigo é discutir de modo crítico a noção de reflexão (e suas numerosas derivações: reflexividade, pensamento reflexivo, profissional reflexivo, reflexão prática, reflexão-na-ação...), tal como tem sido interpretada, introduzida e utilizada nas ciências da educação baseadas nos trabalhos de Schön e, acima de tudo, recuperar as tradições do pensamento reflexivo que foram omitidas, favorecendo uma visão baseada quase exclusivamente nesse último autor.

Por esse motivo, o presente trabalho está constituído por duas partes. Na primeira delas, são expostos brevemente os motivos e

argumentos que nos fazem pensar que a visão da reflexão e do profissional reflexivo em educação parece limitada e unilateral. Na segunda parte, sem aspirar à exaustividade, são apresentadas outras tradições de pensamento reflexivo que merecem, a nosso ver, ser integradas a uma visão mais ampla e rica do profissional reflexivo para enriquecer o uso feito sobretudo no âmbito da formação de profissionais da educação.

O PROFISSIONAL REFLEXIVO EM EDUCAÇÃO: CHEGADA, USO E CONTEXTO INTELECTUAL

O PRATICANTE REFLEXIVO: DAS IDEIAS PRINCIPAIS A SEUS LIMITES

Logo após o surgimento das ideias de Schön sobre o profissional reflexivo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978a, 1978b), elas suscitaram rapidamente um enorme interesse, não só no domínio da formação de professores, como também na formação de adultos, em trabalho social, em pedagogia universitária, em medicina (especialmente no setor de enfermagem) e em muitas outras formações profissionais. Os sucessivos trabalhos de Schön (1983, 1991, 1993) adquiriram um público internacional, gerando um grande número de debates. A partir dos anos 1990, em quase todas as reformas relacionadas à formação dos professores nos países anglo-saxões, latino-americanos e europeus, foi utilizada uma grande parte do aparelho conceitual schöniano sobre a reflexão, o profissional reflexivo, a reflexão-na-ação, a aprendizagem através da ação, etc., perdurando até hoje (CORREA MOLINA; THOMAS, 2013).

Como pode ser entendida a ideia de profissional reflexivo? A tese central de Schön (1993) é que os profissionais não atuam no mundo real como os técnicos ou cientistas procedem no laboratório; a atividade profissional não é um modelo das ciências aplicadas ou da técnica instrumental, pois esta é em grande parte improvisada e construída durante seu desenvolvimento. Nesse sentido, um profissional não pode se contentar com seguir “receitas” ou “aplicar” os conhecimentos teóricos anteriores à ação realizada, pois cada situação profissional que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação, ação construída em parte pelo profissional que lhe deve dar sentido, precisamente o que Schön (1993) denomina *problem setting*. Assim, a experiência e as competências profissionais contribuem para gerir a prática e torná-la mais autônoma.

Essas são, a grandes traços, as ideias que a formação de professores em numerosos e variados países tenta forjar como habilidades e/ou competências nos futuros docentes (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016), cujo postulado básico é que o professor não pode ser considerado um técnico que aplica conhecimentos aprendidos na universidade ou um funcionário que segue métodos pedagógicos impostos por um programa

ou um ministério. O professor que procede como profissional mantém obrigatoriamente um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional (SCHÖN, 1993). Nesse sentido, a reflexão unida diretamente à ação que a sustenta é uma das fontes mais importantes de aprendizagem profissional. Por outro lado, o profissional schöniano deve ser capaz de assumir uma distância crítica com relação a ela, por exemplo, verbalizando, objetivando e avaliando, a fim de melhorar e mesmo de introduzir correções e inovações no plano pedagógico. A coerência desse ideal profissional com o que se propõe atualmente na grande maioria dos programas de formação de professores é evidente.

No entanto, como sucede com frequência no mundo das ideias, as concepções de Schön provocaram numerosas reações críticas que foram se amplificando e diversificando. Por outro lado, foram realizadas numerosas sínteses e hoje dispomos de uma importante tradição crítica em torno dos trabalhos desse autor (BEAUCHAMP, 2006; DESJARDINS, 1999).

Grosso modo, é possível identificar dois tipos de problema gerados pelas ideias schöneanas. Em primeiro lugar, pode-se considerar que são obscuras, limitando-se a entregar intuições ou indicações gerais sobre processos extremamente complexos, sem detalhá-las de maneira rigorosa. Por exemplo, a ideia de “reflexão-na-ação” corresponde a esse gênero de intuição brilhante, porém insuficiente para compreender exatamente como as pessoas pensam quando trabalham ou agem. Não é suficiente afirmar que a “reflexão-na-ação” provém de saberes tácitos, da bricolagem ou de um processo artístico criativo para compreender do que se trata. No mesmo sentido, dizer que a reflexão é “um diálogo com a prática” não nos permite avançar e só adia o problema da definição da terminologia em jogo e das realidades às quais corresponde.

Em segundo lugar, critica-se o aspecto extremamente formal da reflexão profissional. Sabe-se que o profissional reflexivo “reflete” logicamente sobre sua prática e na prática, mas quais são os conteúdos dessas reflexões e de que tratam eles? Não parece claro, sobretudo porque os conteúdos e limites daquilo que foi denominado “prática profissional” não estão suficientemente definidos. Por exemplo, um professor que reflete sobre sua prática ou em sua prática, em que ou sobre o que reflete? O que faz sobre as encruzilhadas éticas e políticas de seu trabalho, os conteúdos de ensino, as relações com os alunos, as dificuldades na gestão da aula, as desigualdades escolares? Inclusive, se todos esses elementos formam a matéria da reflexão do professor, trata-se de elementos extremamente variados para ser unificados através de ideias simples como a reflexão antes, durante e depois da ação.

À luz de ambas as críticas, o mais sensato pareceria tomar as ideias de Schön por aquilo que realmente são: intuições originais e pistas estimulantes sobre problemas complexos que merecem ser explorados em profundidade, e de forma alguma soluções teóricas a problemas cientificamente precisos sobre a ação e o pensamento profissional. Além do mais, a documentação científica dos últimos 25 anos não mostra que as noções de “profissional reflexivo” e/ou de reflexão conduziram à formulação de uma teoria acabada; pelo contrário, só deram origem a controvérsias intermináveis ou à multiplicação de definições opostas ou variantes diversas.

Como afirma Erazo (2011), alguns autores ligam as ideias de Schön às de Dewey e, em menor grau, às de Max Van Manen. Entretanto, na nossa opinião, essa filiação não é a única que pode ser realizada. Sem dúvida, o contexto científico e intelectual no qual Schön se situa é muito mais rico que a herança que recebemos no âmbito da educação; suas ideias ecoam em correntes da filosofia, da epistemologia e nas ciências humanas e sociais desenvolvidas nos anos 1970 e 1980 e inclusive antes, correntes que constituem a verdadeira força da origem do giro reflexivo, estruturando-se em torno de temas transversais a diversas disciplinas como as citadas anteriormente.

Nesse contexto, propomos abordar alguns desses temas que revelam a presença e a potência da noção de reflexividade no contexto anterior a Schön e durante o desenvolvimento das suas próprias ideias.

O CONTEXTO INTELECTUAL LIGADO À NOÇÃO DE REFLEXÃO

A crítica do positivismo e da racionalidade

- Os anos 1960-1970 estiveram marcados, na Europa e na América do Norte, por uma crítica global ao positivismo. Observa-se um importante retrocesso do empirismo lógico e da filosofia analítica (com exceção da Inglaterra), que sofrem uma série de fortes críticas das teses do segundo Wittgenstein (1975), de Kuhn (1972) e de Popper (2007). O empirismo e o comportamentalismo também sofrem duros golpes, sobretudo com a demolição realizada por Chomsky (1967) da teoria skinneriana da aprendizagem da linguagem. Essas críticas levam a postular que não existem fatos brutos, nem dados puros alheios a uma teoria ou, mais globalmente, ao pensamento e a suas operações constitutivas. Ao contrário do que os positivistas sustentam, os fatos sempre estão impregnados de teorias, isto é, de crenças prévias. Por outro lado, longe de constituir dados brutos e diretamente constatáveis, nossas sensações e percepções corporais são filtradas em todos os momentos, organizadas e interpretadas pela cognição. A relação entre o pensamento e o mundo (o da teoria e dos fatos) não tem nada de transparente; pelo contrário, esta

constitui o problema central da epistemologia do conhecimento científico ou ordinário.

A crítica ao positivismo se amplifica durante as décadas seguintes com a sociologia das ciências, o socioconstrutivismo e o pós-modernismo, que pensam as teorias científicas como construções sociais, jogos de linguagem, produções contingentes da vida dos laboratórios. Desse modo, a crítica que Schön faz ao positivismo e sua ideia de levar em consideração o pensamento do profissional em seu trabalho para compreender sua atividade são típicas dessa época.

Na Europa a situação é semelhante, embora a crítica ao positivismo se estenda mais amplamente à racionalidade tanto filosófica como científica, estatal e institucional. A partir dos anos 1960 e 1970 assiste-se ao nascimento do que pode ser denominado “pensamento da desconstrução”, efetuado por Derrida (1967), Foucault (1969), Deleuze (1969), Kristeva (1969), entre outros autores. Rapidamente, esses pensadores adquirem uma audiência internacional, particularmente nos Estados Unidos e na Europa. O começo dos anos 1980 está marcado pelo desenvolvimento do pós-modernismo, iniciado por Lyotard (1970) e seguido pelos trabalhos de Maffesoli, Vattimo, Lipovestky, Rorty, etc. Esses filósofos se entregaram à tarefa de repensar os saberes racionais (inclusive os das ciências humanas, como testemunha a obra de Foucault) e de desconstruí-los, evidenciando sua relação com o poder, a “metafísica e a ciência ocidental” e “a violência racional”.

Esses anos também se caracterizam pela morte do Sujeito, o nascimento do pós-estruturalismo, o retorno a Nietzsche e ao pós-modernismo. Um grande número desses autores se esforça para restabelecer uma visão artística da ação e do pensamento, mostrando a incapacidade dos saberes racionais para dar conta da singularidade dos seres, das situações, dos desejos, etc. Muitos deles se inspiraram nas ideias de Heidegger (1958) sobre a técnica e se esforçaram para criticar a visão tecnicista e tecnocrática do mundo social.

Finalmente, essas teses pós-modernistas esclarecem a queda dos modos tradicionais de legitimação da sociedade, dando espaço às dimensões artísticas da ação e da crítica à racionalidade técnica; não se pode deixar de identificar a profunda convergência com as intuições de Schön.

O retorno do ator

A crítica ao positivismo e à racionalidade preocupa sobretudo os filósofos e epistemologistas. Qual é a situação das ciências sociais entre os anos 1960 e 1970? Observa-se em primeiro lugar um declínio do pensamento marxista. Nesse período, o neomarxismo e a escola de Frankfurt carecem de um vínculo concreto com Marx e o materialismo histórico das décadas anteriores. Essas décadas estão marcadas pelo

início das “ciências sociais padrão” de Durkheim e Weber, que propõem o projeto (seguido por muitos: Bourdieu, Giddens, Habermas, Luhmann, entre outros) de elaborar uma “grande teoria da sociedade”, sem conseguir gerar um paradigma científico unitário.

Tanto a eclipse do marxismo como as dificuldades das grandes teorias sociológicas foram acompanhados por uma renovação importante que pode ser denominada de retorno do “ator”, fenômeno que se gesta principalmente nas décadas de 1950 e 1960, estendendo-se até os anos 1990 com os trabalhos de Goffman (1973), Garfinkel (2007), Schütz (1987), Touraine (1992), Boudon (1996) e Sartre (1960).

Não se deve entender por ator um sujeito psicológico, mas um princípio de inteligibilidade do social, no sentido de que não se pode compreender uma atividade social (como ensinar e aprender na escola) sem considerar as disposições, motivações, significações ou intenções daquele que atua com outros atores em uma situação social determinada. Além do mais, a atividade social nunca é o resultado de uma lei social (por exemplo, a luta de classes para Marx) ou de uma coerção social (externa como as “normas” de Durkheim ou interna como o *habitus* de Bourdieu), pelo contrário: o princípio do ator indica que a atividade social na verdade implica margens de manobra, eleições, decisões da parte do ator comprometido na interação e nas situações sociais contingentes. A atividade social se transforma em uma produção ou em uma co-construção que deriva em parte das atividades e das interações significativas dos atores ou, como dirá mais tarde Giddens (1987), de suas competências e reflexividade.

Essa visão transforma a reflexividade em um tema central nas ciências sociais, na medida em que as atividades sociais pressupõem constantemente uma regulação dos atores. Por isso, a ação social não é consequência de uma condução automática nem de uma coerção externa ou interna; esta implica uma “criatividade do atuar” (JOAS, 1999), que o ator guia graças à consciência reflexiva de sua própria atividade e à interpretação dos pontos de vista dos outros atores. Assim, o “saber-atuar” dos atores sociais não domina nem precede a ação, mas se reflete e se incorpora à ação em função do seu desenvolvimento.

A articulação entre essa visão do ator social e a do profissional schöniano parece bem forte, na medida em que este último não aplica um saber técnico, mas produz uma prática através da relação reflexiva que tem com ela.

A forte emergência do cognitivismo

Para completar este breve panorama do contexto intelectual no qual se situa o pensamento de Schön, é preciso destacar que são observados nos anos 1960 e 1970 fenômenos similares em psicologia: a psicanálise começa sua retirada aparentemente irreversível; no mesmo

momento, na América do Norte, o comportamentalismo se retira, junto com o declínio do positivismo e do empirismo. Durante essas décadas, é inegável que se assiste a um certo apogeu do cognitivismo em sentido amplo, incluindo ao mesmo tempo o construtivismo piagetiano, as teorias representacionistas e computacionais e as socioconstrutivistas e culturalistas.

Entretanto, a ideia central do cognitivismo, sem distinções entre suas variantes, defende que a atividade humana (e inclusive a animal, até certo ponto) é irreduzível a um comportamento reflexo ou a uma condução inconsciente, precisando, ao contrário, de bases representacionais, de orientação e regulação pelo pensamento, de um tratamento ativo dos conhecimentos e das operações intelectuais de alto nível aplicadas reflexivamente na ação na medida de seu desenvolvimento. Com o cognitivismo, a atividade humana supõe uma inteligência, uma cognição, o que atualmente é chamado de competências ou saberes de ação. Piaget (1992) avança ainda mais, mostrando que a atividade do sujeito no mundo é necessária para a construção de sua própria inteligência: a ação não é mais o resultado de um comportamento inteligente, ela é que permite a edificação da inteligência. Assim, ao contrário da maior parte da tradição filosófica ocidental, a cognição e a ação deixam de ser apreendidas como duas realidades separadas.

A partir dos anos 1980, o cognitivismo penetra maciçamente no campo das ciências da educação anglo-saxãs e no domínio da formação de professores. Nesse mesmo período, as pesquisas nos Estados Unidos deixam de estudar os comportamentos do professor a partir de uma ótica comportamental, esforçando-se para considerar o “pensamento dos professores”, seus saberes, suas representações e crenças. A *American Educational Research Association* (AERA) publica, sob a direção de M. C. Wittrock (1986), a terceira edição do grande *Handbook of research on teaching*. Essa obra contém numerosos capítulos que propõem sínteses de milhares de pesquisas sobre o pensamento e os conhecimentos dos professores. Nela são encontrados textos fundadores, que marcarão a pesquisa nessa área até os dias de hoje: Clark e Peterson, “Teachers’ thought processes”; Doyle, “Classroom organization and management”; Fenstermacher, “Philosophy of Research on Teaching”; e Shulman, “Paradigms and research programs in the study of teaching”. Todos esses autores tentam promover uma interpretação cognitivista do ensino, esforçando-se para ligar os comportamentos (ou ações) do professor a seu pensamento, seus conhecimentos, suas representações, seus julgamentos. Na mesma época, a orientação cognitivista é consideravelmente reforçada pelo movimento de profissionalização do ensino nos Estados Unidos, que exige a edificação de um “*knowledge base*” específico para a profissão docente.

Contudo, durante essa mesma década, o cognitivismo em educação não é homogêneo e apresenta numerosas correntes que persistem até hoje. Na América do Norte, vários trabalhos se inspiram no cognitivismo computacional e consideram o professor como um especialista. Esse professor especialista é caracterizado pela riqueza de seus planos mentais e pela adequação rápida e focada desses planos às situações concretas de ensino. Ele possui um repertório de rotinas de ensino eficazes e sabe adaptá-las à ação em curso. No tocante aos novatos, como demonstra Tochon (1993) em uma síntese dessa corrente de pesquisa, os professores especialistas

[...] têm uma faculdade de decodificação e de elaboração da informação em sua memória de trabalho superior; eles retêm melhor a informação pertinente, são mais sensíveis às estruturas e modelos subjacentes à informação. Nas tarefas verbais, seu alto nível de inferência lhes permite discriminar a informação conforme seu grau de pertinência. Eles juntam a informação de maneira mais eficaz e têm acesso mais rápido e melhor às recordações úteis.¹ (TOCHON, 1993, p. 131)

Também se encontram no mesmo período outras correntes que defendem concepções mais qualitativas e construtivistas, que enfatizam a articulação entre pensamento do professorado e sua atividade, no caráter situado e ancorado da cognição e na dimensão essencialmente narrativa do saber dos professores (BUTT; RAYMOND; YAMAGISHI, 1988; CLANDININ; CONNELLY, 1986; ELBAZ, 1983). Finalmente, outros pesquisadores mais próximos da etnometodologia, do interacionismo-simbólico e da fenomenologia se interessam pelos saberes cotidianos, competências sociais, regras de ação arraigadas no mundo vivido dos professores: a sala de aula, a escola, o ofício, etc. (CALDERHEAD, 1987; MEHAN, 1978; WOODS, 1986).

Em suma, para além das correntes teóricas, o pensamento dos professores na ação se impõe a partir dos anos 1980 como um passo obrigatório das pesquisas sobre o ensino e a formação dos docentes. Por isso sustentamos que as ideias de Schön, formuladas no mesmo momento, são uma variante do cognitivismo, na medida em que colocam sistematicamente em evidência a dimensão cognitiva da aprendizagem e do exercício do ensino. Tais ideias afirmam que o atuar profissional passa por lidar com as capacidades reflexivas de alto nível: relato da prática, tomada de distância crítica, pausa na ação para pensá-la melhor, reflexão-na-ação, *problem-setting*, *problem-solving*, etc.

1

No original: "ont une faculté d'encodage et d'élaboration de l'information dans leur mémoire de travail supérieure; ils retiennent mieux l'information pertinente, sont plus sensibles aux structures et modèles sous-jacents à l'information. Dans les tâches verbales, leur haut niveau d'inférence leur permet de discriminer l'information selon son degré de pertinence. Ils rassemblent l'information de manière plus efficace et ont un accès plus rapide et meilleur aux souvenirs utiles".

Uma exceção em educação: o movimento de educação popular

Baseado simultaneamente em experiências práticas de alfabetização no Brasil durante os anos 1960 e em elementos teóricos provenientes das ideias da teologia da libertação e do (pós-)marxismo, o movimento de educação popular nasce do pensamento de Paulo Freire (1921-1997). Embora seja verdade que a variedade das ideias de Freire, sintetizadas desde suas primeiras publicações (1967), encontram o ponto mais impactante para sua época na *Pedagogia del oprimido* [Pedagogia do oprimido] (1970), uma ideia atravessa toda a obra desse autor brasileiro: valorizar e emancipar o povo através do desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, para Freire deve-se terminar com a “educação bancária” imperante (na qual os alunos recebem conhecimentos e os arquivam) para dar lugar a uma educação “dialogante” (na qual os alunos fazem parte ativa dos processos de aprendizagem).

Através de uma impressionante síntese do pensamento de Marx, Horkheimer, Lukács, Jaspers e Marcel, entre outros autores, Freire adota sobretudo o trabalho de Marcuse (1969), particularmente no tocante à denúncia dos mecanismos mediante os quais o capitalismo consegue criar a “servidão voluntária” dos indivíduos, utilizando os mais variados modos de violência. A educação se transforma no único meio para chegar à mudança necessária para uma sociedade mais justa, mostrando às pessoas que foram convencidas de que não possuem conhecimentos que, pelo contrário, os têm e retomá-los é o sentido último da educação: a humanização do homem perdida em prol do adestramento com fins exclusivamente econômicos.

Essa breve e muito geral descrição do pensamento de Freire deve ser completada por dois comentários. O primeiro é que, a nosso ver, um dos aspectos mais relevantes de Freire é que suas ideias são concebidas a partir do terreno educativo e, mais ainda, do trabalho do professor. Que é um professor nesse contexto? Um professor não é um “transmissor” de conhecimento, mas acima de tudo um “criador das possibilidades” de construção e produção do conhecimento, um pensador crítico e um analista de sua própria prática. Qual é então o papel do professor? O professor possui, sem dúvida, um papel de transformação social através de seu aporte ao desenvolvimento do pensamento crítico das novas gerações. Além do mais, o professor não aplica receitas: em grande parte seu trabalho se co-constroi com os alunos, não é planejado totalmente fora da situação de sala de aula e, por isso, é um trabalho que se completa em sentido estrito em sua dimensão social, para ela e com ela. O segundo comentário tem relação com a evolução da influência de Freire. O impacto do pensamento freiriano não se fez esperar e rapidamente se disseminou por toda a América Latina, para atravessar o Oceano Atlântico e difundir-se pela Europa, particularmente na França, onde funda em grande medida os movimentos e associações de educação alternativa e

de animação sociocultural. Por outro lado, não devemos esquecer que inspirou reformas e iniciativas educativas de caráter nacional em diversos países, sobretudo em matéria de alfabetização. Apesar disso, a envergadura e a influência das ideias de Freire começam a se reduzir nos anos 1980 e 1990, para gradualmente abandonar quase por completo os sistemas educativos, relegando-as a iniciativas mais isoladas. Dessa maneira, pareceria que a ideia do profissional reflexivo de Schön não só está contida no pensamento de Freire, mas também foi radicalizada e pensada a partir de sua dimensão mais pragmática: a práxis do professor.

DO CONTEXTO INTELECTUAL AO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO: A “UTILIDADE” DAS IDEIAS DE SCHÖN

Esse breve horizonte de correntes que vai dos anos 1960 aos 1980 mostra que a concepção das ideias de Schön se nutre dos grandes temas e referenciais teóricos e científicos que estruturam as ciências humanas e sociais de sua época: a crítica da racionalidade tecnocientífica, a reflexividade das práticas sociais, o retorno do ator, as dimensões cognitivas da ação, os aspectos artísticos, criadores e construtivos da atividade, entre outros. O pensamento de Schön não remonta apenas a Dewey, mas se encontra no cruzamento de sua época que, em grande parte, também é a nossa.

Em nossa opinião, Schön tem a originalidade de ser um dos primeiros em problematizar as questões da racionalidade, cognição e reflexão no domínio tradicional das formações profissionais universitárias. No entanto, suas ideias devem ser situadas no contexto intelectual norte-americano e europeu. Apesar disso, é surpreendente constatar como as ciências da educação, a partir dos anos 1980, reduziram essa rica herança do pensamento reflexivo presente nas ciências humanas e sociais e na filosofia quase exclusivamente à visão de Schön. Esse sobretudo é o caso das ciências da educação francófonas, que descobrem Schön principalmente partir dos anos 1990 e 2000, recuperando o tema do “profissional reflexivo” para transformá-lo em um verdadeiro *leitmotiv* aplicado à formação de professores e às práticas docentes.

Essa hegemonia do modelo schöniano vai se cristalizar posteriormente nas reformas da formação de professores e nas novas políticas educativas sobre a profissionalização do ensino: o “profissional reflexivo” se torna uma verdadeira panaceia nos mais variados países e sistemas de formação de professores. Dessa maneira, o fecundo e original aporte de Schön, que deveria ter nos sensibilizado para o estudo de outras correntes e tradições de pensamento reflexivo, foi reduzido rapidamente durante os anos 1990 e 2000 a *slogans* reformistas no âmbito de novos programas de formação de professores. No final, focando o ideal schöniano, as ciências da educação empobreceram amplamente a diversidade de sua própria tradição reflexiva e os vínculos que as uniam às ciências humanas e sociais.

No âmbito deste artigo, é impossível reconstruir a totalidade dos eventos históricos e dos fatores que contribuíram para esse empobrecimento, mas podemos formular três hipóteses ligadas a elementos contextuais que poderiam nos dar uma ideia:

1) nos anos 1980 na América do Norte, uma década mais tarde na Europa e no final dos 1990 e início dos anos 2000 na América Latina, a concepção de Schön se estende ao mesmo tempo que o movimento de profissionalização dos professores (SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016). Esse movimento foca as ciências da educação, os formadores e pesquisadores, impondo-lhes que instaurem formações e pesquisas eficazes para a prática docente. Essa direção confere às ciências da educação uma importante responsabilidade política: formar uma mão de obra docente de qualidade, capaz de garantir o sucesso de todos os alunos. Ao mesmo tempo, a profissionalização gera uma certa ruptura com a visão estritamente sábia da formação universitária, preconizando uma formação que possui como centro de gravidade a ação profissional (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998). Tal visão da profissionalização desloca progressivamente, no seio das faculdades, departamentos e programas de educação, os conhecimentos teóricos e críticos das ciências humanas e sociais, em prol dos saberes e competências utilizáveis na prática profissional e na formação prática. Nesse contexto, nossa hipótese é que o profissional reflexivo desempenha um papel crucial para os formadores universitários, pois possui uma visão conceitual da prática docente coerente com a cultura universitária, enfatizando a ação profissional e a formação do profissional através da ação. Assim, para um grande número de formadores e pesquisadores universitários, o profissional schöniano permite responder ao mesmo tempo às exigências acadêmicas tradicionais ligadas à teorização das práticas docentes e às novas exigências de formação profissional eficaz ou pragmática requeridas pelo movimento de profissionalização.

2) O movimento de profissionalização também passou a ser acompanhado a partir dos anos 1980 de outra exigência importante: conceder voz aos professores, conhecer o valor de sua especialização e a pertinência de seus saberes de experiência. Essa exigência provém da vontade dos promotores da profissionalização de edificar o *knowledge base* (SHULMAN, 1986) no cruzamento das pesquisas científicas e dos saberes profissionais dos professores. O profissional reflexivo se transforma em uma figura ideal do professor profissional, que os pesquisadores universitários desejam ao mesmo tempo formar e trabalhar com ele nas salas de aula e escolas para colaborar na construção do *knowledge base* ou simplesmente para transformá-la sob a forma de uma competência transversal (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONOMICO – OCDE, 2005; SÁNCHEZ-TARAZAGA, 2016). Nesse contexto, aparecem novas práticas de pesquisa em educação e particularmente

em formação de professores, que relacionam pesquisadores e professores. Entre elas, destacam-se a pesquisa colaborativa, a análise de práticas, os relatos de prática, a pesquisa-ação e a co-construção de conhecimentos entre universitários e profissionais. Dessa maneira, as ideias schönianas desempenham um papel fundamental que permite que os formadores e pesquisadores enfrentem as rudes exigências da profissionalização em colaboração com os contextos escolares e os professores. Transformando-se sutilmente em “profissionais reflexivos”, os docentes se tornam interlocutores válidos para os universitários e suas práticas profissionais deixam de ser rotineiras, transformando-se na cristalização de uma inteligência profissional em ato: merecem ser estudadas.

3) Finalmente, em um plano mais amplo, o contexto entre os anos 1980 e 2000 está marcado tanto na Europa quanto nas Américas do Norte e do Sul por numerosas reformas da formação de professores, integradas a políticas e reformas mais vastas; descentralização, direito de acesso, liberdade de escolha dos pais, autonomia das unidades e atores locais, padronização e avaliações nacionais, políticas de prestação de contas, etc. Sabe-se que essas políticas e reformas educativas estão ligadas, por sua vez, a mudanças sociopolíticas importantes, como a massificação do neoliberalismo, a mundialização da economia e das tecnologias da informação e comunicação, a transformação do Estado, etc. Tanto nos setores privados como nos serviços públicos (saúde, educação, justiça...), nessa época se vive a imposição de novas regulações sob ideias tais como economia de mercado, competição, eficácia, padronização, comparação internacional, etc. As instituições universitárias e as de formação de professores devem assumir essas mudanças, racionalizar suas práticas, melhorar seus resultados, controlar e diminuir seus recursos e responder às necessidades econômicas e sociais. A profissão docente não pode mais se contentar em ensinar a todos os alunos em uma escola democrática; também deve levá-los ao sucesso e às conquistas.

Nesse panorama político e ideologicamente pesado, as ciências da educação acolhem a obra de Schön. De forma paradoxal, enquanto esse autor pretendia ser um crítico da racionalidade instrumental e da visão tecnicista dos professores, nos parece que sua ideia do profissional reflexivo foi amplamente instrumentalizada e alterada pelas ciências da educação, em sua vontade de demonstrar o caráter eficaz e a utilidade social de sua contribuição à formação de professores a partir dos anos 1990.

Em síntese, o profissional reflexivo se transforma em símbolo do professor competente formado nas universidades, capaz de fazer seus alunos aprenderem. A questão que hoje preocupa a maior parte dos formadores universitários é saber como levar os futuros professores a refletir sobre suas práticas para melhorá-las. A reflexão que se exige dos novos professores geralmente é vista como um processo mental subjetivo e individual que, em grande medida, retoma a reflexão inspirada

em Descartes. Em outros termos, a reflexão é vista essencialmente como um processo metódico e analítico: pausa e controle do curso espontâneo do pensamento, análise das representações em jogo, prudência no tocante às opiniões precoces, postura crítica, capacidade de formular juízos argumentados, etc.; ela se transforma em uma espécie de faculdade intelectual subjetiva, uma disposição vazia e universal das práticas e da mobilização de competências. Por essa razão ela se integra à grande maioria dos referenciais de competências requeridas dos professores nos sistemas educativos europeus e americanos: a reflexão é apresentada como uma competência genérica, uma “metacompetência” ou como uma espécie de metacognição.

RIQUEZA DAS TRADIÇÕES REFLEXIVAS PARA (RE)PENSAR O TRABALHO DOCENTE A REFLEXÃO COMO EXPERIÊNCIA SOCIAL

As ciências sociais contemporâneas colocam a reflexão no coração das atividades sociais. Essa tese é sustentada sobretudo por autores como Beck, Giddens e Dubet, que não concebem a atitude reflexiva como uma estrita disposição intelectual (o pensamento refletido), mas como resultado das transformações que caracterizam nossas sociedades atuais. Com efeito, com relação às sociedades anteriores, as sociedades contemporâneas parecem fundamentalmente sociedades de escolha e de projetos. Isso significa que os comportamentos sociais não podem ser definidos principalmente pelos *status*, papéis e normas. Em *La société du risque* [A sociedade do risco] (2001, p. 283), Beck fala de uma “individualização da vida” que faz emergir novas formas de vida em detrimento daquelas da sociedade industrial, através das quais “os indivíduos constroem, articulam e exibem sua própria trajetória pessoal”.² Em sua obra sobre *Les conséquences de la modernité* [As consequências da modernidade] (1994), Giddens destaca como a atitude reflexiva generalizada nas nossas sociedades provém em parte dos saberes sociais produzidos pelas ciências sociais, mas também de forma maciça e cotidiana pela sociedade da informação. Esses saberes (que abrangem tudo: sexualidade, casal, educação, crianças, gestão financeira, imobiliária, investimentos, aposentadoria, etc.) contribuem com a reflexividade dos indivíduos e favorecem “o exame e a revisão constante das práticas sociais, à luz das novas informações relativas às próprias práticas, o que altera constitutivamente seu caráter”³ (GIDDENS, 1994, p. 45).

Tudo isso significa que o que fazemos da nossa vida não está estabelecido previamente pelos papéis rotineiros e os *status* estáveis: por exemplo, os adultos, pai ou mãe de uma família, marido, esposa, professor, a masculinidade ou a feminilidade, as relações com nosso corpo que podem ser modificadas até um certo ponto graças às tecnologias

2 No original: “les individus construisent, articulent et mettent en scène leur propre trajectoire personnelle”.

3 No original: “l’examen et la révision constants des pratiques sociales, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques mêmes, ce qui altère constitutivement leur caractère”.

estéticas, tudo aquilo que forma nossa individualidade, são escolhas possíveis. Estamos todos condenados a refletir sobre nossa vida, que não possui um papel definitivo que temos de assumir, mas que representa um projeto de construção de si mesmo.

Por outro lado, ser professor hoje não constitui mais um papel claro baseado em normas compartilhadas e estipuladas por meio das práticas rotineiras. Atualmente, o ensino se transformou em um problema, precisamente porque os professores devem enfrentar as múltiplas escolhas que não são estritamente determinadas pela instituição, a sociedade ou as tradições. Quando se ensina, por exemplo, no nível secundário, não é possível se cobrir com o papel institucional, com o *status* de adulto, não se pode mais reivindicar uma autoridade “natural” com relação às crianças, nem evocar a missão da instrução como um valor superior que outorga sentido a um papel.

Finalmente, ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade. Uma das consequências dessa reflexividade é a impossibilidade, para os atores sociais, de totalizar todas as condutas sociais e de subordiná-las a uma identidade única, um papel unitário, um *status* definitivo. Os atores sociais realmente se encontram, embora em graus diferentes, em tensão entre suas distintas escolhas, seus diversos comportamentos possíveis, o que obriga a construir de forma permanente uma representação de si mesmos. Em outros termos, a reflexividade é acompanhada de um processo de decomposição e recomposição das identidades dos atores sociais. Isso ocorre se pensarmos, por exemplo, na diversidade atual da instituição familiar e nos papéis paternos. Não se sabe mais o que é uma “família normal”, pois existem múltiplos modelos de família: monoparental, com pais do mesmo sexo, reconstituída, de adoção, tradicional, etc. Além do mais, esses modelos se transformam ao longo da vida conforme as experiências individuais.

Dessa maneira, as identidades são produzidas pelas escolhas, são a própria matéria da reflexividade. Por isso o ator social

[...] se constitui na medida em que deve construir uma ação autônoma e uma identidade própria em função da pluralidade dos mecanismos que a rodeiam e das provas que ele enfrenta [...]. A unidade das significações da vida social só pode existir no trabalho dos próprios atores, trabalho através do qual eles constroem sua própria experiência.⁴ (DUBET, 1994, p. 254)

e, poderíamos acrescentar, entregam um significado às suas vidas.

Essa concepção da reflexão que acabamos de apresentar de modo rápido nos parece importante para compreender a experiência do trabalho docente atualmente. Com efeito, o que parece caracterizar

4

No original : “se constitue dans la mesure où il est tenu de construire une action autonome et une identité propre en raison même de la pluralité des mécanismes qui l’enserrent et des épreuves qu’il affronte [...] l’unité des significations de la vie sociale ne peut exister que dans le travail des acteurs eux-mêmes, travail par lequel ils construisent leur expérience”.

a escola contemporânea é justamente a retirada das lógicas escolares tradicionais (a autoridade dos adultos sobre as crianças, o esforço como ferramenta para as conquistas, os saberes escolares inquestionáveis, etc.), bem como a decomposição dos papéis e os *status* dos professores. A figura do “mestre que instrui” entra em processo de recomposição junto com outros papéis que os professores têm de assumir: assistente social, psicólogo, educador, substituto dos pais, policial, etc. Nesse sentido, o trabalho docente está sendo fracionado a partir do seu interior: para poder ensinar, o professor deve fazer outra coisa e, sobretudo, deve se dividir, o que leva, no caso de alguns professores, à resistência e até mesmo ao sofrimento (LANTHEAUME; HÉLOU, 2008; TARDIF; LEVASSEUR, 2010).

Parece-nos que a reflexividade social está no próprio centro das práticas docentes, na medida em que os *status* e os papéis que servem de bases institucionais e normativas para a realização do ofício desmoronam. Como todo ator social, os professores devem fazer de suas práticas profissionais uma matéria de reflexão, para lhes dar sentido. A extrema valorização que os professores concedem aos saberes da experiência parece provar o poder e a força dessa reflexividade. Em um mundo escolar que perde cada vez mais sua legitimidade, em um ofício em que os papéis e os *status* tradicionais se fragmentam, os professores, pelo menos aqueles que resistem e amam seu trabalho, devem, a qualquer preço, lhe dar um sentido próprio. De fato, todos os professores destacam que o sentido de seu trabalho se encontra na experiência que têm dele. Essa experiência não emana de uma reflexão teórica, ela faz parte da reflexividade como princípio de compreensão do social. A experiência do trabalho docente comprova a preponderância do ator como fonte de sentido em um mundo escolar em decomposição no tocante a seus papéis, tradições e *status*. Assim, parece pertinente ampliar a concepção schöniana de profissional reflexivo, para levar em conta a reflexividade social dos professores. Dessa perspectiva, não é mais suficiente se interessar por aquilo que os professores pensam da sua prática, é preciso levar em conta como eles se definem e inventam novas práticas fora de seus papéis e *status* oficiais. Também é preciso considerar o sofrimento e as dificuldades que acompanham o processo atual de decomposição e recomposição do ofício docente, com a finalidade de levantar um panorama mais complexo da realidade do trabalho docente.

A REFLEXÃO COMO RECONHECIMENTO E INTERAÇÃO

Essa segunda concepção se interessa pela intersubjetividade, pelas interações entre os atores e as encruzilhadas ligadas ao reconhecimento dos mesmos. Historicamente, sua gênese remonta a Hegel e Marx, tendo sido reatualizada nas últimas décadas pelas correntes interacionistas e da etnometodologia, bem como por Honneth (2000, 2006).

Hegel (1997) pensava que as sociedades humanas não repousam apenas na economia e na satisfação das necessidades naturais através do uso da tecnologia; também se baseiam no que esse autor denominava luta pelo reconhecimento. Nessa luta, os seres humanos querem ver seus desejos e seu ser (não só suas necessidades) reconhecidos pelos outros. Também querem ser tratados de modo humano com dignidade e equidade; querem que seus desejos se transformem nos desejos dos outros também. Por exemplo, um homem que deseja uma mulher não quer apenas se unir a ela como fazem os animais; ele quer que seu desejo por ela habite nela como seu desejo por ele: em síntese, ele quer ser desejado, amado e apreciado. O reconhecimento significa que a reflexão é a atividade de se mostrar aos outros, de entrar em relação com eles, de se projetar fora de si para eles, para que essa projeção seja reconhecida pelos outros. A reflexão não é aqui entendida como um processo mental interno: trata-se da exteriorização do que sou na interação humana para afirmar o que sou e ser reconhecido como tal pelos outros. Nessa concepção, a reflexão está no centro das interações humanas cotidianas: viver em sociedade é agir e falar com os demais de tal maneira que o olhar dos outros para mim seja conforme o que lhes mostrei de mim. Essa reflexão de si sobre a base dos outros é tão potente que pode, em casos extremos, levar as pessoas a transformar e inclusive destruir seus corpos através de técnicas médicas para se mostrar aos outros.

Essas ideias hegelianas se encontram em parte nas tradições sociológicas interacionistas sobre os trabalhos, por exemplo, de Goffman (1973) e Garfinkel (2007), influenciados pela fenomenologia social de Alfred Schütz (1987) e pelas ideias de George Herbert Meade (1934) em torno da construção social de si mesmo. Sem entrar em todos os detalhes, pode-se dizer que essas tradições teóricas defendem a ideia de que nossa identidade humana e social se constrói em interação com os outros. Só somos alguém se – somente se – somos reconhecidos pelos outros como o que somos. Desse ponto de vista, as identidades (a de professor, a de adulto) reenviam a processos de negociação e de trocas no âmbito de cenas da vida cotidiana, como deixa entrever o título de uma obra de Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne* [A representação da vida cotidiana] (1973). Garfinkel (1967/2007) insistia na ideia de que os participantes dessas interações cotidianas a princípio são capazes de explicitar suas atividades de modo rotineiro; isso significa que o ator pode descrever sua atividade usando a linguagem cotidiana. Assim, uma descrição desse tipo parece corresponder à reflexividade, ou seja, “que falando construímos ao mesmo tempo, com a formulação dos enunciados, o sentido, a ordem, a racionalidade do que estamos fazendo naquele momento”⁵ (GARFINKEL, 1967/2007, p. 50).

Se essa concepção for aplicada ao ensino, abrem-se duas perspectivas de grande interesse no âmbito do estudo do profissional reflexivo.

5

No original: “qu'en parlant nous construisons en même temps, au fur et à mesure de nos énoncés, le sens, l'ordre, la rationalité de ce que nous sommes en train de faire à ce moment-là”.

A primeira delas é que se permite compreender que o profissional do ensino está confrontado a uma situação de trabalho particular, o trabalho com o outro dentro de grupos de alunos. Isso significa que sua reflexão não trata de sua "prática", mas de uma prática profissional vivida e compartilhada com outros, uma prática que precisa ser reconhecida pelos outros se quiser aspirar a se realizar com eles. Em outras palavras, o professor não só deve refletir sobre sua prática, mas também sobre a reflexão dos outros, sobre as práticas dos outros, sobre o modo como os outros recebem sua prática e refletem a partir dela, de maneira simultânea. Em suma, a reflexão não é um exercício de uma consciência privada, nem um diálogo com sua prática; ela constitui uma reflexão social em sentido estrito: quando um professor ensina, tudo o que diz e faz é visto pelos outros e, em troca, os outros devem aceitar se coordenar e se ajustar ao dizer e fazer para torná-los possíveis. Em outros termos, a reflexão profissional do ensino se caracteriza pelas dimensões reflexivas e interativas do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 1999).

A segunda perspectiva manifesta a importância da luta pelo reconhecimento na construção da identidade docente. Como já destacamos, as sociedades atuais nos levaram ao esgotamento dos papéis, dos *status* e das normas tradicionais que serviam de base institucional para a identidade docente. É o que Dubet (2002) denomina de "o declínio da instituição". Esse declínio não é uma abstração: o mestre tem um déficit de reconhecimento e de imagens de si mesmo, começando por certas categorias de alunos cada vez mais numerosas. Esse declive também mostra que as formas tradicionais de imposição de identidade docente não são suficientes para as tarefas que devem ser realizadas: a autoridade, a posse do saber, o poder da instituição, os papéis normativos. Isso prova que os professores devem construir e manter sua identidade no fluxo cotidiano das interações com seus alunos e os outros atores escolares.

Uma identidade desse tipo é reflexiva: o professor não depende de seu papel oficial, de seu *status* de funcionário ou de sindicalizado, de sua formação, das competências e saberes profissionais que domina; ele depende do que faz de si mesmo diante dos demais. Nesse contexto, as relações com os alunos representam a coluna vertebral do trabalho docente, pois, na ausência de papéis e *status* estáveis defendidos pela instituição, o que os professores fazem e vivem com seus alunos é central. Nessa encruzilhada é que o "eu profissional" viverá ou morrerá.

A REFLEXÃO COMO CRÍTICA DAS IDEOLOGIAS E DAS RELAÇÕES DE DOMINAÇÃO

A terceira e última tradição de pensamento ligada à ideia de profissional reflexivo tem sua gênese na denominada reflexão moderna, que emerge no século XVIII, por meio do pensamento das Luzes, concebido como crítica das ideologias e das relações sociais de dominação.

Essa tradição crítica é retomada por Hegel e sobretudo por Marx, que tenta lhe conceder uma dimensão revolucionária através da qual a reflexão crítica representa um motor de mudanças sociais radicais. Posteriormente, essa tradição será mantida ao longo do século XX, fundamentalmente graças à Escola de Frankfurt e da “teoria crítica” e dos trabalhos de Habermas, Giddens e outros pensadores como Bourdieu ou Foucault.

Essa tradição nos ensina que a reflexão pode se esvaziar se não for aplicada de modo crítico contra tudo o que a bloqueia, a obscurece ou desfigura. Ela afirma que o pensamento humano não é uma máquina cognitiva que funciona com a lógica formal, mas se define por sua história, sua cultura e sua situação no mundo social. Nesse sentido, a reflexão crítica tem a ver com seus próprios conteúdos e situação. Ser crítico é ser capaz de examinar de maneira sistemática suas próprias crenças. Ser crítico é ousar questionar suas próprias evidências, preconceitos, crenças e interesses. Quando esse trabalho crítico se inicia, descobre os vínculos que unem os conteúdos e interesses do pensamento às ideologias sociais e relações sociais de dominação (ROBICHAUD; TARDIF; MORAIS PERLAZA, 2015).

Quanto ao terreno da educação e mais particularmente do ensino, a tradição crítica afirma que os pensamentos e as atividades profissionais dos professores são prisioneiros de ideologias e práticas sociais que os predeterminam. Isso significa que não se pode compreender uma prática docente reduzindo-a apenas a si mesma e separando-a do resto. Paralelamente, não se pode compreender a reflexão docente fechando-a em si mesma: não é suficiente que os professores falem sobre suas práticas para que digam a verdade sobre elas, é preciso que sejam capazes de ver como e de que maneira suas próprias práticas estão encerradas em ideologias e práticas sociais. Sem essa capacidade crítica, a famosa “entrevista de explicitação” (VERMERSCH, 1994), que aspira ter acesso à subjetividade do ator e à significação da atividade, não passa de um canto de sereias.

Nesse sentido, o que é pedido aos estudantes em formação para ser professores e aos docentes que refletem sobre sua prática é totalmente abstrato na medida em que se ignora o problema central hoje em dia: as práticas docentes. Talvez, por focar nas dimensões reflexivas da prática, esqueçamos que essas são práticas sociais cruzadas e estruturadas por profundos problemas de desigualdade, pobreza, concorrência, exclusão de alguns para proclamar o sucesso de outros e violências cotidianas. Essas práticas fundem-se com as forças sociais e as decisões políticas; elas encarnam em redes escolares diferenciadas em matéria de oferta e qualidade; se transformam e adaptam de acordo com o público escolar; elas se traduzem na contratação de pessoas que têm *status* e funções diferentes nas escolas.

As práticas docentes formam uma unidade com o ofício de professor, confrontando-o com o fracasso escolar, o abandono da escolaridade, a impossibilidade de ensinar e de fazer aprender, o sofrimento no trabalho e o abandono da profissão. Entretanto, quando são analisados os programas de formação de professores em diversos países, encontram-se escassos ou nulos vínculos entre o profissional reflexivo e esse tipo de encruzilhadas sociopolíticas que fluem nas práticas docentes. Em suma, nos parece imperativo enriquecer a visão do profissional reflexivo através de sua conexão com a tradição da reflexão crítica.

CONCLUSÃO

Partindo do giro reflexivo inaugurado pelos trabalhos de Schön nos anos 1980, este artigo tentou introduzir o contexto intelectual existente no momento da instalação no âmbito da educação das ideias schönianas, particularmente no domínio da pesquisa sobre a formação e o trabalho docente.

Por um lado, pretendeu-se demonstrar que o giro reflexivo não pode ser separado das principais correntes de ideias que estruturavam a filosofia e as ciências humanas e sociais nessa época. Além do mais, no tocante à tradução desse giro nas ciências da educação, defendeu-se a tese de que a interpretação dominante do profissional reflexivo foi acompanhada de um empobrecimento: ao eclipsar o aporte das tradições reflexivas em prol de uma visão instrumental da ideia schöniana, perde-se em profundidade e força, sucumbindo à pressão e às exigências do movimento de profissionalização do ensino e dos novos imperativos socioeconômicos ligados à eficácia do ensino e dos programas de formação de professores. Por outro lado, como reação a esse empobrecimento, tentou-se valorizar a existência e o interesse de outras diversas tradições intelectuais que permitem enriquecer a visão da reflexão para compreender melhor o trabalho do professor. A reflexão concebida como experiência social, como reconhecimento e como crítica das relações de dominação entrega marcos conceituais que, articulados à noção de profissional reflexivo, revelam tensões e problemas que os professores enfrentam na experiência de seu trabalho.

A ideia do profissional reflexivo corre um importante risco de banalização porque nela subjaz uma ideia de reflexão que não pode ser tomada de forma transparente devido ao seu uso desmedido. No entanto, em função da pertinência, impacto e utilização dessa ideia, ela requer urgentemente ser alimentada de forma crítica pelos outros aportes que lhe concedam maior valor que a contribuição dada pelo trabalho de Schön. Na nossa opinião, hoje mais do que nunca é indispensável repensar os conceitos utilizados na análise do trabalho docente e na formação de professores, porque, apesar das preconizações de eliminar

o sentido comum da pesquisa social (BACHELARD, 1993), este parece continuar entregando uma parte importante dos conceitos nela utilizados (FABREGAS PUIG, 2005).

Só levando a seus limites a função crítica da pesquisa pode-se fazer avançar a noção de reflexão e seu emprego na pesquisa e na formação de professores; a exploração da compatibilidade e complementaridade entre diferentes visões da reflexão como as expostas neste artigo podem apresentar pistas promissoras em matéria investigativa.

REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978a.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass, 1978b.
- BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Paris: Vrin, 1993.
- BEAUCHAMP, Catherine. *Understanding reflection in teaching: a framework for analyzing the literature*. 2006. Tesis (Doctorado) – McGill University, Montreal, 2006.
- BECK, Ulrich. *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Aubier, 2001.
- BOUDON, Raymond. The "Rational Choice Model": a particular case of the "Cognitivist Model". *Rationality and Society*, Thousand Oaks, Califórnia, v. 8, n. 2, p. 123-150, 1996.
- BUTT, Richard; RAYMOND, Danielle; YAMAGISHI, Lloyd. Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, New York, v. 7, n. 4, p. 34-61, 1988.
- CALDERHEAD, James (Org.). *Exploring teacher thinking*. London: Cassell, 1987.
- CHOMSKY, Noam. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. In: JAKOBOVITS, Leon A.; MIRON, Murray S. (Org.). *Readings in the Psychology of Language*. New York: Prentice-Hall, 1967. p. 142-143.
- CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. Rythms in teaching: the narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and teacher education*, Amsterdam, v. 2, n. 4, p. 377-387, 1986.
- CORREA MOLINA, Enrique; THOMAS, Lynn. Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, Leiden, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Logique du sens*. Paris: Minuit, 1969.
- DERRIDA, Jacques. *De la grammatologie*. Paris: Seuil, 1967.
- DESJARDINS, Julie. *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. 1999. Thèse (Doctorat) – Université de Montréal, Montréal, 1999.
- DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- ELBAZ, Freema. *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croon Heln, 1983.
- ERAZO, María Soledad. Prácticas reflexivas, racionalidad y estructura en contextos de interacción profesional. *Perfiles Educativos*, México, v. 33, n. 133, p. 114-133, 2011.
- FABREGAS PUIG, Andrés. Prologo. In: GIMÉNEZ MONTIEL, Gilberto (Org.). *Teoría y análisis de la cultura*. Mexico, DF: Conaculta – Icoocult, 2005. v. I, p. 19-26.

- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- GARFINKEL, Harold. *Recherches en ethnométhodologie*. Paris: PUF, 2007.
- GIDDENS, Anthony. *La constitution de la société: éléments de la théorie de la structuration*. Paris: PUF, 1987.
- GIDDENS, Anthony. *Les conséquences de la modernité*. Paris: L'Harmattan, 1994.
- GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit, 1973.
- HEGEL, Georg. *La phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. *Essais et conférences*. Paris: Seuil, 1958.
- HONNETH, Axel. *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf, 2000.
- HONNETH, Axel. *La société du mépris*. Paris: La Découverte, 2006.
- JOAS, Hans. *La créativité de l'agir*. Paris: Cerf, 1999.
- KRISTEVA, Julia. *Semiotike*. Paris: Minuit, 1969.
- KUHN, Thomas. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1972.
- LANTHEAUME, Françoise; HÉLOU, Christophe. *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF, 2008. (Education et société).
- LYOTARD, Jean-François. *La condition postmoderne*. Paris: Minuit, 1970.
- MARCUSE, Herbert. *Un ensayo sobre la liberación*. Mexico, DF: Joaquín Mortiz, 1969.
- MEAD, Georg Herbert. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MEHAN, Hugh. Structuring School structure. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 48, n. 1, p. 32-64, 1978.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE, 2005.
- PIAGET, Jean. *Réussir et comprendre*. Paris: PUF, 1992.
- POPPER, Karl. *La logique de la découverte scientifique*. Paris: Payot, 2007.
- ROBICHAUD, Ariane; TARDIF, Maurice; MORALES PERLAZA, Adriana. *Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2015.
- SÁNCHEZ-TARAZAGA, Lucía. Los marcos de competencias docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, Madrid, v. 5, p. 44-67, 2016.
- SARTRE, Jean-Paul. *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard, 1960.
- SCHÖN, Donald. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Logiques, 1993.
- SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald. *The reflective turn: case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University, 1991.
- SCHÜTZ, Alfred. *Le chercheur et le quotidien: phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Klincksieck, 1987.
- SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, Califórnia, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université, 1999.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, Clermont. *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: PUF, 1998.
- TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. *La division du travail éducatif*. Paris: PUF, 2010.
- TOCHON, François. *L'enseignant expert*. Paris: Nathan, 1993.
- TOURAINÉ, Alain. *Critique de la modernité*. Paris: Fayard, 1992.
- VERMERSCH, Pierre. *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris: ESF, 1994.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Remarques philosophiques*. Paris: Gallimard, 1975.
- WITTROCK, Merlin Carl (Org.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- WOODS, Peter. *Inside schools: ethnography in educational research*. London: Routledge and Kegan Paul, 1986.

Recebido em: 30 JANEIRO 2018 | Aprovado para publicação em: 12 MARÇO 2018



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.