

# DO PENSAMENTO REFLEXIVO À REFLEXÃO-AÇÃO: PROPOSIÇÕES E DÚVIDAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Caio Corrêa Derossi<sup>1</sup>

Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva<sup>2</sup>

## RESUMO

O texto versa sobre as contribuições dos autores John Dewey, Donald Schon e Kenneth Zeichner sobre as teorias de reflexão e de ação para os processos educativos e para a formação de professores. Sob à égide de tais pressupostos teóricos, algumas provocações serão realizadas acerca da formação dos professores de História e aproximações entre as teorias e suas possibilidades práticas.

**Palavras-chave:** formação de professores; professor reflexivo; reflexão na educação;

## FROM REFLECTIVE THOUGHT TO REFLECTION-ACTION: PROPOSITIONS AND QUESTIONS FOR THE FORMATION OF THE TEACHERS OF HISTORY

### ABSTRACT

The text deals with the contributions of the authors John Dewey, Donald Schon and Kenneth Zeichner on theories of reflection and action for the educational processes and the formation of teachers. Under the aegis of such theoretical assumptions, some provocations will be made about the formation of history teachers and approximations between theories and their practical possibilities.

**Keywords:** teacher training; reflective teacher; reflection on education;

Recebido em 19 de dezembro de 2018. Aprovado em 15 de março de 2019.

---

<sup>1</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e graduado em História, ambos pela Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, e-mail: derossi.caio@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Associada do Departamento de Educação (DPE) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: acchequer@gmail.com.

## PRIMEIRAS PALAVRAS: MOTIVAÇÕES PARA O EXERCÍCIO REFLEXIVO

As discussões acerca do exercício da docência e dos processos de ensino-aprendizagem são antigas e inconclusas. Entretanto, muitos avanços são registrados, principalmente em estudos que apontam nas direções da valorização das experiências e das vivências do educandos relacionando-as com os conteúdos estudados na escola, bem como o protagonismo discente no processo de ensino e aprendizagem, sendo o educador um mediador entre um dado conhecimento científico e a realidade vivida pelos seus interlocutores.

À ribalta desses caminhos preconizados para os processos formativos, as contribuições dos pesquisadores John Dewey, Donald Schon e Kenneth Zeichner, evidenciados aqui, muito corroboram para a ampliação dos entendimentos dos processos de ensinar e de aprender. Com ênfase na abordagem de ensinar, o texto visa contribuir com a apresentação de um sucinto balanço das abordagens dos três autores supracitados, consonante com a perspectiva de formação de professores.

Como forma de melhor sistematizar e contribuir para as discussões, o recorte temático circunscreve-se sobre o professor de História. O que motiva tal elucubração é que mesmo que o ponto de partida para a investigação histórica seja o presente, os aspectos empírico e analítico são distintos, em comparação com outras ciências, e assim, muitas vezes, pouco poupáveis e aplicáveis a olhos vistos.

Não se trata de hierarquizar e assumir uma postura classificatória das pesquisas e dos resultados dos diferentes ramos do conhecimento. Mas, o que se pauta é que, em função da própria natureza de investigação e de produção do conhecimento histórico somado à perspectivas pouco sensíveis do educador aos educandos e aos contextos sociais que são inseridos, o processo de ensino-aprendizagem, bem como, o interesse pela disciplina História são prejudicados.

Quando recuamos a um passado próximo, a exemplo, do período da ditadura civil-militar brasileira, percebe-se que, à nível da estruturação dos componentes curriculares, as disciplinas pertencentes ao eixo das Ciências Humanas, a qual a História faz parte, foram prontamente retiradas e substituídas por outras, como Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC), nos ciclos hoje conhecidos como pertencentes a educação básica e pela disciplina de Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB), no ensino superior. Tais trocas atendiam aos interesses dos dirigentes do regime.

A justificativa se faz expressiva quando analisamos a situação, pois é explícito o potencial uso da História à revelia de uma formação ampliada. Portanto, em instâncias finais, não contribuir com um ensino alargado e reflexivo, pode gerar consequências sérias, em âmbitos coletivo e individual.

Para isso, é preciso se atentar criticamente para o processo de formação dos professores, que no momento de suas práticas, possam atuar de forma coerente, tanto na transposição dos conteúdos acadêmicos, quanto na observação do meio e das idiossincrasias pertencentes aos locais e aos seus agentes. Assim, algumas possibilidades, generalistas e ampliadas, são sugeridas para a maior ressonância do trabalho desenvolvido e das potencialidades.

### JOHN DEWEY E O PENSAMENTO REFLEXIVO

John Dewey, filósofo americano, começou a subverter o modelo educacional de sua época propondo que a escola deveria oportunizar aos alunos um processo educativo que privilegiasse a resolução de problemas reais, do cotidiano, ao invés do sistema hierarquizante

de poder, que entendia o professor como detentor do saber e o aluno submisso e sem nenhuma autonomia, protagonismo.

Dewey (1933) propõe analisar os reflexos que a educação promovia na vida dos alunos, ao passo que a maior preocupação girava em torno de como a disciplina reverberava nos cotidianos e se relacionava com as experiências, com as sensações já trazidas por estes personagens.

Então, no final do século XIX, Dewey cria a Escola Laboratório de Chicago, que contava com um plano pedagógico amplo e que promovia a união dos pressupostos psicológicos e filosóficos afinados aos aspectos pregados por Dewey.

Na escola os elementos de letramento, de escrita, de leitura, de contar, de calcular, não eram entendidos não com uma função finalística em si, mas como um meio instrumental, voltado para a resolução de problemas cotidianos e não, novamente para questões que averiguavam, ao final, o domínio estreito de um resultado ou de uma teoria, sem uma contextualização.

Assim, Dewey marca a corrente instrumentalista aplicada à educação, no sentido o qual o conhecimento e o pensamento são instrumentos para a resolução de problemas cotidianos. Essas ideias estão defendidas no livro *How We Think*, traduzido para o português *Como Pensamos*, que chega ao Brasil quase cinquenta anos depois da publicação original.

É nessa obra que Dewey elenca processualmente três análises mentais, que são desdobramentos do que o senso comum denomina como pensar, como pensamento. E coloca o pensamento reflexivo, que consiste na análise minuciosa e relacional, como a forma mais completa para se pensar.

Sendo assim, a corrente da consciência é o primeiro processo elencado por Dewey. Nele, o pensar é encarado como um turbilhão de questões, que povoam de forma desordenada as nossas estruturas mentais. Dewey ainda alerta que quem deseja comprar ou trocar algo pelos pensamentos de outrem, fará mau negócio, pois obterá impressões, lembranças desconexas e sem ligação direta, e/ou apenas o que está, naquele momento na cabeça do outro.

Dewey no entanto, discorre que este primeiro processo descrito, não pode ser entendido como pensamento reflexivo, pois esse, se configura como uma sequência irregular de fatos, e não como um fluxo ordenado, imbricado com consequências e direcionados com um fim comum. Portanto, a ligação entre o anterior e o posterior, no dado em questão, é muito importante para a reflexão.

O segundo ponto refere-se ao pensar aplicado. É um pensamento inventivo, sugestivo, imaginário, que mesmo coeso e coerente, ligado a uma verossimilhança, não se pretende a uma conclusão ou a discorrer a algo que realmente acontece, é presente. As suposições e as histórias inventadas e/ou contadas por crianças, podem ser exemplos desse processo.

O processo seguinte é o pensamento como sinônimo de crença. É o que aceita determinadas ideias por serem correntes e não por terem sido averiguadas, testadas e pensadas pelo sujeito em si. É fruto de uma confiança depositada no outro. Entretanto, não pode deixar de se considerar que essas correntes, podem ser contestadas.

A premissa da Terra ser redonda é um exemplo dado por Dewey que ilustra este processo. Mesmo, ele não sendo reflexivo, uma vez que não é um produto pessoal empírico, ele merece uma reflexão para se pensar nas realizações de cunho teórico-práticos e suas bases que sustentam tal premissa, tal afirmação.

O pensamento reflexivo busca a partir de uma proposição duvidosa, chegar a um raciocínio mais claro e que possa ser passível de troca, de substituição de um contexto, mantendo o mesmo princípio. A reflexão na educação é um valor distintivo entre a humanidade e a animalidade. É o ser humano que conscientemente pensa já determinando um objetivo final.

É o ser humano que consegue dar sentido a ações rotineiras ou repensar, de forma inteligente, as ações impulsivas.

Outra característica é a visão holística e refinada sobre algum elemento, em relação a quem não reflete. Dewey oferece o exemplo do copo de água. Ele pode ser entendido como um recipiente com determinada quantidade de líquido ingerível, pelos que não refletem ou uma área com aspectos de densidade, de volume, e até mesmo como portador de algum patógeno.

Sobre os equívocos do pensamento Dewey às luzes dos estudos de John Locke, elenca algumas categorias. A primeira refere-se aos indivíduos que não demonstram seus próprios pensamentos e preferem chancelar o pensamento de outras pessoas ou de outros grupos que pertencem. Assim, eles não refletem. Entretanto, Locke assume que adultos pertencentes a esse caso, tiveram de forma primária e verticalizada outro tipo de pensar, que não oportunizou um pensamento reflexivo, defendido por Dewey.

O pensamento reflexivo é guiado pela razão. Portanto, se a paixão é posta como primeira via para a resolução dos problemas e os interesses pessoais ou grupais interferem nos processos reflexivos, o equívoco sobre as formas de pensar está posto.

Dewey não abre mão dos componentes empíricos para pensar os processos reflexivos, entretanto valoriza o pensamento lógico e concerne alguns pontos que facilitaríamos o pensar reflexivo: o espírito aberto, que se relaciona com a autonomia e a disposição de encarar o novo, o de coração aberto, que postula um pensamento movido por um interesse finalístico e a responsabilidade, que refere-se a crítica crenças e o processo de pensar reflexivo sobre um ponto colocado como definido.

Mesmo que a razão e a empiria sejam colocadas com primazia nos processos mentais reflexivos de Dewey, as atitudes supracitadas conferem que elementos como a vontade e os desejos do indivíduo são importantes para a adoção das técnicas. Assim, as forças que impulsionam os indivíduos ao pensamento reflexivo, considerado como a forma de se pensar, deve ser considerada. A curiosidade é um dos principais elementos que caracterizam essas forças impulsionadoras. Ela é um dos motores responsáveis ampliar as experiências e por gerar dúvidas e inquietações.

## DONALD SCHON E A REFLEXÃO-AÇÃO

Donald Schon conduz as teorias pedagógicas de John Dewey para o viés da formação de professores. Schon propõe uma epistemologia da prática, ao passo que critica o racionalismo e o tecnicismo na formação profissional, encarando a necessidade de elementos de reflexão, a partir dos contextos cotidianos reais. Assim, os pressupostos teóricos são paralelos aos componentes práticos e é o último elemento em especial, que corrobora para a formação de bons profissionais.

Schon (1992) inicia seu trabalho com outros profissionais e não com professores. Esses trabalhadores não são considerados modelos, mas podem conferir alguns indícios e sentimentos importantes quando se pensa em formação profissional. Assim, quando se volta aos profissionais da educação, Schon compara as relações internas e externas da formação de professores, frente a uma reforma educacional advinda do governo central e as lutas e resistências de uma escola específica, para manter sua autonomia. A partir de tal contexto, é visto uma insuficiência formativa dos professores para enfrentar situações reais como aquelas. A Universidade não preparava para o enfrentamento de determinados problemas. Era necessário buscar novas diretrizes para a formação profissional.

Pensando sobre a ação profissional é interessante pensar nos conceitos de Schon do conhecimento na ação e do conhecimento na prática. O primeiro refere-se a um conhecimento

mais sensível, inerente e concomitante às ações. É observado no campo das artes e sua reflexão se dá nas mudanças feitas no decorrer das próprias ações. Elas próprias são guiadas por um conhecimento racional, que completa as atitudes. O segundo direciona-se ao encontro do acúmulo de experiências no campo da profissão que é repensado graças a reflexão. A aprendizagem ocorre no momento, na prática.

Mas, inserido na prática, Schon elenca elementos importantes: a compreensão das matérias pelo aluno, a dimensão burocrática da prática e a interação interpessoal entre professor e o aluno. No primeiro aspecto, Schon destaca a importância do professor conhecer o aluno. Assim, o professor deveria ouvir e deixar se surpreender pelos seus interlocutores.

O segundo aspecto, Schon reforça a importância da liberdade necessária à reflexão. Entretanto, o professor quando reflete sobre sua realidade na escola encontra alguns entraves burocráticos. Por isso, professores e gestores devem trabalhar em conjunto.

O último aspecto retrata como o professor responde ao aluno tendo em vista pontos pessoais e profissionais? O professor não pode ser grosseiro, deve saber entender a curiosidade do aluno, deve entender seu papel de mediação. Assim, deve-se pensar nos conhecimentos implícitos nas ações, que podem ser conhecidos na reflexão.

### KENNETH ZEICHNER E A AMPLIAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

O trabalho de Zeichner (1992) é encaminhado em uma direção análoga a de Schon, entretanto, ela expande o conceito de professor reflexivo. Ambos autores apontaram para uma necessidade de uma prática reflexiva em detrimento de um modelo que privilegiava o tecnicismo e o racionalismo. O modelo científico-instrumental que era mais usado nos trabalhos formativos, apesar dos seus pontos positivos, se mostrava insuficiente perante os desafios da prática cotidiana nas salas de aulas.

Assim, Zeichner retrata que a prática reflexiva não pode se configurar como o principal objeto de estudo, de análise. O professor não pode se centrar em sua própria ação sem levar em consideração o contexto e os seus interlocutores, pois são esses e outros fatores, que implicam diretamente no processo de reflexão e nas suas condutas levadas à prática.

Zeichner retoma à mitologia grega para classificar como narcísica a atitude do professor que enxerga a prática reflexiva com fim nela mesma. O autor pensa que tais atos distorcem a visão própria que os educadores têm de si e da sua atuação. É importante ressaltar que, não se trata de uma valorização dos elementos externos frente ao processo reflexivo. Nem o contrário se faz verdadeiro, pois Zeichner trabalha com a perspectiva de formação de professores que inclua um *practicum*.

Isso quer dizer que, para além das influências que podem atingir a reflexão, o que tem que ocorrer é que toda a escola e a comunidade devam assumir uma posição de espaço da prática. Essa postura não deve apenas se circunscrever no espaço da sala de aula, mas sim, ser proposta em todos os ambientes que permeiam as relações de ensino-aprendizagem, agora entendido e levado em uma formulação final, à prática literal. São essas atitudes que revelam o comprometimento coletivo.

Portanto, a reflexão pode ser representada pelo conjunto de processos cognitivos, influenciado por fatores vários, compartilhado por outros interlocutores, que encaminham às ações pedagógicas dos professores.

### A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO PARA OS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Processos de análise como a reflexão são temas desconsiderados ou pouco discutidos nos cursos de licenciatura em História. As razões elencadas vão desde supor uma exclusividade da temática para a área educacional até a valorização dos conteúdos historiográficos. Em meio à miríade de questões e de idiosincrasias, não se faz verdade, o pressuposto hierárquico de uma questão frente a outras.

Sem dúvida, as discussões acerca da escrita da História são relevantes e decisivas para a leitura e para as condutas adotadas pelo futuro professor. Entretanto, o que se postula encaminha para a direção da necessidade das discussões sobre a reflexão e à ação docente.

É nesse sentido que é chamada à atenção para uma formação dada em dois ganchos principais: o professor universitário deve se atentar para a formação do futuro docente e o professor recém formado, em sala de aula deve continuar o processo reflexivo.

Para o primeiro caso, o professor formador de outros professores deve refletir sobre como a preparação almejada e desejada por aquela disciplina ministrada impactará o desenvolvimento global do indivíduo, bem como sua prática futura. O exercício propositivo de atividades orientadas em ambiente escolar, relatos de casos, simulações de planejamento, são possibilidades que podem demonstrar um vínculo entre a Universidade e a Escola.

Para o segundo caso, o professor pode buscar medidas interdisciplinares, ações de promovam a iniciativa primeira do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Envolver a escola e toda comunidade, a partir de um entendimento ativo de participação e agência dos personagens cotidianos nas políticas e questões nacionais, por exemplo, mesmo que não se assuma ou que não se entenda assim.

É nítido que uma prática não se descola da outra e que ambas são frutos de um entendimento global e participativo de inúmeros agentes. Entretanto, é necessário, a partir do micro e do entendimento da reflexão, propor ações que provoquem e/ou critiquem questões vigentes. Mesmo que não se possa romper com todos os paradigmas e questões centrais do sistema escolar, é possível participar de forma mais imbricada com os desejos e os anseios do professor e dos seus interlocutores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROVOCAÇÕES DIANTE DA FALÉSIA

O texto assume um caráter provocativo e introdutório acerca de questões teóricas densas. Mas, para além de um balanço inicial, sobre os estudiosos e suas teorias sobre as reflexões e às ações, no sistema escolar, no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores, as indagações que permeiam o texto, encaminham para perguntas que não temos respostas:

- Como se dá a formação pedagógica na licenciatura em História?
- Como são feitas, se são feitas, as discussões acerca da reflexão para os professores de História?
- Como se dá a relação entre a Universidade e a escola, a sociedade?
- Como é feita a aproximação formativa entre os cursos de licenciaturas em História e o futuro ambiente de trabalho dos professores, a escola?

Apesar de muito amplas e generalistas, são questões que emergem frente aos contextos vividos pelos trabalhadores em educação além de serem planos de fundo e de aplicação, das inúmeras teorias e pesquisas que chancelam fundamentalmente a necessidade de se analisar o que está sendo ensinado e a forma como está se ensinando.

Não restam dúvidas, dentro das bibliografias analisadas e referenciadas ao final, que o que se ensina e a metodologia empregada são de fundamentais objetos que devem ser

considerados, de formas analítica e contextual, pelos professores, para que os objetivos dos processos de ensino-aprendizagem sejam cumpridos.

As questões levantadas não são novas em suas formulações, nem próprias dos autores nas ordens de veiculação, entretanto nos incomodam por se relacionarem de formas diretas, com as formações universitárias dos licenciandos, com ênfase em História, em função dos campos teóricos dos autores. A necessidade somada de se refletir sobre o processo de ser professor e sobre suas práticas formativas, não desconsiderando os contextos enfrentados, mas partindo de uma postura crítica e acolhedora com os demais.

E é através da última postura citada que avança-se a discussão, não privilegiada aqui, mas de reconhecida importância, que percorre o texto, que é da formação continuada para os professores. Todo processo de reflexão exige uma boa formação inicial e uma conduta sensível na sua prática.

Porém, ter encontros com outros professores e discutir com os demais participantes envolvidos nas dinâmicas escolares, principalmente, aqueles que tratam da gestão e da coordenação pedagógica, que acompanham a realidade das salas de aulas, de forma sistemática, é muito positivo, pois representa esforços reais, dos diferentes agentes, para a análise e para a implementação de mudanças nas salas de aulas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Schon e os processos de formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 11-39.

ALTARUGIO, Máisa Helena. **Ações e reflexões de formadores de professores: questionamentos e proposições para o atual modelo de formação continuada**. Curitiba: Appris, 2014.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: proposta reflexiva em debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 221-227, jul./dez. 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEWEY, John. (1933). **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, Antonio. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

SHON, Donald Alan. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.79-92, 1992.

ZEICHNER, Kenneth. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p.117-138, 1992.