

A REFLEXIVIDADE COMO ELEMENTO DA PRÁTICA DOCENTE: ALGUNS LIMITES PARA SUA EFETIVAÇÃO - O CASO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.

I. Introdução: em que medida a reflexão pode fazer parte da prática docente?

A formação de professores tem sido recentemente alvo de muitas investigações, demonstrando assim não só a situação de crise – como muitos costumam dizer – como também a imperiosa necessidade de se repensar e buscar alternativas viáveis à sua continuidade, com uma outra forma de entender e também de praticar/organizar.

Sob esta perspectiva, surge nas últimas décadas uma tendência denominada genericamente de formação de professores reflexivos, fazendo um profundo exame da situação atual da docência e indicando, bem como praticando, novos caminhos, não mais separando de forma drástica a formação inicial da continuada, tendo como referencial a prática docente.

Como ponto central desta tendência recente, apresenta a constituição do professor reflexivo, a partir de um novo entendimento da prática docente, onde a experiência ganha relevância enquanto parte do saber-fazer próprio da profissão.

Este texto quer discutir a reflexividade como elemento da prática docente, preocupado em perceber como se dá, no âmbito mesmo da docência (a sala de aula propriamente falando), sua efetivação, sua elaboração no cotidiano do professor, procurando entender alguns limites que se apresentam.

Este estudo é, assim, um esforço de compreensão teórica, na medida em que irá analisar dentro da própria teoria como se comporta tal aspecto. Entretanto, a molde de concretização, iremos experimentar aquilo que foi elaborado teoricamente, em uma prática concreta, ou seja, verificar se as perspectivas suscitadas na discussão se apresentam em uma prática determinada. No caso, a prática analisada será a introdução da informática na educação e formação dos professores.

II. A perspectiva do professor reflexivo

A perspectiva do professor reflexivo é uma das mais recentes tendências de pesquisa em educação. O que vem a ser esta tendência?

Mesmo sem terem originalmente atentado para o aspecto da formação de professores, os estudos de Donald Schön estão na base da formulação sobre o professor reflexivo. Partindo da constatação de que há uma crise de confiança nos profissionais, Schön, em suas pesquisas sobre a formação profissional – primeiramente de arquitetos -, busca entender como se dá a aquisição dos saberes que os profissionais carregam, em particular os que ele denomina de bons profissionais.

Apoiado em pressupostos do pensamento de John Dewey, em particular a conceituação de experiência, Schön formula sua perspectiva em torno de três aspectos: conhecimento na prática, reflexão da prática, reflexão sobre a prática e sobre a reflexão sobre a prática.

Para ele, o profissional, no seu fazer cotidiano, traz um conhecimento que utiliza para a solução de diferentes questões. É um conhecimento tácito, ou um conhecimento na prática. Este conhecimento “manifesta-se na espontaneidade” (Alarcão, 1996:18) e portanto não traz o dado da sistematização. É um conhecimento que se expressa na execução de uma dada tarefa, sem ter a necessidade de uma reflexão prévia.

Na medida em que o profissional coloca para si as questões do cotidiano como situações problemáticas, ele está refletindo, está buscando uma interpretação para aquilo que é vivenciado. Quando o profissional faz esta reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, para Schön, ele faz uma reflexão na ação. Esta etapa permite uma reorientação da ação no momento mesmo em que se está vivendo. Se esta reflexão se dá após a ação e tem caráter retrospectivo, o profissional reflete sobre a ação. Há então um certo distanciamento, um olhar distinto daquele que vivenciou aquela ação.

Por fim, um outro momento deste processo de reflexão é a reflexão sobre a reflexão na ação. Aí se dá um processo mais elaborado onde o próprio profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Schön percebe que o processo de formação, principalmente dado em universidades, apresenta um esquema que distancia a teoria da prática, pois primeiro é fornecida ao aluno a teoria e só ao final do seu curso ele vivencia algum tipo de estágio prático. Deste modo tem relevância um conhecimento aplicado, onde a teoria traz em si mesma as questões que poderiam ser suscitadas pela prática e, ao mesmo tempo, a sua solução. É o paradigma da racionalidade técnica, que, segundo Gómez, privilegia o saber acadêmico em detrimento do saber prático.

Desta maneira, Schön observa que a formação do artista traz um elemento diversificado. Nos ateliers, oficinas de aprendiz, a formação se dá com uma forte presença da prática. O mestre convive com seu aprendiz a partir da confecção de uma determinada obra. Nesta circunstância, o aprendiz não só aprende, mas sim aprende fazendo, construindo sua obra. O mestre, por sua vez, acompanha tal processo, interfere naquilo que é feito. É a idéia do *praticum*, retomada por Schön. Por isso, ele se preocupa com a educação profissionalizante, propondo a reformulação de suas bases.

Desta formulação, surge a proposta de uma outra epistemologia da prática, reconhecendo a riqueza da docência, dada pela prática dos bons profissionais. O foco se desloca da teoria para a valorização do conhecimento que surge a partir da prática e da reflexão sobre a prática; pensando em educação, são os saberes característicos da docência (Pimenta, 1999).

Esta elaboração de Schön dá uma relevância ao papel da reflexão na questão da formação e da prática profissional; podemos dizer que ela assume posição central na sua proposta de epistemologia.

Outros autores também já produziram diversos estudos apoiando-se nesta perspectiva. Dentre eles podemos citar Zeichner e Shulmann que, cada qual com um enfoque distinto, buscam elaborar seu pensamento visando valorizar a prática, entendida aqui também como locus de produção de conhecimento. Como o objeto deste estudo é a reflexividade enquanto elemento da prática docente, não cremos ser necessária a apresentação das distinções propostas por estes autores, uma vez que o entendimento deste aspecto dado por eles é bem próximo.

Esta perspectiva já vem sendo utilizada por vários educadores para a execução de suas pesquisas, mormente na questão da formação de professores. Como diz Alarcão (1996), o pensamento de Schön já vem se tornando uma “coqueluche contagiante” nos meios educacionais.

III. A reflexividade na prática docente.

a) o que significa refletir a prática?

A base desta epistemologia proposta por Schön é a reflexão da prática. O que significa, então, refletir a prática?

Para entender a questão, é necessário perceber que tal proposição pretende superar a “onisciência” da racionalidade técnica instrumental, onde o conhecimento é algo distinto da prática e tem com ela uma relação linear e definida¹.

No processo de reelaboração do saber proposto por esta epistemologia, a prática é entendida também como fonte de conhecimento e locus de produção de saber. Para tanto, a reflexão se apresenta muito além do que simples meio de efetivação de um novo saber.

Para Gómez, “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (1992:103). Refletir, portanto, traz o elemento da inflexão consciente na prática.

Tal como é proposto por Kemmis, citado por Gómez, a reflexão se dá de modo relacional, entre o pensamento e a ação, dentro das próprias relações sociais, interferindo nas práticas a fim de reconstruí-las.

Também neste sentido, Matos (1998), apoiando-se fortemente em uma tradição filosófica, reafirma que a reflexão implica em um distanciamento, uma verificação à distância; é assim um ato consciente. Este autor procura demonstrar que a reflexão vai muito além da simples tradição cartesiana do “cogito”, pois implica a ação deliberada do sujeito, é “inerente à natureza do ser humano”. Para ele, a reflexão é uma possibilidade de “diálogo travado entre o ser humano e o seu mundo” (1998:293-294).

Refletir a prática se apresenta, então, com dois aspectos complementares: por um lado indica a necessidade de interferência na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência através de um processo recriador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber.

b) refletir a prática: “tempos” diferentes.

A compreensão da reflexão envolta nas tramas do cotidiano – nas condições historicamente dadas - dá uma dimensão dinâmica a este processo, pois carrega-o da complexidade da própria vida cotidiana. A prática não é só o objeto da reflexão; é também

¹ Por outro lado, esta proposição é também um movimento de revalorização do profissional docente, conforme Pimenta (1999).

objeto de uma outra significação, ou no dizer de Pimenta (1999), a possibilidade de uma ressignificação.

Entendida assim, a reflexão se submete à categoria do tempo; a cada reflexão tem-se uma nova teia de relações sociais e interpessoais, particularizando tal situação e explicitando sua especificidade. Em outro modo, o tempo da reflexão é também um tempo específico e determinado. Aqui, não estamos pensando o tempo exclusivamente no seu aspecto cronológico. A percepção do tempo caminha além do ritmo das horas, incorporando representações, interpretações, sensações e sentimentos.

Refletir a prática é, assim, uma dinâmica em que o tempo se mostra como delineador daquela situação específica. Neste sentido é que podemos entender as diversas leituras e mesmo releituras da prática.

A reflexão, tal como pensado por esta perspectiva, se transforma em elemento dinamizador da prática, condicionada em um tempo específico.

Para Perrenoud (1998), se a prática reflexiva é adquirida desde a formação inicial torna-se parte da identidade profissional do professor. Deste modo, a reflexividade é entendida como característica do fazer profissional. Aproxima-se mesmo da identidade profissional. Daí vem o seu caráter dinamizador, que é somente possível com uma compreensão não linear e não unívoca do tempo.

IV. A reflexão, a rotina e o habitus

A análise da reflexividade na prática docente não nos isenta da constatação da dificuldade de sua efetivação. Como alertado por Schön, no seu fazer diário o professor utiliza o seu conhecimento na prática, aquilo que ele já tem acumulado de vivências anteriores, de forma por vezes desarticulada e que ele utiliza nas situações mais corriqueiras e mesmo nas situações excepcionais de sua prática.

Esta colocação se apoia em Dewey que faz a distinção entre a prática reflexiva e a rotina. Para este autor, a rotina está baseada no impulso, na tradição e na autoridade. É o contrário da prática reflexiva, pois não há questionamento daquilo que é vivido, e sim, uma aceitação acrítica da realidade e das ordens emanadas pelas autoridades.

Diferente é a percepção que Perrenoud (1997) tem ao analisar a prática docente, retomando o conceito de habitus, utilizado por Bourdieu, a fim de caracterizar aquela ação do professor que foi regulada não por um processo iminentemente reflexivo, mas sim resultante do acúmulo de saberes. Para Bourdieu, o habitus é “esse conjunto de esquemas

que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos” (apud Perrenoud, 1997:39).

Na sua prática cotidiana, o professor utiliza este habitus como forma de consecução, de efetivação do seu fazer docente. Premido, por vezes, por situações inusitadas ou mesmo diante da mais corriqueira situação, o professor faz valer seus esquemas presentes na sua vida profissional, dando um sentido e uma orientação ao que acontece na sua prática.

O sentido que Bourdieu assume para a concepção do habitus é a de uma garantia da conformidade de determinadas práticas e de sua permanência através do tempo, a partir da “interiorização dos constrangimentos externos, (da) incorporação das estruturas sociais”. (idem, p. 41). Deste modo, o professor assume todas estas estruturas e as utiliza como um dos elementos definidores de sua prática.

Para Perrenoud, apoiado em Bourdieu, trata-se portanto não só de refletir a prática como também transformar o habitus.

Não vejo, entretanto, que possamos entender o habitus como mera aplicação inconsciente de formas de pensar e esquemas interiorizados. Trata-se, para mim, de atribuição de sentidos para além do simples entendimento técnico racional. A formação do habitus no professor é resultado deste processo contraditório que se dá no seu fazer diário, onde entram os elementos de sua formação, de seu viver, de suas expectativas.

Qual seria, então, a relação entre reflexão e habitus? Em uma primeira aproximação, poderíamos entender que ocupam lugares distintos e contrários dentro da prática docente, na medida em que a reflexão teria, por essência, a conscientização do que a prática traz em si, e o habitus estaria apoiado exatamente na não percepção consciente dos atos práticos, porém efetivos. Deste modo, a prática reflexiva teria o “sinal invertido” em relação ao habitus, ou seja, quanto mais se “praticasse” a prática reflexiva, menos o professor teria que utilizar-se do habitus para encaminhar seu fazer cotidiano.

Entretanto, penso ser possível entender esta relação de outro modo. Refletir a prática é também “refletir o e sobre” o habitus, não no sentido de descaracterizá-lo. O habitus, como dito acima, é também formado pela reflexão. Dizendo de outro modo, há uma interpenetração destes dois momentos da prática do professor. Por isso, prefiro entender que a relação entre o habitus e a reflexão é uma dinâmica que se estabelece no fazer do professor; são pólos distintos e interligados, que ganham uma significação específica dada pelo professor.

Esta relação é, por vezes, contraditória na medida mesmo em que a prática do professor é conflituosa.

V. A informática na educação: sua implantação e sua proposição

A fim de elucidar aquilo que estamos dizendo, analisarei uma situação concreta que é a introdução da informática na educação aqui no Brasil e a relação com a perspectiva do professor reflexivo. Melhor dizendo, irei examinar como uma determinada vertente de interpretação da presença da informática na educação no Brasil trata a questão da reflexão na prática docente.

O processo de introdução da informática na educação remonta a década de 80. É importante observar que as primeiras iniciativas ocorreram após a realização de Seminários interdisciplinares, convocados pelo governo federal com o objetivo de estudar estratégias. Participaram destes encontros diversos profissionais de áreas de conhecimento distintas, tais como psicólogos, pedagogos, especialistas em informática. A principal proposição destes encontros se transformou no Projeto EDUCOM (educação com computadores) que foi implantado pelo governo federal em cinco universidades, com o intuito de desenvolver projetos de utilização de computadores junto a escolas e professores do ensino público².

A partir deste início, várias experiências foram sendo realizadas em diferentes situações. Como não está no âmbito deste texto a análise deste processo, irei destacar algumas proposições que se tornaram significativas tendo em vista a formação de professores. O intuito deste corte é procurar evidenciar como a prática do professor reflexivo pode ser entendida nesta experiência concreta de política educacional.

A perspectiva de informática que primeiramente mais produziu resultados no Brasil foi amparada nas pesquisas de Seymour Papert, que criou a linguagem LOGO, fortemente baseada nos estudos de Jean Piaget sobre a cognição e as etapas de desenvolvimento infantil.

O objetivo da aplicação desta linguagem era concretizar uma proposta de aprendizagem onde o aluno fosse o sujeito deste processo. Para tanto, havia a necessidade

² Ver Andrade, Pedro. Projeto Educom: realizações e produtos. Brasília: MEC/OEA, 1993.

de “formar” os professores para a prática da educação com informática. Vários trabalhos apontam esta problemática³.

Valente (1993) aprimora a discussão sobre a formação de professores para trabalhar com informática introduzindo um esquema a partir daquilo que vai sendo trabalhado pelo próprio professor. Para ele, o trabalho com computadores deve orientar-se pelo ciclo descrição-execução-reflexão-depuração. Este ciclo de atividades pretende possibilitar ao professor um processo de reflexão sobre o que está sendo trabalhado.

Para realizar qualquer atividade com os computadores, o professor deve percorrer este caminho, ou seja, elaborar/descrever o que será feito; em outras palavras, o professor vai criar estratégias junto ao computador para poder obter o resultado pretendido. Esta é a lógica da programação dos computadores. Uma vez feito isto, o professor deve executar tais estratégias e, então, fazer a reflexão sobre o que foi obtido como resultado, comparando com aquilo que era esperado/preendido. Uma vez identificadas diferenças entre o que foi proposto e o que foi executado, o professor deve depurar seu trabalho anterior e reelaborá-lo seguindo o ciclo⁴.

A proposta da aplicação deste ciclo tem alcançado diferentes situações no processo de introdução da informática na educação. Conforme observa Almeida (1996), há uma forte identificação entre a proposta de formação do professor reflexivo e o trabalho com o ciclo descrição-execução-reflexão-depuração. Para esta autora, somente a elaboração e execução das etapas do ciclo poderão dar ao professor aquilo que é proposto pela perspectiva do professor reflexivo, ou seja, ter o domínio de sua prática e a produção consciente do saber utilizando a informática. Para ela, a aplicação do ciclo vai além do uso de computadores; entretanto, é com a informática que se pode perceber claramente tais etapas.

Ripper (1996), analisando a formação de professores para o uso das novas tecnologias, alerta para a necessidade de formá-los para uma nova etapa que a humanidade está vivendo. Para esta autora, a maneira que até agora os professores estão sendo formados corresponde ao modelo da chamada Primeira Revolução Industrial, onde a produção em série é o que importa. Neste sentido, o professor era tido como eficiente na medida em que conseguia transmitir da melhor forma possível os conhecimentos já acumulados pela sociedade. Correspondia plenamente ao modelo da racionalidade técnica e instrumental.

³ Vide, por exemplo, Valente, José Armando. O professor no ambiente LOGO: formação e atuação. Campinas: Unicamp/NIED, 1996 e Oliveira, Ramon. Informática Educativa. Campinas: Papirus, 1997.

⁴ Para um aprofundamento maior deste ciclo, veja Almeida, Maria Elizabeth (1996).

Com as mudanças provocadas pela sociedade da informação, não mais é possível se pensar em mera reprodução do conhecimento. Com as novas relações de trabalho “é necessário um trabalhador capaz de trabalho cooperativo e de análise e síntese de conhecimento” (Ripper, 1996:63). Esta passa a ser a exigência colocada para a escola no sentido da formação do trabalhador.

Deste modo, a prática da reflexão tem sido vista por esta perspectiva como a possibilidade de redirecionamento da educação. No caso da informática, segundo Almeida (1996), é através da utilização do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração que se pode concretizar esta formação requerida do professor, uma vez que é na prática do uso dos computadores através do ciclo que tal reflexão se dará.

Segundo esta perspectiva, a utilização do ciclo permite ao professor ter o computador como uma ferramenta de pensar-com e pensar-sobre-o-pensar, correspondentes aos momentos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. É a “tomada de consciência” sobre o processo de ensino aprendizagem, requerida pelo próprio processo pedagógico.

A apresentação desta perspectiva de utilização da informática na educação está basicamente calcada na utilização deste ciclo. O esforço de formação tanto de professores como alunos encontra na formulação do professor reflexivo uma correspondência quase linear. Aqui, para mim, reside um entrave dado pela compreensão restrita do que seja a reflexividade na prática docente.

Ao considerar esta forma de utilização dos computadores, na realidade não há uma apreciação do se dá na prática, e sim uma proposição de uma determinada prática que deverá ser analisada em suas diferentes etapas. Ou seja, não se parte dos saberes que se estabelecem na prática docente (tal como entendido por Perrenoud, 1998 e Pimenta, 1999 entre outros), mas sim, uma proposição em torno do uso de computadores. Pode-se argumentar, contrariamente a isto, que dadas as condições atuais não existe efetivamente uma prática de professores com computadores, a ponto de poder ser refletida. Entretanto, esta é, como dito acima, uma visão restrita do que seja refletir a prática, não incorporando os modos de fazer e de representar a prática docente.

O entendimento do uso dos computadores em educação considerando-se a contradição dinamizadora que se estabelece entre a reflexão e o habitus deve incorporar a prática atual e os modos de representar dos professores sobre o uso de tecnologias em educação. No meu modo de entender, a utilização do ciclo descrição-execução-reflexão-depuração é um dos momentos desta prática reflexiva e não o seu eixo orientador exclusivo, pois assim pode ser limitante do próprio entendimento da prática docente.

VII. Conclusão: quem veio primeiro: o habitus ou a reflexão?

a) limites institucionais

Como dito na introdução, a preocupação neste estudo é perceber a efetivação da reflexividade na prática docente, diante dos limites que esta própria prática enfrenta.

Dentre estes limites, estão aqueles colocados pela instituição em que o professor está inserido. Apesar de haver diferenças significativas entre as redes de ensino público e a rede privada, creio poder considerar um ambiente comum ao menos nos aspectos aqui refletidos.

O primeiro dado que se apresenta é a questão de tempo cronológico. A carga de trabalho a que está submetido o professor transforma-se em fator de inviabilização de qualquer outra atividade além da mera docência, ou seja, do tempo de sala de aula. Já é comum perceber que cresce cada vez mais a jornada de trabalho, principalmente das professoras do ensino fundamental, uma vez que se apresenta como alternativa viável aos baixos salários praticados pelas redes de ensino. Outro elemento dentro deste aspecto é que o trabalho feminino não é mais somente complementação de renda familiar, transformando-se, em muitas situações, como a fonte básica quando não exclusiva⁵ de renda.

Este fato acarreta uma sobrecarga que não permite a introdução de um outro tempo destinado à reflexão, uma vez que esta necessita desta condição para a sua sistematização.

Outro fato é que, mesmo tendo formalmente remuneração específica para atividades extra sala de aula, os professores se vêem premidos por uma série de atividades, tais como elaboração de relatórios, por vezes individualizados, de seus alunos, correção de provas e outros tipos de trabalhos escolares, etc.

Outro limite institucional é quanto à definição das políticas de ensino e de capacitação profissional. São poucas as experiências em que o professorado participa ativamente na definição de tais políticas, imprimindo aí seus desejos e opções. Em geral, tais definições ocorrem fora do âmbito da sala de aula e a prática do professor é vista exclusivamente pelo ângulo dos especialistas e administradores. Tal fato obriga os professores a exercerem uma prática que teve sua definição para além de sua experiência.

⁵ É interessante observar que com a crescente situação de desemprego vivida no país, o funcionalismo público, devido à estabilidade no emprego, passou a ser a fonte segura de renda. E no caso dos professores, como a maioria é de mulheres, estas passaram a ser o sustento familiar, ampliando sua carga horária de trabalho.

Este elemento faz com que a prática do professor seja fortemente marcada pela instituição em que trabalha, sem ter tido um espaço efetivo de participação. Deste modo a reflexão sobre sua prática, como dado inerente de seu fazer docente, também está carregada deste fato.

Um outro limite institucional é que o tipo de atividade do professor está caracterizado pela individualidade. Em outros termos, não existe uma opção/condição de se trabalhar em termos coletivos ou de grupos. São pequenos os momentos para a elaboração conjunta de sua prática, e quando isto ocorre se dá, em geral, em função de uma avaliação e programação de planejamento externo. Segundo Zeichner, a reflexão, tal como é pautada pela perspectiva do professor reflexivo, é uma atividade coletiva, mesmo que apresente momentos individuais. Ou seja, refletir é também incorporar o dado dos outros, aquilo que está formulado por alguém que não a própria pessoa. Deste modo, sem haver a possibilidade concreta de trabalho coletivo, a reflexão também fica afetada.

b) limites epistemológicos

Para além dos limites institucionais, entendo que os limites epistemológicos têm um caráter específico e que, em geral, não são percebidos pelo professorado. Falar aqui em limites epistemológicos é considerar as características intrínsecas deste processo de reflexão enquanto possibilidade de produção do conhecimento.

Neste sentido, a tensão que se opera entre o habitus e a reflexão, conforme considerado acima, se apresenta na prática cotidiana do professor como um limite, dadas as suas condições objetivas de trabalho. Assim, a pergunta, para o professor, está em saber qual dos dois deve prevalecer em tal situação; quando ocorre algo inesperado na sua sala de aula, deve se agir a partir de qual destes dois pólos da tensão?

Uma vez que estes pólos – habitus e reflexão -, no meu entender, se compõem enquanto contradição dinamizadora, não há que se supor que um deles vá sobrepor-se ao outro ou até mesmo “criar” uma nova síntese. Deste modo, a prática do professor é informada tanto pelo habitus como pela reflexão. Se ambos dependem de uma rede complexa de fatores, dentre elas a história pessoal e profissional de cada um, seu estatuto epistemológico também.

Um outro dado limitante, diretamente ligado ao que coloquei acima, é a presença dos valores dentro da reflexão. Segundo Zeichner, este é um dos elementos desta prática reflexiva. Aceitar a presença dos valores no fazer do professor é ampliar a compreensão, é

ter uma visão de caráter mais holístico. Os valores, por sua própria forma de ser, carregam fortemente de significação o fazer do professor. Deste modo, a reflexão é também marcada por isso.

Não basta, para mim, entender que a perspectiva maior está no horizonte de uma sociedade mais justa e democrática, como pontua Zeichner e outros, se esta perspectiva também não estiver presente nos valores individuais próprios de cada um.

Outro dado limitador de caráter epistemológico está na compreensão que a reflexão é algo inerente ao ser humano. Matos (1998) enfatiza muito este dado, levando-nos a supor que para ele há uma substituição do “cogito” cartesiano pela reflexão enquanto especificidade da raça humana. Ou seja, não mais estaríamos no plano da racionalidade instrumental, porém de uma racionalidade humanística, permeada pelas relações sociais.

O entendimento da reflexão como especificidade do ser humano se apresenta como limitador na medida em que não revela o seu *modus operandi*, ou seja, não traduz aquilo que se dá em termos de sua presença no cotidiano do professor. A reflexão não é uma característica escondida que irá “despertar de seu sono” a partir de algum fato específico. Ela é, antes, uma opção, uma decisão que o professor toma em termos de um entendimento diferenciado de sua própria prática.

Por fim, devemos acrescentar que a reflexividade, tal como apresentamos neste texto, se dá diante das diferentes tensões vivenciadas pelos professores. Como dizem Nacarato et al (1998), o professor vive contraditoriamente estas tensões. Não dá para supor que ele possa “escolher” qual tensão viver e enfrentar. Em outros termos, sua prática é transpassada de momentos felizes e agoniantes, marcados por suas expectativas bem como pelo controle exercido pelo poder maior da administração escolar.

Deste modo, a reflexividade é uma exigência para o fazer docente, muito mais do que uma simples característica, entendida porém a partir de suas contradições próprias. Saber o que vem primeiro – o *habitus* ou a reflexão – é uma questão mal enfocada, pois a prática docente enquanto eixo dinamizador comporta e é alimentada por esta tensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. IN: Revista da Faculdade de Educação, São Paulo nº 22, jul/dez.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.T.M.P (1996). Informática e Educação – diretrizes para uma formação reflexiva de professores. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Departamento de Supervisão e Currículo da PUC.
- BARROS, Vera Barros (org) (1996). **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: SENAC.
- GERALDI, Corinta et al. (orgs) (1998). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.
- GERALDI, Corinta et al. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In GERALDI, Corinta et al. (orgs) (1998). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.
- GÓMEZ, Angel Pérez O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, Antonio (org) (1992). **Profissão professor**. 2ª ed., Porto: Porto Editora.
- MATOS, Junot Cornélio (1998). Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.
- NACARATO, Adair Mendes et al (1998). O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível: abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.
- NÓVOA, Antonio (org) (1992). **Profissão professor**. 2ª ed., Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1992). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- _____ (1999). **Saber refletir sobre a prática, objetivo central da formação de professores?** (mimeo) Tradução livre de Márcia Valéria Martinez de Aguiar.
- PIMENTA, Selma Garrido (1999). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez.
- RIPPER, Afira Vianna. O preparo do professor para as novas tecnologias. In: BARROS, Vera Barros (org) (1996). **Informática em psicopedagogia**. São Paulo: SENAC.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. IN NÓVOA, Antonio (1992). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote.
- VALENTE, José Armando (1993). **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: UNICAMP.
- ZEICHNER, Kenneth, El maestro como profissional reflexivo. Cuardenos de pedagogía, 220.

ZEICHNER, Kenneth (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta et al. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras.