

O PROFESSOR COMO AGENTE DA CONSTRUÇÃO DA TEORIA E DA PRÁTICA

THE TEACHER AS AN AGENT OF THE CONSTRUCTION OF THEORY AND PRACTICE

Charlene S. M. Meneses de Paula¹

Resumo: Este artigo apresenta e discute alguns conceitos relacionados à prática de ensino, sobretudo ao professor que está inserido nesta prática. Busca-se ressaltar a importância de se rever o papel que o professor atualmente desempenha na conjuntura social, destacando algumas características que precisam ser desenvolvidas em prol da emancipação das estruturas opressivas, prejudiciais e tendenciosas às quais professores, alunos e sociedade em geral estão submetidos. A reflexão crítica e a aprendizagem crítico-colaborativa de professores são caminhos, destacados por vários autores, que conduzem a uma prática educativa mais igualitária e justa.

Palavras-chave: Formação de professor. Reflexão crítica. Aprendizagem crítico-colaborativa. Prática pedagógica. Emancipação.

Abstract: This article presents and discusses some concepts, related to the teaching practice, especially to the teacher who is in this practice. This work also intends to emphasize the importance of review the actually teacher's role in the society, highlighting some characteristics that need to be developed in aid of the oppressive, harmful and tendentious emancipation, which teacher, students and the society in general are subjected. The teacher's critical reflection and the collaborative and critical learning are ways, showed by a number of studios, which lead to a more equality and fair educative practice.

Keywords: Teacher education. Critical reflection. Collaborative and critical learning. Pedagogic practice. Emancipation.

Considerações iniciais

Este artigo discorre sobre características que definem o professor, mostrando a importância do professor como um teórico e prático consciente e crítico, engajado politicamente e envolvido em todos os âmbitos educacionais, refletindo sobre eles. Para tanto, no segundo tópico deste artigo será feita uma diferenciação entre o tradicional professor

¹ Especialista em Linguística Aplicada: Ensino de Línguas pela Faculdade Araguaia. Licenciada em Letras (Português / Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária de Inhumas - GO. Professora de Língua Inglesa na UEG-Inhumas. E-mail: charlenestephany@yahoo.com.br.

técnico e o artista reflexivo, tão exigido pela contemporaneidade e, no tópico seguinte, o perfil do profissional conhecido como intelectual crítico e reflexivo, sucintamente abordado nas linhas iniciais destas considerações, será apresentado mais detalhadamente. No quarto tópico, para ilustrar a importância do conhecimento crítico da própria prática, da reflexão colaborativa e de como esta pode influenciar aquela, será esboçada uma pesquisa realizada na área de formação de professor reflexivo. No quinto tópico, a reflexão crítica será definida e no tópico posterior será apresentada uma crítica de Ellsworth (1989 *apud* CONTRERAS, 2002) às pedagogias críticas. Por fim, serão exibidas as considerações finais sobre este processo dinâmico e cada vez mais necessário, que é a reflexão crítica. Para tal, são utilizados alguns teóricos educacionais, como: Contreras (2002), Freire (1996), Gómez (1997), Smyth (1991), Zeichner e Liston (1996), entre outros.

O professor como técnico e o professor reflexivo

A formação e a prática do professor são permeadas por questões relativas à sua consciência política, formação pedagógica, questões ideológicas (língua / discurso como instrumento de alienação ou libertação sócio-cultural?), questões relacionadas aos conflitos que enfrenta dentro e fora de sala de aula, mitos nos quais acreditam os professores, os alunos e a sociedade em geral, entre outras.

Diante disso, torna-se cada vez mais urgente pensar no modelo de professor reflexivo e abandonar o modelo do professor visto como um mero técnico, responsável apenas por aplicar com rigor as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático, normalizado e ditado pela elite dominante na solução de problemas previamente estabelecidos e esperados. Segundo Libâneo (1994, p. 28), é preciso repensar o papel da educação sobre os indivíduos, visto que “à educação escolar [ainda] compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que indivíduos se integrem na máquina do sistema social global”.

Desta forma então, o conhecimento e a prática do professor reflexivo devem ultrapassar o conhecimento técnico, não o abandonando, no entanto. Este professor deve possuir o seu próprio conhecimento profissional, baseado nas teorias produzidas por outros, nas suas teorias pessoais e na sua prática, e ser capaz de teorizá-lo. Tal profissional, como já defendeu Schön (1987 *apud* GÓMEZ, 1997), deve pensar antes e após a sua prática – reflexão sobre a ação –, durante a sua prática – reflexão na ação – e sobre a reflexão que se deu na ação – reflexão sobre a reflexão na ação, visto que as diversas situações de ensino e eventos

em sua prática em sala de aula caracterizam-se em “zonas indeterminadas da prática – incerteza, singularidade e conflitos de valores” (SCHÖN, 1987, p. 6-7 *apud* GÓMEZ, 1997, p. 101). Por ser capaz de manter um exercício reflexivo e de construir teorias próprias baseadas em experiências e na prática cotidiana, o professor reflexivo está preparado para quaisquer situações que, no modelo da racionalidade técnica, não são previstas.

Lima (2005) cita García (1999) para atestar a necessidade do fim do professor visto como técnico que executa propostas e conhecimentos elaborados por outros especialistas que, quase sempre, estão fora da sala de aula e não conhecem a realidade que os professores vivem e enfrentam, e do surgimento do professor reflexivo, encarado, como já expresse, como alguém que constrói, reflexiva e colaborativamente, informações baseadas em seu conhecimento teórico, prático e pessoal.

O ensino reflexivo é o ideal esperado que todos os professores desenvolvam, o que nem sempre acontece visto que muitos professores não são preparados para refletir sobre o que fazem e para compartilhar as reflexões com os colegas. Segundo Smyth (1991), a reflexão crítica e colaborativa permite, dentre outras vantagens, que o professor:

- Examine as motivações e o contexto no qual os problemas estão inseridos;
- Pense nas possíveis consequências de suas atitudes, decisões ou mudanças;
- Tente ser autônomo para (re)criar currículos e para resolver seus próprios problemas autenticamente e criticamente, buscando teorizar sobre eles e não reproduzir teorias de outros;
- Seja capaz de criticar teorias e ações e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância de cada uma;
- Formule os propósitos e as finalidades de seu trabalho, questionando os objetivos educacionais no contexto da sala de aula e da escola;
- Seja consciente do que faz e do porque faz, tendo em mente que sua prática pode ser justificada por suas ideias, crenças e teorias e de que é necessário conhecê-las para se entender melhor e contribuir com os colegas que precisam;
- Se preocupe e se comprometa com seu ensino, com seus alunos e com o seu próprio e infindável desenvolvimento pessoal e profissional;
- Saiba que é falho, mas que deve continuar refletindo para se aprimorar;
- Entenda que, como Dewey (1933 *apud* CONTRERAS, 2002) sugere, para ser reflexivo, não tem que refletir sobre tudo o tempo todo, pois deve-se procurar um balanço entre reflexão e rotina e entre pensamento e ação.

Diante disso e de várias outras atribuições ligadas à reflexão que poderiam ser citadas, conclui-se que é difícil ser um professor reflexivo, pois isso, apesar de depender muito dos próprios professores, depende também de políticas educacionais e sociais e da agência da sociedade de modo geral sobre elas. Sendo assim, é preciso que os professores tenham consciência de seu poder que, com o da sociedade, pode questionar e transformar este tradicional sistema.

O professor como intelectual crítico e reflexivo no Brasil

Pimenta (2002) vê a necessidade e propõe, no Brasil, a superação da identidade dos professores reflexivos (pensantes) para intelectuais críticos e reflexivos (pensantes, ativos, engajados politicamente e pesquisadores). Isso porque considera que o professor pode agir sobre as políticas educacionais deste país neoliberal que, de modo geral, investe no desenvolvimento quantitativo, considera resultados finais e não processuais, desqualifica a escola e desvaloriza o professor, não investindo nele que, segundo a autora, deveria estar no centro das políticas educacionais. Caso contrário, no contexto brasileiro, sem esta agência, o conceito de professor reflexivo transforma-se em um mero termo e a reflexão, em técnica.

Para Pimenta, para que haja a efetivação do conceito de professor reflexivo no Brasil é indispensável o acompanhamento das políticas públicas e o desenvolvimento de um projeto emancipatório, que deixe de culpar os professores como os únicos responsáveis pelos rumos da educação e do ensino, que reconheça no professor um intelectual crítico, dotado de saberes científicos, pedagógicos e experiência e não um mero executor de decisões tomadas em outras instâncias por outros e que invista na formação inicial e continuada do profissional, de forma a lhe possibilitar boas condições de trabalho, bom salário e tempo para que a reflexão e a pesquisa social e colaborativa aconteçam em sua prática (incerta e sócio-historicamente pré-definida) e na escola. Esta, por sua vez e por isto, deve estar vinculada à universidade, assim como a ciência e a pedagogia à prática, e as condições de trabalho e de exercício profissional à qualidade de formação.

Segundo Mateus (2009), a pesquisa pode e deve promover a transformação da identidade dos professores, de suas práticas, dos processos de ensino-aprendizagem nos quais estas ocorrem e produzir novas culturas e novos sentidos para aqueles que dela participam. Para tanto, é preciso refletir e superar a legitimação social da hegemonia da universidade sobre a escola, do pesquisador, da teoria, do saber, do conhecimento científico sobre, respectivamente, o professor, a prática, o fazer e o conhecimento cotidiano, entre outros. É

necessário e urgente um olhar dialético sobre estas tensões e a consideração imprescindível das vozes daqueles que, direta ou indiretamente, estão envolvidos no que se deseja conhecer e transformar.

A reflexão colaborativa e o pesquisador participante

Provocar mudanças que promovam o desenvolvimento profissional, o entendimento de práticas, o desvelamento de tradições ocultas e transformações institucionais e sociais é difícil, pois muitos são os fatores e condições que as impedem, como: o isolamento, o egoísmo, o medo, a ansiedade, a crença de que é impossível fazer melhor, o imediatismo, entre outros. Então, para que as mudanças aconteçam na prática de ensino e na instituição onde ela ocorre, segundo Smyth (1991), é necessário a reflexão crítica, derivada do desenvolvimento de alianças colaborativas entre os professores.

O conhecimento das teorias pessoais dos professores e as suas interpretações constituem o primeiro passo em direção às mudanças no campo educacional. Mas, é também preciso entender a diferente percepção de ensino e escola para professores e para aqueles que se encontram fora do processo, mas dominando-o e implantando ações que, às vezes, falham, pois ignora-se a realidade e reproduz-se e reforça-se tradições e condições históricas, que os beneficiam e perpetuam o seu poder. Para estes, que se encontram fora do processo, desconhecendo-o, o trabalho do professor é simples e se resume a repassar conhecimento.

Até mesmo teorias, consideradas consagradas, ignoram a complexidade do trabalho do professor, por isso, sobretudo o professor precisa saber “quais são os fins visados pela educação” (SNYDERS, 1974, p. 220), como problematizar o que é comumente transmitido e supostamente neutro e construir novos conhecimentos com seus alunos. Para Vasconcellos (2000), o conhecimento deve ser construído em sala de aula, com vistas a desenvolver e emancipar o aluno, libertando-o das estruturas injustas.

Dessa forma, diante de tanto descaso e desrespeito em relação aos saberes e ao trabalho do professor, à sua autonomia e ao ambiente de ensino, o caminho que deve ser seguido pelos professores preocupados com o desenvolvimento e os efeitos de sua ação e interessados em melhorias e mudanças sociais é o de implantação e desenvolvimento de alianças colaborativas que, segundo Smyth (1991) lhes permitem:

→ Se reunir, com certa frequência e continuidade, para aprender com outros professores, estudar, pesquisar, observar, ouvir, demonstrar, conversar e refletir sobre suas diferentes experiências e práticas rotineiras;

→ Ter controle sobre seu próprio ensino e reconhecer a necessidade, cada vez mais urgente, de entender sua prática e sua realidade;

→ Reconhecer suas próprias limitações e as identificar na prática do outro, com confiança, respeito e criticidade;

→ Avaliar com justiça e união o sentido do que praticam;

→ Destacar e dividir pontos positivos, experimentando e substituindo práticas por outras mais eficazes, para que os objetivos sejam atingidos e a satisfação profissional e pessoal seja alcançada;

→ Descobrir pontos negativos, refletindo sobre seu surgimento, existência e superação;

→ Se apoiar, com sinceridade e sem competição;

→ Discutir maneiras de tentar conscientizar a escola sobre a importância de apoiar e desenvolver este tipo de aprendizagem, que não se trata de uma forma de inspeção nem de controle de qualidade, mas de um processo genuíno, espontâneo e democrático;

→ Elaborar caminhos para ajudar aqueles que ainda não conhecem ou não praticam a aprendizagem e a reflexão colaborativa;

→ Tentar isolar as contradições das ações e construir novos conceitos baseados na aceitação da diferença e no dever social de respeitar e oportunizar os direitos igualitários a todos os cidadãos;

→ Lutar em defesa dos oprimidos que embora mantendo a ordem social, não a controlam;

→ Tentar mudar sua situação determinada pela sociedade histórica: a de técnicos que executam o que é criado pelo poder injusto e antidemocrático e que, dessa forma, ajudam a manter o *status quo*;

→ Se preocupar em sempre melhorar, acreditar em possibilidades e reconhecer que o processo de reflexão é infundável;

→ Tentar recriar a si e a sua instituição;

→ Iniciar e sustentar o processo de mudança;

→ Agir coerentemente com o diálogo e a reflexão crítico-colaborativa;

→ Reconhecer o poder da educação, que afeta relações em várias instâncias: entre os professores, alunos e a família;

→ Ver o ensino histórica, social e culturalmente.

Como pode ser visto, esse processo de reflexão colaborativa é complexo, de difícil aceitação e desenvolvimento, mas só através dele o professor pode tornar seus ideais, reais;

melhorar sua prática; transformar sua realidade; entender a força das tradições e burocracias das classes dominantes sobre si mesmo e seu ensino; mudar relações sociais, pensando na igualdade e na justiça; e, aos poucos, conquistar sua autonomia.

Não há colaboração sem aprendizagem e não deve haver reflexão sem ação. A ação reflexiva reconhece a necessidade de mudanças. A ideia do professor como investigador de práticas, inclusive da sua, como crítico reflexivo, como produtor de teorias e como agente no processo de luta pela mudança, ainda precisa se tornar mais receptiva e prática e sua importância (re)conhecida.

Como já antecipado nas considerações iniciais, para ilustrar os benefícios da reflexão colaborativa, lança-se mão da experiência de Lima (2005) que desenvolveu uma pesquisa acerca de como as teorias pessoais influenciam a prática pedagógica e de como a reflexão colaborativa pode influenciar e provocar mudanças na prática.

A autora, como pesquisadora participante e em processo de reflexão colaborativa, examinou sua prática, investigou nela o confronto entre teorias pessoais e acadêmicas e descobriu falhas que passaram a ser monitoradas, controladas e modificadas. Segundo ela, as mudanças na prática, decorrentes do processo de reflexão colaborativa precisam permanecer e não são imediatas, necessitando serem trabalhadas. Para a autora, essas mudanças ocorrem mais facilmente na prática do que nas teorias pessoais que, para mudarem, exigem reflexão, tempo e trabalho.

A pesquisadora observou, com a ajuda de seus colegas e de sua orientadora, que as teorias pessoais interferem muito mais na sua prática do que as acadêmicas. A conclusão de Lima foi que o estudo a ajudou a desvelar teorias pessoais e a compreender melhor sua prática, que deve ser constantemente refletida e, conseqüentemente, modificada.

Visto que o professor é formado não apenas pelas teorias acadêmicas, mas também pelos saberes adquiridos na experiência e que se configuram em suas teorias pessoais, é extremamente importante pesquisar e analisar a própria prática para ver nela influências, pressupostos, conceitos que a norteiam e a definem, a fim de desvelar qual é a abordagem utilizada e em quais concepções se acredita.

O termo reflexão e a reflexão crítica

Segundo Contreras (2002), a prática pedagógica se move sempre entre incertezas e dilemas, diferenças e pluralidade. A sociedade é marcada por desigualdades e injustiças e os

professores vivem pressionados, submetidos e presos por contradições e contrariedades² que, quase sempre, não são captadas com lucidez.

A reflexão sobre a prática é função essencial do docente no exercício de seu trabalho, mas, por si só, sem a ação, não conduz à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora, principalmente no sentido em que o termo “reflexão” está sendo usado, vazio de conteúdo e significando qualquer processo que suponha o pensar com dedicação. O significado inicial do termo, no sentido utilizado por Schön, se diluiu e até o raciocínio técnico, ao qual a reflexão se opõe, por vezes, se apresenta como reflexão. A essência e a orientação da reflexão, infelizmente, ainda continuam desconhecidas por muitos professores.

A imagem distorcida da reflexão como prática individual faz com que muitos professores limitem sua ação à sala de aula, se responsabilizem por muitos problemas existentes na educação, não tenham consciência de que estes problemas estão “profundamente incrustados nas desigualdades sociais, econômicas e políticas” (SMYTH, 1992, p. 287 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 138) e nem intervenham nestas instâncias com o propósito de transformá-las.

A reflexão crítica, como viu-se, conduz a construção de conhecimento profissional específico e ao desenvolvimento pessoal e profissional em situações conflituosas e incertas, típicas da prática docente. Ela é institucional e social, comprometida com a igualdade e a justiça. Por isso, é preciso que, juntos, professores nela se envolvam, pesquisem e tentem detectar os limites que não se dirigem à possibilidade de emancipação e, sobre eles, reflitam criticamente. Segundo Contreras (2002, p. 162),

a diferença fundamental em relação à proposta [já vista] sobre a reflexão é que a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem, mas supõe também “uma forma de crítica” (KEMMIS, 1987:75) que lhes permitiria analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham.

Visto que a instituição escola está carregada de contradições e contrariedades, Contreras considera difícil, porém necessário, que o professor saiba relacionar sua cultura

² Para ilustrar e esclarecer algumas contradições e contrariedades apresentam-se dois exemplos válidos e incidentes:

1º - O discurso da escola é que visa-se o preparo de cidadãos críticos e autônomos para uma sociedade plural. Mas ela mesma, através de preconceitos e reprodução de valores, nega estas pretensões e mantém e reforça as desigualdades.

2º - O discurso da escola é que os seus professores são bem formados, autônomos, conscientes e críticos. Mas ela própria desconfia deles, monitora-os e, muitas vezes, julga-os incapazes.

(perspectivas, expectativas, teorias pessoais e práticas) à da instituição em que trabalha (mentalidade tecnocrática, irrepreensível e pré-estabelecida), aliando-as e transformando-as.

Em decorrência do não desenvolvimento de perspectivas críticas em relação à instituição e ao próprio trabalho, segundo Lortie (1975 *apud* CONTRERAS, 2002), os professores podem desenvolver o presentismo (preocupações concentradas nas próprias aulas), o conservadorismo (discussões e reflexões sobre o que ou como se ensina ou em relação às normas institucionais são evitadas e mudanças são temidas) e o individualismo (o trabalho individual é privilegiado, pois teme-se o julgamento e a crítica dos colegas). O desenvolvimento destas três características resulta na perda dos próprios valores (os professores aceitam os valores da escola e abrem mão dos seus) ou na individualização desses valores (os professores não abrem mão de seus valores, mas não os apresentam nem os dividem). Segundo Paulo Freire, uma das condições necessárias para o pensar certo é não estar demasiado certo das próprias certezas e mesmo possuindo um ponto de vista, é errado “absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele” (FREIRE, 1996, p. 16). Por isso, vale lembrar da importância das três atitudes, propostas por Dewey (*apud* ZEICHNER, 1993), que integram a reflexão: a abertura de espírito, a sinceridade e a responsabilidade.

Diante de tantas contradições e contrariedades, difusões, ambiguidades e falta de respostas, os professores se sentem responsáveis e culpados, e acabam transferindo um pouco desta culpa para os alunos, os colegas e para a escola; acabam se isolando em sala de aula, onde se sentem seguros e capazes de controlar e solucionar problemas imediatos; e, errônea e infelizmente, acabam se esquecendo que estes problemas são de ordem institucional e social e que o necessário, de acordo com Contreras (2002), é colocar em questão as bases sobre as quais sustentam seu ensino. E, segundo Paulo Freire (1996, p. 93), “enquanto [os professores] sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema”.

Sendo assim, quando há reflexão social e crítica é possível ao professor atender a esferas da educação cada vez mais complexas, deixar de reduzir seu trabalho aos problemas mais próximos que exigem solução instantânea e problematizar sobre as estruturas que tentam definir seu ensino. Com a existência desta possibilidade, como profissionais críticos, reflexivos, autônomos e transformadores,

os professores [podem] exercer um papel ativo, organizando-se junto com os pais e mães e outros setores da comunidade, com o objetivo de excluir do poder aquelas instituições e grupos políticos e econômicos que exercem uma

influência excessiva e prejudicial sobre o currículo e a política escolar (CONTRERAS, 2002, p. 160).

Para Giroux (1991 *apud* CONTRERAS, 2002), um dos que melhor desenvolveu a ideia dos professores como intelectuais baseando-se nas ideias de Gramsci, os professores devem ser vistos como uma “autoridade emancipadora” e considerados “intelectuais transformadores” que, valendo-se do conhecimento crítico que portam e dos ideais da liberdade, igualdade e democracia: problematizem “os pressupostos por meio dos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas” (CONTRERAS, 2002, p. 158); construam um ensino dirigido pela pedagogia crítica para a formação de cidadãos críticos e ativos; criem movimentos sociais, que excluam do poder grupos que ignoram todo o complexo escolar; e fundem uma ordem social e educacional mais justa, livre, idealizada e carregada de esperança e possibilidades. Paulo Freire, assim como Giroux, defende que o papel do professor no mundo não deve ser só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. O autor afirma também que “mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 1996, p. 50).

As discussões apontadas sobre a reflexão crítica são fundamentadas nas ideias de Habermas e na Teoria Crítica. Para Habermas (1982; 1984 *apud* CONTRERAS, 2002), a teoria crítica se compromete com a emancipação, com o processo de mudança, com grupos que interpretam a si mesmos e às suas deformações ideológicas nas formas de dominação a que estão submetidos e que refletem possibilidades de ação que objetivam a transformação, por meio da exclusão dessas formas de dominação opressoras, irracionais e injustas. Paulo Freire concorda que é preciso lutar em prol da exclusão das “injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1996, p. 15).

A reflexão crítica permite ao professor superar e reconhecer as diferenças, analisar sua realidade e agir sobre ela, transformando-a e o emancipa das tradições, costumes, hábitos, preconceitos, pressupostos e formas de dominação. Como afirma Contreras (2002, p. 179), é preciso “identificar de forma clara as contradições e contrariedades nas quais vivem professores e estudantes, e construir um processo de reflexão crítica pelo qual estas podem ser teorizadas e superadas”.

Tornar-se um intelectual crítico não é um processo espontâneo que se produz naturalmente, pois depende de vontade própria, de esforço para se unir a outros professores e tentar obter descobertas, e de coragem e persistência para enfrentar os desafios e incertezas sobre os quais está assentada a reflexão crítica, excluindo-os ou transformando-os.

Críticas às pedagogias críticas

Ellsworth (1989 *apud* CONTRERAS, 2002) critica as “pedagogias críticas” que prometem emancipação chamando-as de “mitos repressivos”, pois a universalidade e os pressupostos racionalistas que dominam a pedagogia crítica podem ser opressivos e acabar estabelecendo exclusões, visto que não há uma definição universal sobre o que é opressão ou liberdade e o que é emancipatório para alguns, pode ser opressivo para outros³. E, como defende Paulo Freire, o preconceito e a exclusão negam radicalmente a democracia, são imorais. Por isso, lutar contra eles “é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 1996, p. 67). Além disso, segundo o autor, quanto mais lida-se com as diferenças, melhor conhece-se a si e constrói-se o próprio perfil.

A reflexão crítica, como todas as formas de conhecimento, tem suas próprias contradições e incoerências e não está assentada sobre uma base firme para todos os envolvidos e a sua própria posição, bem como a de seus teóricos, está afetada por uma determinada localização social e precisa ser desvelada e compreendida.

Para Ellsworth, “não há outra saída diante desta situação, a não ser a aceitação de que todo conhecimento é problemático e parcial” (CONTRERAS, 2002, p. 180). Mas, é por ser parcial, partidário, imperfeito, limitado, inacabado, tendencioso, que deve ser problematizado. A problematização permite a crítica e o reconhecimento da existência de vários conhecimentos e da possibilidade de que um possa ser opressivo para outro.

Considerações Finais

Assim como há que se destacar a importância e o valor da reflexão para a vida e o crescimento do profissional, também é necessário saber se o que se dá antes, durante e após a prática é a reflexão propriamente dita. Zeichner (1993, p. 22-23) alerta para a atenção que se deve ter em relação à ilusão de desenvolvimento do professor, pois este, ao pensar que está em exercício reflexivo, pode estar mantendo uma posição subserviente e deixando de praticar e construir seu próprio conhecimento. O autor destaca quatro características que, segundo ele, “minam a intenção de emancipação expressa pelos reformadores” (ZEICHNER, 1993, p. 22).

³ A fim de também ilustrar e esclarecer a relatividade da emancipação tem-se os seguintes exemplos:

1º - A pedagogia crítica é opressiva para aqueles grupos de poder aos quais ela se opõe.

2º - Há cotas estabelecidas para negros na universidade, mas não para brancos.

3º - Há o dia internacional da mulher, mas não o do homem.

São elas: imitar práticas sugeridas por aqueles que negligenciam as teorias e saberes implantados na prática do professor; aceitar decisões que não são estabelecidas pelos próprios professores, mas por terceiros que estão fora da sala de aula; limitar a atenção ao que se passa dentro da sala de aula; e refletir individualmente.

Dessa forma, é importante conhecer a reflexão e praticá-la, o que pode se dar graças a formação de alianças colaborativas que, de fato, promovem o conceito de professor como intelectual, aquele comprometido com várias instâncias do saber a um só tempo, que se preocupa com sua formação contínua, com a reformulação dos currículos, com a criação de associações de professores, com o material didático utilizado, com uma infra-estrutura adequada para o ensino / aprendizagem, entre outros. Para Clarke, citado por Cox e Assis-Peterson, é indispensável que o professor torne-se um agente “no processo da teoria, da construção, do planejamento de currículo e do desenvolvimento de política de [conteúdos]” (CLARKE, 1994, p. 10 *apud* COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 29).

O intelectual crítico é o agente que tenta descobrir o oculto, pesquisa as raízes históricas e sociais do que é comumente visto como natural, mostra as limitações da reflexão crítica, questiona as bases sobre as quais sustenta seu ensino e aponta aquelas sobre as quais deveria se sustentar. Ele também preocupa-se com aqueles que sofrem, busca mudanças, luta por transformações, não suborna, nem se deixa subornar, sabe ao que deve resistir e o que deve aceitar, nunca se dá por satisfeito ou considera sua missão cumprida, está sempre lutando por ideais igualitários, justos e democráticos, compromete-se com a sociedade e participa de movimentos sociais e democráticos em prol da melhoria da educação que, como afirma Paulo Freire, está errada se “não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador” (FREIRE, 1996, p. 45).

Enfim, o intelectual crítico está continuamente buscando autonomia e sabe que esta, de acordo com Freire (1996, p. 120), “vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” e, por isso, é tida como um processo progressivo de emancipação. Ele também reconhece diferenças, aceita que os processos e experiências de emancipação podem ser variados, é consciente de sua inconclusão e seus limites, tenta compreender os dos outros e desconfia sempre da verdade. O intelectual crítico ainda luta para que a educação deixe de ser utópica, para que se fale mesmo “de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens” (FREIRE, 1996, p. 40).

Acima de tudo, o professor como intelectual crítico reflexivo deve estar voltado para uma pedagogia crítica emancipatória e transformadora, deve enxergar a educação como um

ato político, deve pensar em que sentido o que ensina é relevante para situar seu aluno no mundo, deve refletir sobre suas ações e o que está por trás delas e se utilizar de todas estas reflexões, pesquisas, descobertas para criar essa pedagogia, tendo em vista a autonomia de seus alunos e a sua própria e a valorização da cultura que os constituem como sujeitos.

Referências

CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-169.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **O professor de inglês**: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e ensino*, v. 4, n. 1, 2001, p. 11-36.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 95-114.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

LIMA, N. D. L. A reflexão colaborativa como instrumento para desvelar teorias pessoais e desenvolver a prática pedagógica. **Solta a voz**, v. 18, n. 1, p. 91-107, 2007. Disponível em: www.cce.ufsc.br/~c/afpl/53_Nilvania_Lima.pdf

MATEUS, E. Torres de Babel e línguas de fogo: Um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2009, p. 307-328. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2009_1/14-Elaine%20Mateus.pdf. Acesso em: 10 mar. 2010.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-47.

SNYDERS, G. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.

SMYTH, J. Teachers as collaborative and critical learners. In: _____. **Teachers as collaborative learners**: challenging dominant forms of supervision. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 83-104.

VASCONCELLOS, C. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZEICHNER, K. M. O professor como prático reflexivo. In: _____. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993. p. 13-28.

ZEICHNER, K. Z.; LISTON, D. P. Understanding reflective teaching. In: _____. **Reflective teaching**: an introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 1-7.

Texto recebido em 30/03/10.

Aprovado em 06/08/10.