

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

FERNANDO CORRÊA

**A REFLEXÃO COMO PRINCÍPIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR
SOBRE A VIVÊNCIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM CURITIBA-PR**

CURITIBA

2018

FERNANDO CORRÊA

**A REFLEXÃO COMO PRINCÍPIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR
SOBRE A VIVÊNCIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM CURITIBA-PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Daniele Saheb.

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

C824r
2018

Corrêa, Fernando
A reflexão como princípio na formação continuada : um olhar sobre a vivência de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública em Curitiba-PR / Fernando Corrêa ; orientadora: Daniele Saheb. – 2018.
135 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018
Bibliografia: f; 121-128

1. Professores – Formação. 2. Educação permanente. 3. Prática de ensino. 4. Ensino fundamental. I. Saheb, Daniele. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 856
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Fernando Corrêa

Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezoito, reuniu-se às 14h30min, na Sala de Defesa - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb, Prof.ª Dr.ª Siderly do Carmo Dahle de Almeida e Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho para examinar a Dissertação do mestrando **Fernando Corrêa**, ano de ingresso 2016, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O aluno apresentou a dissertação intitulada "**A REFLEXÃO COMO PRINCÍPIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UM OLHAR SOBRE A VIVÊNCIA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM CURITIBA-PR**" que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A aprovação está condicionada aos ajustes apontados pela banca principalmente no tocante às citações não referenciadas e às categorias.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Daniele Saheb

Daniele Saheb

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Siderly do Carmo Dahle de Almeida

Siderly

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho

Evelise Maria Labatut Portilho

Patricia Lupion Torres
Prof.ª Dr.ª Patricia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esta dissertação a todos os profissionais da Educação que compreendem a sua prática como um processo de reflexão de si mesmo, do outro e do mundo.

AGRADECIMENTOS

Ainda no início de uma caminhada de aprendizagem e de descobertas, agradeço primeiramente a Deus, pelo Dom da vida e por possibilitar-me pelo seu Espírito de Amor, ter a consciência formada por pessoas que reconheceram em mim, um ser disposto a aprender, um sujeito inacabado.

Reconheço a contento tão grande dádiva de possuir uma família, portadora dos meus primeiros ensaios educativos. Destacaria minha mãe Regina Célia Corrêa e minha avó materna Maria Luiza de Souza Correia *in memória*, o amor demonstrado em ações concretas.

Ao meu marido Thiago de Campos Sereno, que esteve presente com conselhos e palavras de apoio nos momentos de alegria e tristeza, de coragem e desânimo, de certezas e contradições.

Aos mestres do saber, professores que guardo em rica memória, os quais, nas primeiras vogais ensinadas, mostraram-me o verdadeiro sentido do educar por vocação. Ainda aos mestres, em especial:

- A minha orientadora Prof^a Dr^a. Daniele Saheb, pelas orientações e indicações preciosas ao processo desta pesquisa e acima de tudo, pela confiança depositada em mim.
- Agradeço a Prof^a Dr^a. Evelise Maria Labatut Portilho, por, desde o início, acreditar e confiar em meu potencial, pela atenção, amizade e sugestões valiosas para que esta pesquisa pudesse tornar-se realidade.
- A prof^a Dr^a. Siderly do Carmo Dahle de Almeida pela disponibilidade e significativa participação permeada por apontamentos realizados em ocasião a banca de qualificação do referido trabalho contribuindo sobremaneira com a construção do texto.
- A Prof^a Dr^a. Marilda Aparecida Behrens e a Prof^a Dr^a. Joana Paulin Romanowski pelo apoio e sugestões criteriosas para o andamento desta pesquisa.

Aos colegas e amigos dos Grupos de Pesquisa GAE e de Estudos GEA da Pontifícia Universidade Católica do Paraná PUC-PR, pelos momentos de troca de experiências e oportunidades de reflexão e construção de aprendizagens significativas.

Ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PPGE, professores e funcionários que estiveram atenciosamente atendendo as minhas solicitações.

Enfim, a todas as pessoas que de uma forma ou de outra contribuíram de maneira ímpar em minha formação acadêmica e para que este trabalho pudesse ser realizado.

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

(Paulo Freire, 2015, p. 40).

[...] O espírito crítico não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar.

(Isabel Alarcão, 2003, p. 31).

CORRÊA, Fernando. **A reflexão como princípio na formação continuada:** um olhar sobre a vivência de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública em Curitiba-Pr. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

RESUMO

O presente estudo tem como foco a análise do processo de formação continuada oferecido a professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Curitiba-PR. Tem como objetivo geral analisar criticamente a reflexão como princípio em um programa de formação continuada, cuja característica se perfaz predominantemente reflexiva, com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frente à sua prática pedagógica. Esta pesquisa se estabelece a partir de três eixos específicos: expectativa – experiência e prática reflexiva, buscando responder respectivamente: a) Identificar a expectativa voltada à formação continuada de uma instituição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Investigar por meio de critérios pré-definidos, o espaço educativo como promotor de atitude reflexiva de seus professores; c) Interpretar as percepções dos professores sobre a ação-reflexão-ação no cotidiano de sua prática pedagógica. É um estudo de caráter qualitativo, sob a abordagem fenomenológica hermenêutica fundamentada em Triviños (1987); Husserl (1989, 2002); Heidegger (2008); Bicudo (1994, 2000). Nessa abordagem, o sujeito interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ocorre, buscando investigar o mundo pessoal das experiências e não um ente independente do sujeito. Percebe-se que para as pesquisas com abordagem fenomenológico-hermenêuticas o mundo é visto como inacabado e por isso o conhecimento é um processo dinâmico, permanente e constante. Os instrumentos selecionados para a investigação foram o protocolo de observação dos encontros, entrevistas semiestruturadas, protocolo de observação de sala de aula e o Guia para investigação do comportamento em sala de aula “O Professor Reflexivo” McKay (2009). Para a análise e interpretação dos dados desta pesquisa recorreu-se à Minayo (2010, 2012), Triviños (1987), Masini (1989, 1990, 1991). O aporte teórico está apoiado em: Dewey (1979), Schön (1992, 1995, 2000), Tardiff (2014), Zeichner (1992, 2003, 2008), Perrenoud (2002), Contreras (2012), Pimenta (2012), Nóvoa (1997), Pérez-Gomes (1997), Alarcão (1996, 2003, 2005, 2010), Freire (2015), Morin (1991, 2006, 2020), entre outros. Participaram desse estudo dez professoras de uma escola de Educação Básica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Município de Curitiba-PR. Os resultados alcançados apontam a dicotomia entre as racionalidades técnica e prática na compreensão das professoras quanto ao que deve ser promovido em uma formação continuada. A reflexão não compreendida enquanto *práxis* educativa, mas relacionada à prática pela prática, a qual imersa no ativismo do cotidiano escolar desqualifica a reflexão tornando assim, os encontros formativos uma rotina burocrática e sem a reflexão como experiência individual e coletiva. Constatou-se também, que a compreensão de formação continuada é o reflexo dos paradigmas tradicional e tecnicista que foram assimilados no processo formativo das próprias professoras e que, portanto, suas necessidades caracterizam-se como receituário pronto, pontual e acabado, sem a preocupação da reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: Formação Continuada. Teoria e prática pedagógica. Professor reflexivo. Ensino Fundamental.

CORRÊA, Fernando. **Reflection as a principle in continuing education: a look at the experience of early years teachers in a public school in Curitiba-Pr.** 2018. Dissertation (Master's Degree) - Pontifical Catholic University of Paraná, Curitiba, 2017.

ABSTRACT

The present study focuses on the analysis of the continuing education process offered to Elementary School teachers from a public school located in the city of Curitiba-PR. Its main objective is to critically analyze the reflection as a principle in a continuing education program, whose characteristic is predominantly reflexive, with teachers of the Initial Years of Elementary Education in front of their pedagogical practice. This research is based on three specific axes: expectation - experience and reflexive practice, seeking to answer respectively: a) Identify the expectation for the continued formation of an institution of the Initial Years of Primary Education; b) Investigate by means of pre-defined criteria, the educational space as a promoter of the reflective attitude of its teachers; c) Interpret teachers' perceptions about action-reflection-action in the daily life of their pedagogical practice. It is a qualitative study, under the hermeneutic phenomenological approach based on Triviños (1987); Husserl (1989, 2002); Heidegger (2008); Bicudo (1994, 2000). In this approach, the subject interprets and gives meaning to the text from the historical context that occurs, seeking to investigate the personal world of experiences and not an entity independent of the subject. It is noticed that for the phenomenological-hermeneutic approach the world is seen as unfinished and therefore knowledge is a dynamic process, permanent and constant. The instruments selected for the investigation were the protocol of observation of the meetings, semi-structured interviews, classroom observation protocol and the Guide to investigation of behavior in the classroom "The Reflective Professor" McKay (2009). For the analysis and interpretation of the data of this research we used Minayo (2010, 2012), Triviños (1987), Masini (1989, 1990, 1991). The theoretical contribution is supported by Dewey (1979), Schön (1992, 1995, 2000), Tardiff (2014), Zeichner (1992, 2003, 2008), Perrenoud (2002), Contreras (2012), Pimenta Nóvoa (1997), Pérez-Gomes (1997), Alarcão (1996, 2003, 2005, 2010), Freire (2015), Morin (1991, 2006, 2020), among others. Ten teachers participated in this study of a Basic Education School in the Early Years of Primary School in the Municipality of Curitiba-PR. The results show the dichotomy between the technical and practical rationalities in the teachers' understanding of what should be promoted in a continuous formation. Reflection not understood as an educational praxis, but related to practice by practice, which immerses itself in the activism of school daily life, disqualifies reflection, thus making formative encounters a bureaucratic routine and without reflection as an individual and collective experience. It was also observed that the understanding of continuing education is a reflection of the traditional and technical paradigms that were assimilated in the training process of the teachers themselves and that, therefore, their needs are characterized as prompt, punctual and finished prescriptions, without the concern of reflection on practice.

Keywords: Continuing Education. Theory and pedagogical practice. Reflective practice. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Processo de reflexão-na-ação proposto por Schön.....	33
Figura 2 – Fases da reflexão docente propostas por Smyth.....	51

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	83
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações que apresentam a combinação dos três termos: “Ensino fundamental”, “Formação continuada” e “ Professor reflexivo”..	21
Quadro 2 – Definições e enfoque sobre o conceito de reflexão.....	36
Quadro 3 – Pressupostos para uma escola reflexiva.....	44
Quadro 4 – Termos empregados para formação continuada de professores.....	55
Quadro 5 – Os saberes dos professores.....	70
Quadro 6 – Estrutura dos Encontros do Programa de Formação Continuada....	78
Quadro 7 – Organização de questões para análise.....	88
Quadro 8 – Categorias e Subcategorias.....	91
Quadro 9 – Espaços promovidos para encontro entre os docentes.....	105
Quadro 10 – Elementos da prática reflexiva em sala de aula.....	115
Quadro 11 – Elementos de prática reflexiva.....	117

LISTA DE SIGLAS

PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SEFE	Sistema Educacional Família Escola
GAE	Grupo Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente
GEA	Grupo de Estudos sobre Aprendizagem e Ensino
ABPp-PR	Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Paraná
FAMA	Faculdade de Tecnologia Machado de Assis
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
PR	Paraná
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
USP	Universidade de São Paulo
SESI	Serviço Social da Indústria
OPET	Organização Paranaense de Ensino Técnico LTDA
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS.....	25
1.2.	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	26
2	A EPISTEMOLOGIA PRAGMÁTICA DE DEWEY NA EDUCAÇÃO	27
2.1	AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: PROPOSTA DE DONALD SCHÖN.....	31
2.2	A ATITUDE REFLEXIVA: PONDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS.....	35
2.3	GÊNESE DA ATITUDE REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	38
3	A ESCOLA: UM ESPAÇO PARA ATITUDE REFLEXIVA	42
3.1	O PENSAR REFLEXIVO PARA UM ENSINO REFLEXIVO.....	47
3.2	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	53
3.2.1	A <i>Práxis</i> Docente: Relação Entre Teoria e Prática no Cotidiano Escolar.....	61
3.2.1.1	A sala de aula como espaço de reflexão.....	63
3.2.1.2	A importância dos registros para a reflexão docente.....	66
3.2.2	A Prática Docente e os Saberes Constituídos.....	68
3.3	DA AÇÃO À COLABORAÇÃO REFLEXIVA NUMA SOCIEDADE COMPLEXA.....	71
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
4.1	O MÉTODO.....	78
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA.....	82
4.3	PARTICIPANTES.....	83
4.4	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	85
4.4.1	Protocolo de Observação dos Encontros de Formação Continuada.....	85
4.4.2	Entrevistas Semiestruturadas.....	87
4.4.3	Protocolo de Observação de Sala de Aula.....	89
4.5	CATEGORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DE DADOS.....	90
5	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119

REFERÊNCIAS.....	123
ANEXOS.....	131
ANEXO A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS.....	132
ANEXO B – PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	133
ANEXO C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA.....	136
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	137

1 INTRODUÇÃO

Torna-se imprescindível iniciar a apresentação desta dissertação com um memorial, instrumento pelo qual descreverei meu itinerário de vida e formação acadêmica, considerando os aspectos histórico e social que me levaram à escolha do tema. Sendo assim, lanço mão à afirmação de Paulo Freire quanto à inconclusão humana:

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um *a priori* da nossa história individual e social (FREIRE, 1993, p. 104).

Com esta afirmação sólida e cheia de verdade, começo a contar a minha história que a partir de brincadeiras corriqueiras de infância consolidou-se em meu projeto de vida.

Nasci na cidade de Paranaguá, litoral do Estado do Paraná, cidade considerada berço da civilização paranaense, em um contexto familiar muito acolhedor, cunhado por uma criação de valores e motivações que me levaram a ter esperança num mundo melhor para todos.

Pude desfrutar de uma infância e, que por meio de brincadeiras, já denotava meu interesse pela arte de ensinar. Não obstante estavam meus professores, agentes de imitação que mais tarde se tornariam exemplos vivos de um de meus sonhos, a sala de aula.

Fato é que a educação que primeiramente fora assimilada, não corresponde à minha atual prática pedagógica, peda... O quê? O que será isso? Bem, naquela época eu não tinha esta referência conceitual de profissão.

Apostilas, livros e cadernos corrigidos com caneta vermelha, um vermelho que muito me lembrava sangue, aqueles vistos em filmes, ditos para maiores, que, inclusive, me assustavam muito. Sem contar as cadernadas que eu levei na cabeça de minha professora de Matemática quando em formação de fila devia apresentar meus cálculos de multiplicação e divisão. Este, definitivamente, um exemplo refletido e que jamais deve ser seguido. O quadro-negro e o giz eram o que bastava para que, com criatividade e apoio de meus vizinhos, àquela divertida brincadeira fosse vivenciada.

Meus vizinhos eram efetivamente aqueles que se constituíam em alunos de uma escola, prontos a seguirem “ordens para seu disciplinamento”, ou melhor, serem “castigados”, era esta a palavra que as professoras continuamente utilizavam, exceto uma, a quem dedico especial atenção para descrevê-la.

Meiga, voz mansa, sorriso largo e muita riqueza de conhecimento, bem... Essa era a forma como eu a percebia. Uma rainha! Cujo cetro era um pedaço de giz, e eu, um de seus súditos, que se encantava cada vez mais pelo que ela fazia todos os dias em sala de aula.

O que era brincadeira paulatinamente ganhou corpo, quando já em minha adolescência observava meu tio ao chegar em casa com pilhas e pilhas de trabalhos e provas a serem corrigidas, onde eu até podia auxiliá-lo nesta árdua tarefa, e ficava muito feliz, quase que uma concretização daquilo que antes, era uma simples brincadeira.

Meu tio, com o qual conversava muito, me mostrou outra face da Educação, uma visão mais humanista, de dedicação e de profunda vocação ao ato de ensinar. Foi assim que comecei a me interessar em assumir tal vocação como profissão.

Minha vida diária era conjugada entre as vivências em ambientes como casa, igreja e o colégio que foram determinantes no aprofundamento daquilo que eu almejava. Minha vó, prontamente me inspirava revelando-se no dia a dia, um ser que se doava para o outro sem medidas, a sua fé em Jesus Cristo contribuía para estreitar os exemplos de empatia, doação, força, coragem e amor ao próximo.

O colégio apresentou-me outros exemplos de mestres e, na igreja, pude ser catequista e aprender por meio do método VER-JULGAR-AGIR e CELEBRAR as primeiras noções didáticas do ato de ensinar. Esses foram os elementos que possibilitaram a minha opção definitiva, o querer ensinar.

Aos 16 anos fui para o Seminário com o intuito de estudar para ser padre, queria ser um padre formador (professor), era esse meu intento, na medida em que minha vida religiosa permeava meus sonhos e desejos naquele momento. Lá permaneci por oito anos, nos quais pude estudar Filosofia e Teologia. Contudo, esta de fato não era a minha vocação.

Ao sair dos muros de uma formação seminarística e, portanto, confessional (diocesana e franciscana), pude perceber que ainda queria muito ensinar, ou seja, compartilhar meus conhecimentos com os outros. Foi assim que optei mais tarde, a ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia e, posteriormente, vislumbrar

especializações que me deram maior suporte em meus objetivos, como a Especialização no Ensino de Filosofia para Educação Básica.

Rapidamente fui inserido no mercado de trabalho na área da Educação e pude colocar em prática numa escola todo conhecimento adquirido na especialização supracitada. Em um primeiro momento com o ensino de Filosofia para crianças do 1º ao 5º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante cinco anos seguidos, e em outra escola, atuando não somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como também nos Anos Finais e Ensino Médio. Durante preceptorias com pais e alunos, senti a necessidade de me especializar em Psicopedagogia, ou seja, formar-me tecnicamente nas dimensões e fatores que permeiam a aprendizagem e seus intervenientes. Com a atuação na Psicopedagogia fui convidado a integrar a equipe diretiva da ABPp-Pr – Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Paraná (triênio 2017-2019).

Ao ingressar no mestrado, fui convidado a ministrar aulas no Curso de Graduação em Pedagogia, ficando responsável por algumas disciplinas vindo, posteriormente, a assumir a Coordenação da Escola de Educação na Faculdade de Tecnologia Machado de Assis – FAMA, que compreende os cursos de Pedagogia, Letras, Matemática, História, Física e Matemática.

Atualmente, atuo como Assessor Pedagógico na Editora OPET/ SEFE – Sistema Educacional Família e Escola contribuindo na Formação Continuada de Professores assessorando tanto redes municipais de ensino, como instituições de ensino da rede particular. E, não menos importante, deparo-me com mestres que continuam me dando apoio, suporte e motivação por uma educação mais humana onde “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79).

O tema desta dissertação justifica-se na medida em que, para termos um professor que reflita sua prática pedagógica, faz-se necessário que tenhamos formações continuadas de caráter reflexivo, bem como, um ambiente educativo que se pretenda proporcionar a reflexão, é o que lembra Alarcão ao dizer que:

a escola é [...] uma comunidade educativa, um grupo social constituído por alunos, professores e funcionários e fortes ligações à comunidade envolvente através dos pais e dos representantes do poder municipal. A ideia do professor reflexivo, aqui reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática, é perfeitamente transponível para comunidade educativa que é a escola (2010, p. 48).

Sendo assim, a fim de contribuir com as pesquisas já em andamento no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná sugeriu-se a respectiva pesquisa tendo como enfoque a prática reflexiva de professores.

Inicialmente fui convidado a fazer parte do Grupo de Pesquisa denominado GAE – Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na prática Docente pertencente à Linha de Pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores do PPGE – Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

O GAE iniciou suas atividades no ano de 2004 tendo como primeiro projeto batizado com o nome – O aprendente do seu aprender e do aprender do outro. Em 2006, por necessidade de alinhamento ao programa, a mesma pesquisa passou a ser denominada – Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente. Já em 2009, foi elaborado o segundo projeto de pesquisa chamado – Aprendizagem e Conhecimento na Ação Educativa, para o qual obteve o financiamento do CNPQ e da Fundação Araucária. Em 2012 o grupo de pesquisa construiu o terceiro projeto de pesquisa denominado – Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada. Atualmente, o GAE conta com mais de 20 pesquisadores, que se reúnem semanalmente, para estudar, refletir, discutir, construir, analisar conceitos, ideias, dados observados e vividos, no momento desafiador de aprender no e com o grupo¹.

A metodologia empregada deu-se em três fases: verificação do estado do conhecimento acadêmico acerca do tema, fichamento e a aplicação dos instrumentos de pesquisa “*in loco*”. Por metodologia entende-se “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas” (MINAYO, 2001, p. 16).

Com os estudos e reflexões oportunizadas pelo grupo e pelas disciplinas cursadas no PPGE, foram realizados os primeiros fichamentos das obras dos respectivos autores: de Dewey (1959) quanto ao pensamento reflexivo, Schön (1992) no tocante à prática reflexiva compreendida como ação-reflexão-ação, Zeichner (1993) ao se reportar para o ensino reflexivo, Alarcão (2001) que defende

¹ Dados coletados no site: <www.metacognicao.com.br>.

uma nova racionalidade com professores reflexivos numa escola reflexiva e Morin (1971) que apresenta concomitantemente pistas para aprimoramento de processos reflexivos que auxiliarão o professor como sujeito que aprende refletindo suas potencialidades cognitivas no fazer pedagógico numa sociedade complexa. Estes foram os autores que fundamentaram a construção do Projeto de Pesquisa aprovado em banca.

De acordo com Minayo, os procedimentos metodológicos se desenvolvem no que ela denomina “Ciclos da Pesquisa”, conforme:

denominamos *ciclo da pesquisa*, ou seja, um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações. O processo começa com o que denominamos *fase exploratória da pesquisa*, tempo dedicado a interrogarnos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. (...) Seguido do *trabalho de campo e tratamento do material* (MINAYO, 2001, p. 26).

Para a consecução do Projeto de Pesquisa, procedeu-se com uma pesquisa sobre o estado do conhecimento acadêmico acerca do tema, o que possibilitou a visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que se pretendeu desenvolver no respectivo projeto.

Como um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida, mapeou-se a produção acadêmica em diferentes bases de Dados a partir dos filtros identificados pelas palavras-chaves: **professor-reflexivo/ formação continuada/ ensino fundamental**, tendo como grande área Educação.

As bases selecionadas foram a *Scientific Eletronic Library Online – Scielo*, que abarca 1285 periódicos ativos, contando com 745.182 artigos que obedecem a critérios, políticas e procedimentos para a admissão e permanência na base de dados - e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que conta com 109 instituições, 350.299 dissertações e 170.339 teses. As bases descritas foram selecionadas a partir do seu grau de alcance e credibilidade quanto ao seu acervo.

A primeira base pesquisada foi o Scielo. Em um primeiro momento, para o refinamento da busca, foram colocadas as três palavras-chave combinadas, mas não houve retorno de nenhum artigo. Ao colocar apenas “professor reflexivo”, o resultado foi de apenas seis trabalhos. Já para formação continuada tivemos 318

trabalhos e para “Ensino fundamental”, 258 trabalhos. Optando pela combinação “professor reflexivo” e “ensino fundamental” o resultado foi de apenas dois trabalhos. Observa-se, portanto, a pouca produção na base de dados referida, contemplando a combinação dos termos sobre os quais esta pesquisa se estabelece.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a combinação dos três termos: “Ensino fundamental”, “Formação continuada” e “Professor Reflexivo” retornou 16 trabalhos, expostos no Quadro 1:

Quadro 1 – Teses e dissertações que apresentam a combinação dos três termos: “Ensino fundamental”, “Formação continuada” e “Professor Reflexivo”

TÍTULO	TIPO	ANO DE DEFESA	INSTITUIÇÃO	LOCAL
O uso do portfólio na formação contínua do professor reflexivo pesquisador	Tese	2011	USP	São Paulo
A teoria do professor reflexivo no processo de formação continuada de professores: uma análise crítica	Dissertação	2016	UFSCar	São Paulo
Influências do "Projeto de Ensino Flora Fanerogâmica do Estado de São Paulo" na formação dos professores participantes em uma escola da cidade de Campinas	Dissertação	2010	Unicamp	São Paulo
Formação continuada na prática docente: uma reflexão a partir do projeto brinca ciência	Dissertação	2012	UFABC	São Paulo
Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos	Dissertação	2014	UFC	Ceará

anos finais do ensino fundamental				
Docência em matemática e formação em serviço: um estudo sobre a epistemologia da prática em torno do conceito de professor reflexivo	Dissertação	2013	UFC	Ceará
Formação continuada e prática docente de professores de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental	Tese	2015	PUCSP	São Paulo
Contribuições do projeto informática na escola para o desenvolvimento profissional de professores e de suas práticas pedagógicas	Dissertação	2007	Mackenzie	São Paulo
A astronomia na formação continuada de professores e o papel da racionalidade prática para o tema da observação do céu	Tese	2006	Unicamp	São Paulo
Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente	Tese	2014	UFMG	Minas Gerais
Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Dissertação	2007	UNESP	São Paulo

Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-Go	Dissertação	2016	UNB	Brasília
Contribuições do ensino de ciências no centro de atendimento socioeducativo de Goiânia	Dissertação	2013	UFG	Goiás
Falas que vêm das salas e falas que vêm as salas: o que dizem os professores de ciências e matemática sobre a psicologia da educação na formação docente	Dissertação	2006	UFPA	Pará
Políticas públicas para a educação: a formação de professores no Programa Nacional de Inclusão...	Dissertação	2013	UFMG	Minas Gerais

Fonte: CORREA; SAHEB, 2018.

Destes trabalhos, quatro teses e doze dissertações, todos contém, ou em seus títulos, ou em suas palavras-chave ou ainda em seus resumos os três termos elencados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os artigos analisados, por sua vez, aplicam-se à temática do professor reflexivo ao contexto da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental, na qual a metodologia adotada perfaz-se na pesquisa-ação, análise do discurso, estudos de casos, pesquisa qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica e a hermenêutica tendo como instrumentos de análise entrevistas semiestruturadas, observação e análise do perfil de sala de aula, questionários e grupo focal.

A opção pelo método deu-se a partir do engajamento junto ao Grupo de Pesquisa GAE, cuja pesquisa em andamento denomina-se: “Aprendizagem e

Conhecimento na Formação Continuada”, sob o método fenomenológico hermenêutico que integra a Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores.

Uma abordagem reflexiva atribui valor ao processo de construção do conhecimento, tanto pessoal, como profissional do professor, agregando legitimidade ao solo epistemológico que fundamenta a sua *práxis*.

Ao fundamentar a *práxis* em um processo reflexivo, o professor se apropria de uma condição, que não é apenas importante e necessária para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, como também para sua integralidade como ser humano.

Daí então surge à necessidade de refletir a minha própria prática juntamente com meus pares, uma vez que constatei a ausência de momentos oportunos para reflexão nas instituições nas quais trabalhei e atualmente trabalho, na qual essa atitude deveria ser um dos pressupostos para mudanças substanciais e aprimoramento daquilo que realizo.

No que tange a formação continuada, percebi que a estrutura na qual estão organizados tais momentos, não promovem a participação, ou ainda, que a reflexão sobre as temáticas apresentadas, eram de fato, transmitidas. Aqui cabe justamente o método da transmissão-assimilação, pois de maneira passiva não oportunizavam a troca entre os professores em sua realidade, ou seja, por vezes, víamo-nos diante de uma teoria descontextualizada da real prática vivida.

Diante dessas constatações, ressalto a necessidade e a importância da reflexão sobre a prática, como exercício permanente para a melhora na qualidade das atividades desenvolvidas durante a ação pedagógica.

Nesse sentido, situar a escola como instituição que ampara o professor em sua prática autorreflexiva, permitir-lhe-á por meio de sua cultura articular, religar, contextualizar os conhecimentos adquiridos em seu cotidiano pedagógico.

Na perspectiva de uma realidade complexa, na qual indivíduos são membros de reformulação e renegociação diárias na rede de entrelaçamentos que constitui a sociedade moderna (BAUMAN, 2001), vislumbrar a formação permanente do professor desvinculada de uma atitude reflexiva diante de si mesmo e de sua própria prática, soa como ruído ao professor que se compreende pesquisador, pois esta prática deve tornar-se compartilhada entre os pares num contexto onde o ambiente educativo também é reflexivo.

Uma das finalidades da escola consiste em fornecer aos professores um espaço onde, por meio da reflexão, se crie uma cultura que lhes permita articular, religar, contextualizar e, se possível, globalizar e reunir os conhecimentos que adquiriram durante o processo de formação inicial e continuada.

Neste sentido cabe a reflexão sobre como a escola está oportunizando momentos (tempo-espaço) para compartilhamentos entre os docentes que potencializem os processos reflexivos sobre si mesmo e sua prática pedagógica.

Necessita-se, portanto, de enfoques apoiados na perspectiva da complexidade relacional dialógica, capaz de suscitar a reforma do pensamento (MORIN, 2006) no espaço escolar, foco deste estudo. A reflexão crítica sobre a prática é de fato, uma exigência da relação teoria e prática.

A partir dos estudos e da reflexão desenvolvida até aqui se tem como questão problematizadora: **Como um programa de formação continuada, com característica predominantemente reflexiva, pode contribuir para a prática docente em um grupo de professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar criticamente como o processo de formação continuada, cuja característica se perfaz predominantemente reflexiva, pode contribuir com o processo de reflexão de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frente à sua prática pedagógica.

Tem como objetivos específicos: a) Identificar os processos internos (expectativa) voltados à formação continuada de uma instituição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; b) Investigar por meio de critérios pré-definidos, o espaço educativo (experiência) enquanto promotor de atitude reflexiva de seus professores; c) Interpretar as percepções dos professores sobre a ação-reflexão-ação no cotidiano de sua prática pedagógica (prática reflexiva).

A fim de alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa com professoras participantes de um Programa de Formação Continuada tendo como aporte teórico autores que discutem sobre o professor como sujeito reflexivo de e em sua prática pedagógica: Dewey (1959) quanto ao pensamento reflexivo, Schön

(1992) no tocante à prática reflexiva compreendida como processo de ação-reflexão-ação, Zeichner (1993) ao se reportar para o ensino reflexivo, Alarcão (2001) que defende uma nova racionalidade com professores reflexivos numa escola reflexiva e Morin (1971) que apresenta concomitantemente pistas para aprimoramento de processos reflexivos que auxiliarão o professor como sujeito que aprende refletindo suas potencialidades cognitivas no fazer pedagógico numa sociedade complexa.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente pesquisa está estruturada em cinco capítulos, conforme segue:

No primeiro capítulo relata-se um breve memorial justificando o tema da pesquisa, o problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo busca-se apresentar a gênese da atitude reflexiva na formação docente, as influências do pragmatismo de John Dewey na teoria de Donald Schön – Ação-Reflexão-Ação e as perspectivas da prática docente para um ensino que se pretenda reflexivo por meio da qual se apresenta ponderações epistemológicas acerca da atitude reflexiva e do próprio conceito da reflexão, o aspecto histórico e conceitual da formação continuada dos professores e a relação entre a teoria e a prática nesta formação.

No terceiro capítulo procura-se situar a escola como espaço para atitude reflexiva, tendo a sala de aula como reflexo de análise, a relação entre professor-aluno sob a perspectiva de uma reforma do pensamento docente sobre a prática apoiada na perspectiva de escola reflexiva de Isabel Alarcão e na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, sugerindo aqui a reflexão como um quefazer coletivo entre o grupo de professores.

No quarto capítulo são apresentados os procedimentos metodológicos da pesquisa, com a descrição do método adotado, o contexto no qual se realizou a pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No quinto capítulo, será apresentada a descrição e a interpretação dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa.

2 A EPISTEMOLOGIA PRAGMÁTICA DE DEWEY NA EDUCAÇÃO

As concepções e reflexões apresentadas por Dewey são contemporâneas ao contexto do pragmatismo norte-americano. Dewey produziu inúmeros trabalhos acadêmicos, dos quais se destacam respectivamente a obra, “Democracia e Educação” de 1916, texto de grande importância para o pensamento pedagógico deweyano. Já para a noção de pensamento reflexivo, é de fundamental importância o livro “Como Pensamos”, publicado pelo autor em 1933.

John Dewey, do ponto de vista epistemológico, tomou como referência o pragmatismo como filosofia de base para o seu pensamento, o qual o enquadra como um dos responsáveis pelo desencadeamento na área da Educação do movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova.

A Escola Nova caracterizou-se como um movimento cuja prerrogativa era a superação da chamada educação tradicional, a qual se perfazia pelo protagonismo do professor, na centralidade do ensino e método, numa relação entre professor e aluno rigorosa, disciplinar e centrada no conhecimento utilitarista.

Esse tipo de educação, denominado por Dewey (1959), de “escola clássica”, demonstrava-se insipiente às transformações históricas, sociais e econômicas da época.

A fim de termos como panorama global os movimentos paradigmáticos dentro da Educação, considerando esta um nicho social, cabe aqui apresentar de forma sistematizada sua imersão diante às mudanças paradigmáticas no que tange as características do perfil do professor que vem ocorrendo durante o percurso da história e, na qual, se enquadra o movimento que incorporou os ideais de Dewey.

Quanto a isso, Behrens afirma que,

os paradigmas afetam toda a sociedade e principalmente a educação. O Fato é que estes paradigmas não se sucedem linearmente, mas vão sendo construídos e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes atitudes na sociedade. (...) a educação, porém, parece incrustar-se em uma redoma de vidro impenetrável e demora a absorver os novos paradigmas (2013, p. 40).

Mas antes de vislumbrar a influência que os diferentes paradigmas exercem sobre o modelo educacional e suas metodologias, recorrer-se-á à definição do que é paradigma. Sua etimologia provém do termo grego “*paradeigma*” que significa

modelo. Weil em seus estudos sobre paradigma já apresentava seu significado como “exemplo ou, melhor ainda, modelo ou padrão” (WEIL, 1991, p. 14-15).

Para Kuhn, paradigma significa “a constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica” (1998, p. 225).

Segundo Morin (2011 *apud* MORAES, 2012, p. 31) “um paradigma significa um tipo de relação muito forte, que pode ser de conjunção ou disjunção, que possui uma natureza lógica entre um conjunto de conceitos-mestres”.

Moraes ao traçar a forma como a escola assimilou o pensamento cartesiano-newtoniano enquanto um sistema rígido e fechado afirma que a escola:

continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membros, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e a síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábula rasa produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras formas de expressão (MORAES, 2012, p. 51).

A assimilação da Educação pelos paradigmas é inevitável na medida em que ela reflete a dinâmica social. Todavia, o espaço educativo deve privilegiar, enquanto ambiente de aprendizagem, a adequação que visa às necessidades dos indivíduos em sua compreensão da natureza e do homem.

Os modelos conservadores, basilarados sob a égide do pensamento de Descartes e Newton, por isso modelo cartesiano-newtoniano, são distintamente vivenciados de acordo com seu momento histórico-social, a saber: tradicional, escola nova e tecnicista.

“O pensamento cartesiano, exposto no Discurso do Método, afirmava que era preciso decompor uma questão em outras mais fáceis até chegar a um grau de simplicidade suficiente para que a resposta ficasse evidente” (MORAES, 1997, p. 37).

Nesse sentido, a fragmentação do conhecimento compreende também a fragmentação dos sujeitos, ou seja, o homem é concebido como um sujeito não integral (intelectual, física, emocional, social e cultural), mas tem pela razão, a condição de sua existência. “Em resumo, o paradigma cartesiano-newtoniano orienta o saber e a ação propriamente pela razão e pela experimentação, revelando assim o culto do intelecto e o exílio do coração” (CARDOSO, 1995, p. 31).

Quanto à abordagem tradicional, que “caracteriza-se por uma atitude

pedagógica de valorização do ensino humanístico e da cultura geral” (BEHRENS, 2013, p. 41) tem-se um professor cujas características são: distanciamento do aluno, mediador, severo, autoritário e Cerimonialista.

Já o modelo da escola nova ou humanística, “apresenta-se como um movimento de reação à pedagogia tradicional e busca alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora” (BEHRENS, 2013, p. 44) do qual emerge as seguintes características: facilitador da aprendizagem, atitude positiva e acolhedora, conselheiro e orientador.

Já as características do modelo tecnicista ou comportamentalista, “fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade” (BEHRENS, 2013, p. 47), as características são a de um professor: maximizador do desempenho do aluno, planejador, analista, engenheiro comportamental, transmissor e reproduzidor do conhecimento, aquele que aplica a técnica pela técnica.

Diante das características dos professores em face aos modelos paradigmáticos apresentados, a perspectiva deweyniana enquadra-se num modelo conservador da Educação. Contudo, faz-se necessário aprofundarmos essa análise, ou seja, a de compreendermos como as reflexões de Dewey são inseridas no contexto do pragmatismo. Para isso, é-nos útil a obra “Os Pioneiros do Pragmatismo Americano”, de John Shook², na qual o autor mostra os pontos de convergência e as especificidades dos fundadores do pragmatismo filosófico.

Segundo Souza, o surgimento do pragmatismo situa-se “nos Estados Unidos do final do século XIX, no período pós-guerra civil americana, fase de desenvolvimento e consolidação do capitalismo industrial” (SOUZA, 2012, p. 228).

Ainda, segundo o autor:

“na epistemologia pragmatista, os objetos estão inter-relacionados, a partir da lógica, no processo de construção do conhecimento. Isso permite a conexão de uns com os outros, o que levaria à aplicabilidade pragmática,

² Em torno de questões de lógica, estética, metafísica, epistemologia, ética e política, John Shook apresenta neste livro o pensamento de três pragmatistas clássicos, dentre eles, John Dewey. O autor explora o modo e a razão como o conhecimento, a verdade e a realidade são compreendidas segundo a maneira pessoal e idiossincrática de cada um dos pragmatistas e conforme a natureza da investigação a que se propunham, no caso de Dewey, discute-se a filosofia política. O autor dialoga com os três pensadores, e faz de cada um interlocutor do outro, construindo assim e aos poucos uma verdadeira história das ideias pragmatistas.

uma vez que conhecer se trata de perceber essas conexões que ligam os objetos com um fim útil” (2012, p. 230).

Diante desse cenário, o pragmatismo é acusado de um reducionismo do que é a verdade à sua utilidade. Mas aqui é preciso entender que o pragmatismo enquanto filosofia e, portanto, não sendo considerado um conhecimento vulgar, buscam o entendimento do prático como experiência humana, ou seja, sua aplicabilidade do conhecimento à vida prática.

Quanto a isso, Dewey (1959) diz que:

“a aplicabilidade de alguma coisa ao mundo não significa a aplicabilidade àquilo que já é passado e findo, (...) significa aplicabilidade ao que está ainda sucedendo, ao que ainda não está estabelecido no cenário mutável de que fazemos parte” (DEWEY, 1959, p. 373).

O pragmatismo da filosofia norte-americana influenciou sobremaneira a educação brasileira, em especial no início do século XX. No Brasil, o maior representante do pensamento deweyano é Anísio Teixeira. Foi o responsável por introduzir no Brasil essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica. Junto ao nome de Anísio Teixeira estão outros educadores como: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos. Encontra-se no “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, de 1932, o ideal deweyano de organizar a escola como representação da sociedade.

Do mesmo modo como aconteceu na década de 1930, momento de influência mais significativa do pensamento de Dewey na educação brasileira, nos anos de 1990, com o processo de redemocratização do país pós Ditadura Militar (1964-1985), e com as reformas educacionais de perspectiva neoliberal, propaga-se novamente os pressupostos teóricos deweyanos, só que nesse momento, como fundamento da formação de professores.

Por certo recordamos as palavras de Dewey ao afirmar que “ninguém é capaz de pesar em *alguma* [grifo da autora] coisa sem experiência e informação sobre ela” (ALARCÃO, 1996, p. 58). Assim, tenciona-se aqui apresentar o “pragmatismo” de Dewey, como a experiência do pensar inteligente sobre a própria prática, num contínuo fluxo da experiência.

Assim as perspectivas teóricas de Dewey não estão somente ligadas a um pragmatismo puro, mas a conceitos que os permite ir além da prática pela prática,

do determinado, do modelo único, mas que essa está intimamente ligada a um processo e que a esse processo chamamos experiência, ao passo que esta, pode-se ser mutável, dialética e transformadora.

Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio [...]. O meio ou o ambiente [...] é formado pelas condições, quaisquer que sejam, em interação com as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais de criar a experiência em curso (DEWEY, 1971, p. 37).

Assim, a experiência não se processa apenas dentro da pessoa: “Toda experiência genuína tem um lado ativo, que muda de algum modo às condições objetivas em que as experiências se passam.” (DEWEY, 1971, p. 31).

Logo, o conceito de experiência assume centralidade na obra do autor, onde esta não pode ser vista como distinta da natureza, pois é a própria natureza. O pragmatismo de Dewey não separa a natureza da experiência.

Sendo assim, autores como Schön incorporam em sua teoria as reflexões de Dewey a denominando como ação-reflexão-ação, para a qual se devotará maior discussão no tópico a seguir.

2.1 AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: PROPOSTA DE DONALD SCHÖN

A proposta de Donald Schön para a Educação é um verdadeiro tratado sobre a reflexão ancorada na teoria da indagação de John Dewey. Contudo, essa ação – reflexão – não é rotineira, mas sistemática, perfazendo-se na prática, ou melhor, na experiência.

Ressalta-se aqui o caráter mutável e contínuo da atividade reflexiva, não como algo estanque, imutável, mas transitória, contextualizada e, que permitirá a transformação da prática.

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Quanto a isso, é que a prática reflexiva ganhou aderência aos estudos sobre a formação continuada de professores para o qual, designa-se o profissional reflexivo.

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (1983; 1992) trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que se resolvem por meio de reportórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracterizam por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre “conhecimento na ação” e “reflexão na ação” (CONTRERAS, 2012, p. 118-119).

Em seus estudos, Schön já havia distinguido os três processos – que não são independentes, mas que se completam garantindo “intervenção prática racional” – integrando o pensamento prático do profissional que com ele enfrenta situações conflitantes da prática: 1) o conhecimento-na-ação; 2) a reflexão-na-ação; e 3) a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação.

Quanto ao conhecimento-na-ação, conhecimento tácito³ está contido na experiência prática, ou seja, se perfaz no dia a dia do professor, na relação de si mesmo com seu aluno. Esse conhecimento é espontâneo na medida em que se constitui no quefazer do professor. Sua construção se dá na intenção de um olhar, de uma escuta atenta ao que se dá na experiência.

Já a reflexão-na-ação “é a capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo que numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1997, p. 82).

Mas adiante acrescenta o autor:

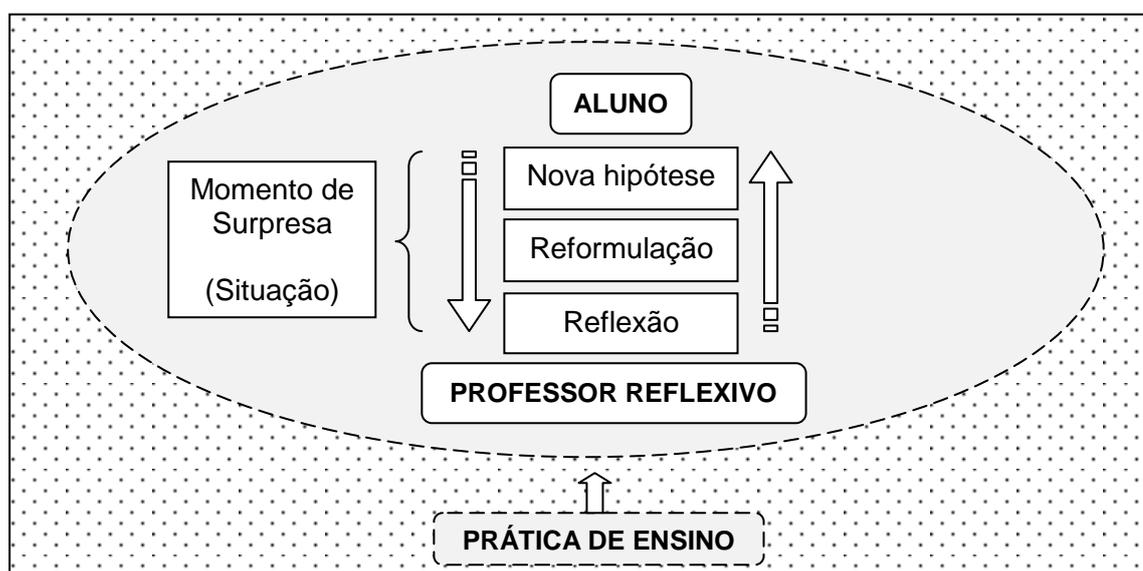
O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstoi o descreve é o *dar razão ao aluno* (grifos do original), pode ser devolvido numa série de <<momentos>> sutilmente combinados numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1997, p. 83).

³ O conhecimento tácito, segundo palavras de Schön, é apresentado pelo filósofo Michael Polanyi quando no reconhecimento de professores na capacidade nas crianças. Caracteriza-se como um conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano (SCHÖN, 1997, p. 92).

Como analisa Pérez Gómez (1992), dá-se nesse momento “um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação” (p. 104). No caso específico da formação do profissional da educação, a reflexão-na-ação constitui processo de grande riqueza e instrumento importante de aprendizagem, porque representa o primeiro espaço de confrontação com o problema na prática: refere-se a processos de pensamento realizados no decorrer da ação, quando sente necessidade de analisar uma situação problemática e tem que desenvolver experiências para conseguir respostas mais adequadas.

A Figura 1, ilustra com maior clareza os momentos descritos por Schön na configuração do processo de reflexão-na-ação:

Figura 1 – Processo de reflexão-na-ação proposto por Schön



Fonte: Elaborado pelo autor, baseado na obra de Nóvoa (1997, p. 83).

Para Schön (2000, p. 34) o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. Na reflexão-na-ação o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos – na situação em questão e talvez em outras que possamos considerar como semelhantes a ela.

Outra dimensão na reflexão-na-ação consiste no que Israel Scheffler designou por emoções cognitivas. Tem a ver com confusão e incerteza. É

impossível aprender sem ficar confuso. (...) a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão (...). Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão (SCHÖN, 1997, p. 85).

As emoções cognitivas (confusão e incerteza) são situações que emanam de uma experiência de aprendizagem e, sendo esta um processo, faz-se necessário que o professor enquanto mediador de aprendizagem se reconheça também como um aprendente que passa pelas mesmas situações emocionais. Aqui se tem, portanto, a análise das características e processos de sua própria ação, ou seja, uma reflexão crítica.

A reflexão na e sobre a ação, configura o terceiro momento do processo, esta se dá *a posteriori* quando o sujeito analisa as características e processos da sua própria ação após ter experienciado uma situação problemática. Utiliza-se dos seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções realizadas anteriormente. Também nomeada de “reflexão crítica”, acontece quando o profissional encontra-se numa posição mais confortável em que, liberto dos condicionamentos da situação prática, pode, então, aplicar os instrumentos conceptuais e as estratégias de análise de que dispõe para entender melhor sua prática e poder reconstruí-la.

Como Zeichner (1992) enfatizou, quando o professor é reconhecido como competente para refletir sobre o seu fazer e modificá-lo, “o ensino é encarado como uma forma de investigação e experimentação, adquirindo as teorias práticas dos professores uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada” (p. 126). Ou como Schön (2000) postulou:

Quando os profissionais respondem a zonas indeterminadas da prática, sustentando uma conversação reflexiva com os materiais de suas situações, eles refazem parte de seu mundo prático e revelam, assim, os processos normalmente tácitos de construção de uma visão de mundo em que baseiam toda a sua prática (p. 39).

Muitas críticas pesam sobre a teoria da prática reflexiva de Schön, quanto a isto, Alarcão reflete ao ser questionada sobre o pragmatismo absoluto, na proposta do autor: “Acusam-no de individualista, de se centrar no professor e não nos professores, o que não faz nenhum sentido, como eu própria argumento ao passar do conceito de professor para o de escola reflexiva. Acusam-no então também de pragmático. Não concordo que seja, pois ele defende uma epistemologia da prática,

ou seja, uma *práxis* no sentido grego original, isto é, uma teorização a partir da prática. E pergunto-me se nós educadores não devemos ser pragmáticos neste sentido. Ou será que preferimos refugiarmo-nos na teoria ou desenvolver teorias que queremos que os professores apliquem, numa lógica aplicacionista, hoje mais que ultrapassada?” (ALARCÃO, 2016).

Portanto, a reflexão-na-ação denominada por Schön (YINGER, 1987), reporta-se aos pensamentos dos professores durante o ato de ensino, permitindo-lhes improvisar, resolver problemas, tomar decisões e abordar situações de incerteza e de instabilidade na sala de aula.

2.2 A ATITUDE REFLEXIVA: PONDERAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

É salutar aqui trazer as etapas e limites do conhecimento humano acerca do que é reflexão. Para tanto, buscar-se-á um retrospecto histórico à luz de pensadores da Filosofia.

Pode-se considerar que a reflexão seja a mudança de direção de um ato mental, e é um conhecimento que o ser humano tem dos próprios atos. Quanto ao termo, os escolásticos diferenciam reflexão espiritual de reflexão mental. Para John Locke, filósofo do empirismo, a reflexão apenas se dá por uma via, a da experiência. Já David Hume caracteriza o refletir como impressões que se tornam ideias trazendo ao idealismo seu entendimento. Não obstante, Kant eleva o *status* conceitual do termo ao patamar da transcendentalidade, ou seja, categoriza a reflexão como transcendental. Fichte define a reflexão como um voltar-se para si mesmo em um movimento dialético entre o eu e o não-eu. Hegel, apoiado nas ideias sociológicas apresenta a reflexão como um sistema de relações, onde há aquela que é determinante e a externa. Para a Fenomenologia de Husserl, a reflexão é a percepção imanente que modifica a consciência pelo extrato da experiência (ABBAGNANO, 1982).

Já Dewey define a reflexão diferenciando o pensar reflexivo do “simples pensar”, ao passo que sugere duas fases deste pensar reflexivamente conforme:

o pensar reflexivo diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa,

procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1979, p. 22).

A função do pensamento reflexivo para o autor é a de levar o sujeito a transformar uma situação de dúvida e conflitos.

Segundo relata Zeichner, quando Donald Schön publicou o livro “O profissional reflexivo”, em 1983 (SCHÖN, 1983), isso marcou a re-emergência da prática reflexiva como um tema importante da formação docente norte-americana. A ideia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental, incluindo a grande influência que o livro de John Dewey, “Como pensamos” (DEWEY, 1933), exerceu na educação nos EUA, no início dos anos de 1900. Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (FREIRE, 1973), e o de Jurgen Habermas, na Europa (HABERMAS, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos (ZEICHNER, 2008, p. 538).

Quanto ao conceito de reflexão, Souza diz que essa “significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo. A reflexão é o movimento pelo qual o pensamento volta-se para si mesmo, interrogando a si mesmo” (SOUZA, 1978).

A seguir, apresenta-se o Quadro 2 com as definições e enfoques sobre o conceito de reflexão, considerando-se o olhar de distintos autores:

Quadro 2 – Definições e enfoques sobre o conceito de reflexão

Definição	Enfoque	Autor (res) / Ano
Reflexão é uma atividade mental cujo objetivo é investigar sua própria investigação em certa situação, envolvendo revisão da experiência, análise de causas e efeitos e desenho de conclusões relacionadas com a ação futura.	Cognitivo	Van Bolhuis-Pootvliet e Snoek (1996 <i>apud</i> WOERKOM, 2003).
O pensamento reflexivo é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. O pensar reflexivo, diferentemente das outras operações a que se dá o nome de pensamento, abrange: (1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar, e (2) um ato de pesquisa, procura,	Cognitivo	Dewey (1959).

inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.		
Reflexão é o processo de voltar/ lembrar uma experiência para ponderar, cuidadosamente e persistentemente, seu significado ao eu (<i>self</i>) através do desenvolvimento de inferências.	Cognitivo	Daudelin (1996).
Reflexão é a prática de periodicamente lembrar uma experiência a fim de ponderar o seu significado ao eu e a outros no ambiente imediato de alguém sobre o que foi recentemente experienciado. Ela ilumina o que foi experienciado tanto para o próprio indivíduo quanto para outros, proporcionando uma base para a ação futura. Em particular, ela privilegia o que pode não ter sido percebido na prática.	Cognitivo Reflexão pública	Raelin (2001; 2002).
Reflexão crítica inclui o contexto social da reflexão. Reflexão crítica envolve uma crítica das pressuposições sobre as quais nossas crenças foram construídas. (...) Reflexão crítica envolve a consciência de por que nos prendemos aos significados que fazemos na realidade, especialmente a nossos papéis e relacionamentos – significados que frequentemente são mal construídos a partir de meias-verdades não-criticamente assimiladas obtida através da sabedoria convencional ou relacionamento de poder.	Social Crítica	Mezirow (1981, 1999 <i>apud</i> HØYRUP, 2004).
Reflexão é uma importante atividade humana, na qual as pessoas recapturam sua experiência, pensam sobre ela, organizam-na e a avaliam. Reflexão no contexto de aprendizagem é um termo genérico para aquelas atividades intelectuais e afetivas nas quais os indivíduos se engajam para explorar suas experiências, a fim de conseguirem novos entendimentos e apreciações.	Cognitivo	Boud, Keought e Walker (1985 <i>apud</i> HØYRUP 2004).
Reflexão é: a) algo que ocorre na ação ou durante a ação; b) algo que é uma atividade cognitiva separada da ação (física); c) em si mesma uma ação, no sentido de que o pensamento é uma ação; d) um tipo de auto-entendimento que leva a algum tipo de iluminação ou aprendizagem.	Cognitivo	Brown e McCartney (1998).
Reflexão é um processo cognitivo altamente pessoal. Quando uma pessoa se engaja na reflexão, toma uma experiência do mundo externo, leva-a para dentro da mente, modifica-a, faz conexões a outras experiências, filtrando-a através de uma experiência para ponderar, cuidadosamente e persistentemente, seu significado ao eu (<i>self</i>) através do desenvolvimento de inferências.	Cognitivo	Daudelin (1996).
A reflexão-na-ação surge, na maioria das vezes, da experiência da surpresa. Quando a	Cognitivo	Schön (1983; 2000).

<p><i>performance</i> intuitiva apresenta uma surpresa ou algo não procurado, o indivíduo lida com isso refletindo durante a ação. Em tais processos, a reflexão tende a focar-se nos resultados da ação, na ação em si e no saber intuitivo implícito na ação. Quando um indivíduo se defronta com uma surpresa, ele tenta entender seu sentido e reflete sobre o seu saber que está implícito em suas ações, enfrentando-o, criticando-o, reestruturando-o e absorvendo-o nas ações.</p>		
<p>Duas formas de reflexão: reflexão ativa e pró-ativa [<i>sic</i>]. A reflexão ativa acontece a partir de diálogo interno envolvendo momentos de investigação e interpretação, com o intuito de conseguir maior discernimento em relação à experiência. A reflexão pró-ativa consiste em trazer para o presente uma experiência do passado para cuidadosa e persistentemente ponderar seu significado ao eu (self) através do desenvolvimento de inferências.</p>	Cognitivo	Seibert e Daudelin (1999)

Fonte: (REIS, 2007, p. 33-34).

Percebe-se que na maioria dos conceitos apresentados no Quadro 2, está presente a experiência, esta experiência que parte do individual para o coletivo, ou seja, nada tem de individualista, uma vez, que a reflexão consolida-se na prática social.

A reflexão definida como uma atividade cognitiva é processada de forma individual, objetiva a resolução de algum problema ou situação. Entretanto, existem outras formas de reflexão, como a reflexão crítica, que diz respeito ao questionamento de premissas e valores contextuais, a autorreflexão crítica e a reflexividade prática, que se referem ao questionamento do próprio indivíduo como ser social e a reflexão pública ou organizacional, abordada como uma prática desenvolvida em grupo, deixando de lado seu caráter individual.

2.3 GÊNESE DA ATITUDE REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Estamos imersos numa mudança de paradigma, na qual urge a reforma da Educação. E não somente, desta, mas da forma de pensar dos professores para que então estes possam modificar sua prática pedagógica. Mas quem educará os

educadores?⁴ Segundo a autora, Morin acredita que os educadores possam dar início a um movimento que chama de 'reforma do pensamento', pelo qual a eles caberia buscar a formação necessária a essa prática renovadora (PETRAGLIA, 2001).

Considerar aqui o pensamento como fonte de mudança da atitude do professor no seu cotidiano escolar não é de todo novo, pois ainda que se nos apresente como uma questão recente, as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remontam a Dewey, o qual em 1933 defendia que “a melhor maneira de se pensar, é chamada de pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1979, p.13).

É no contexto das teorias de Dewey que a superação do simples pensar, atinge outro nível, a de uma atitude reflexiva. O autor aponta que a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico que orienta todo o mecanismo de reflexão (DEWEY, 1979, p. 24).

Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão constituirá um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação (GARCÍA, 1997, p. 60).

A reflexão é, atualmente, um dos conceitos mais utilizados quando se trata dos estudos feitos concernentes à formação de professores, e a fim de assegurar um retorno histórico nos estudos feitos nesse campo, autores que evidenciaram o tema em suas obras serão apresentados a seguir.

Dewey inaugura, por assim dizer, mesmo que em meio à crítica concernentes aos fundamentos pragmáticos que conferem à experiência prática um estatuto epistemológico decisivo para o desenvolvimento profissional, é inegável sua contribuição para uma nova visão da formação do professor como profissional reflexivo e, autores como: Zeichner (1993), Contreras (2002), Nóvoa (1997), Pimenta (2005), Giroux (1986), Perrenoud (2002), Alarcão (1996) entre outros, reafirmam que sua abordagem reflexiva vem sendo revisitada e ampliada no tocante à formação de professores.

⁴ “Quem educará os educadores?” Esta pergunta instigante é feita pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) em uma de suas teses sobre Feuerbach e lembrada pelo pensador francês Edgar Morin em seu livro ‘Os sete saberes necessários à educação do futuro’.

A “Epistemologia da prática reflexiva” ou corrente do “professor reflexivo”, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais nos finais da década de 1980 e início da década de 1990. Esta perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em diversos países, tais como: Schön (1983, 1987 e 2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1990 e 1992) e Marcelo García (1992 e 1999) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal.

No progressivo desenvolvimento da cultura reflexiva, ainda em processo, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão, foi Donald Schön (1992), que encontrou na Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva.

O autor critica o atual paradigma da educação, profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa propõe uma **epistemologia da prática** [grifo no original] que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. (...) sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua um forte componente de reflexão a partir de situações de práticas reais (ALARCÃO, 1996, p.11-12).

Segundo Pérez Gómez (1992) a **racionalidade técnica** “é uma concepção da prática, herdada do positivismo, intrínseca ao modelo taylorista, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e a socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”.

E de acordo com Donald Schön (2000, p. 15) é “(...) uma epistemologia da prática derivada da filosofia positivista, construída nas próprias fundações da universidade moderna, dedicada à pesquisa (...)”. Outro modelo que, desde a década de 1980, disputa os sentidos que se pretendem hegemônicos na formação de professores com a racionalidade técnica é o modelo da **racionalidade prática**. Nesse último, um aspecto que se destaca como significativo é um tratamento da prática docente diferenciado do primeiro, adotando-se, portanto, outra epistemologia da prática. Afinal, de acordo com Andrade *et al.* (2004), o modelo da racionalidade prática emerge em meio a discussões que reconhecem a complexidade da escola e pretendem produzir soluções para problemas da prática que não estão *a priori* colocados. Nesse contexto, para autores como Schön (2000) o mais importante na

atividade profissional docente é a estruturação desses problemas, uma vez que, como já afirmado, eles não se apresentam ao profissional já previamente definidos.

Inserir-se, portanto, um novo paradigma tendo como escopo a reflexão e que hodiernamente não somente faz alusão à formação inicial de professores, mas também na formação continuada como elemento dinamizador para transformação da prática pedagógica.

O termo professor reflexivo ganhou espaço no cenário educacional brasileiro a partir dos anos de 1990 do século XX como um “movimento teórico de compreensão do trabalho docente”. (PIMENTA, 2010, p. 18). E é diante deste contexto que se dissertará sobre a relevância da ação reflexiva na formação continuada de professores tendo como ponto de partida a própria escola como espaço para atitude reflexiva.

3 A ESCOLA: UM ESPAÇO PARA ATITUDE REFLEXIVA

A escola enquanto espaço social tem a sua razão de coexistir em meio a outros setores da sociedade cuja função social é o de promover a aprendizagem de sujeitos e proporcionar a estes o conhecimento e reconhecimento de seus atributos enquanto cidadãos.

Ora, os objetivos da escola são inerentes ao seu espaço e o ultrapassam posto que ela está inserida em um determinado contexto social e visa à participação, à interdisciplinaridade, à reflexão como forma de garantir a qualidade dos seus serviços e contribuir para formação de jovens críticos e reflexivos.

A escola é preponderantemente o espaço no qual se materializa a ação do professor, porém é um espaço social e, acima de tudo, assume o caráter social, pois está organizada dentro, a partir e para uma sociedade constituída ou a se constituir.

Para Norbert Elias (1994), a sociedade está sujeita às inter-relações que se vêm processando, histórica e socialmente, ao se ensinar valores, princípios e conceitos culturais, educacionais, éticos e científicos.

Nas escolas, diversas relações entre diretores-professores-funcionários-alunos-pais, são um processo gestado por um complexo de relações. Como destaca o sociólogo Norbert Elias⁵ (1980), a interdependência entre as pessoas tem sempre origem em necessidades e ideais que têm a marca da sociedade. As formações sociais são regidas por normas e valores próprios explicados pelos agrupamentos que os indivíduos formam e pelas relações que mantêm e cultivam entre si.

Norbert Elias ainda afirma que:

é fácil perceber que os pressupostos teóricos que implicam a existência de indivíduos ou atos individuais sem a sociedade são tão fictícios quanto outros que implicam a existência das sociedades sem os indivíduos (ELIAS, 2001, p. 182).

⁵ Norbert Elias: desenvolveu uma abordagem que deu o nome de "sociologia figuracional", a qual examinou o surgimento de configurações sociais como consequências não-premeditadas da interação social no qual foi retratada em seu livro: O que é sociologia ? escrito em 1970. Suas obras se difundiram pela Europa, em especial na França, local que ficou conhecido como sociólogo do processo civilizador e da vida da corte. Sua obra que ficou mais conhecida é Processo Civilizador (2 volumes, de 1939), no qual analisa os efeitos da formação dos estados na Europa, sobre os estilos de vida individuais – *habitus*, a personalidades e moralidades. Fonte: COSTA, C. Sociologia: introdução à ciência da sociedade; 4. Ed., São Paulo: Moderna, 2010.

Em síntese, dizer que os indivíduos existem em configurações significa dizer que “o ponto de partida de toda investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes” (ELIAS, 2001, p. 184).

Em nenhum momento, se pretende nesta pesquisa descaracterizar o professor na perspectiva de sua individualidade, mas considerar que a partir de si possa construir relações reflexivas no contexto fora de si, no caso aqui, a escola. Ora, a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social. “(...) Não há *identidade-eu* sem *identidade-nós*. Tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança *eu-nós*, o padrão da relação *eu-nós* [grifos meu]” (ELIAS, 1994, p. 151-152). Para o autor o conceito de identidade humana está sempre relacionado a um processo diferenciado em cada sociedade e contexto histórico.

Posto isso, a figura do professor, enquanto aquele que ensina, deve ser a da disponibilidade para o diálogo, ou seja,

como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão [...]”. Esta segurança, “não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o ‘maior’, mas se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei (FREIRE, 2015, p. 132).

Hodiernamente, muito tem se falado em um projeto de formação continuada que atenda as demandas locais das escolas, ou seja, centrada na escola e, com isso, o modelo de escola a que denominamos “tradicionais” devem aderir novas concepções pedagógicas para que, de fato, a transformação se efetive.

Segundo Imbernón (2011):

a “formação centrada na escola” surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido em meados dos anos 1970, envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Pretende, portanto, desenvolver um paradigma colaborativo entre os professores, baseando-se em alguns pressupostos, como: 1) ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança; 2) reconstrução da cultura escolar; 3) novos valores, como: interdependência, abertura profissional – colaboração – autonomia – autorregulação e crítica colaborativa; 4) colaboração como filosofia de trabalho; 5) tecnologia participativa; 6) respeito e reconhecimento entre os

pares e 7) redefinição e ampliação da gestão escolar (IMBERNÓN, 2011, p. 84-85).

Não obstante o caráter social que a escola assume por compor-se numa sociedade está o caráter de ser também reflexiva, ou melhor, que oportunize de forma integral momentos de reflexão nas relações entre equipe gestora e professores, professores e alunos, escola e comunidade.

Almeja-se, portanto,

uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. (...) A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (ALARCÃO, 2005, p. 15).

À luz do que Alarcão entende por uma “nova cara” para a organização escolar, sugere 10 ideias para a compreensão do que ela defende como uma escola reflexiva, expostos no Quadro 3:

Quadro 3 – Pressupostos para uma escola reflexiva

Concepção	Descrição
A Centralidade das Pessoas na Escola e o Poder da Palavra	As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se (p. 20).
Liderança, Racionalidade Dialógica e Pensamento Sistêmico	Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza (p. 20).
A Escola e o Seu Projeto Próprio	Um projeto institucional específico implica margens de liberdade concedidas a cada escola sem que se perca a dimensão educativa mais abrangente, definida para a sua área geográfica, o seu país e o mundo (p. 21).
A Escola Entre o Local e o Universal	Sem deixar de partilhar com as outras escolas do planeta a universalidade da sua dimensão instrutivo-educativa e socializante, cada escola tende a integrar-se e a assumir-se no contexto específico em

	que se insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade (p. 21).
A Educação para o e no Exercício da Cidadania	(...) a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental (p. 22).
Articulação Político-Administrativo-Curricular-Pedagógica	Se toda educação formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora (p. 22).
O Protagonismo do Professor e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente	Importa assumir que a profissionalidade docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica. Como ator social, o professor tem um papel a desempenhar na política educativa (p. 23).
O Desenvolvimento Profissional na Ação Refletida	O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva... (p. 23).
Da Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem à Epistemologia da Vida da Escola	Considerando os professores como co-construtores da escola, acredito que a participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola (p. 24).
Desenvolvimento Ecológico de uma Escola em Aprendizagem	Com efeito, as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem (p. 25).

Fonte: (ALARCÃO, 2005, p. 20-25).

Das ideias apresentadas no Quadro 3, temos algumas características que revelam a concepção do que Alarcão quer dizer quando defende uma escola reflexiva, ou seja, escola como espaço de socialização entre os sujeitos, participativa, democrática, regional e ao mesmo tempo universal, que busque promover a cidadania, colaboração, interação e articulação entre os setores que nelas coexistem: currículo, setor administrativo, professores e funcionários em face a aprendizagem como principal objetivo.

Segundo as palavras da autora: “se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir

e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo” (ALARCÃO, 2005, p. 27).

A escola quando entendida como um organismo vivo e de relações permanentes, constitui-se por saberes que emergem dessas interações entre os envolvidos nesse processo de aprendizagem e, portanto, de reflexão.

Nesse sentido, refletir junto com os pares, tornam-se mais fecundos os movimentos em face de uma real e permanente transformação e constituição de saberes. Quanto a isso, Pimenta afirma que:

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (PIMENTA, 1999, p. 20-21).

Freire (2015, p. 133) diz que: “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Contudo, o perceber-se inconcluso, e que, portanto, busca no outro a possibilidade de *ser-mais*, e aprender mediante uma relação dialógica não pode ser aqui entendida como algo pontual e factual, mas um hábito.

De acordo com Hunger (2011, p. 704 *apud* Elias 1994) o *habitus* se dá quando:

os indivíduos, ao relacionarem-se uns com os outros, ao mesmo tempo em que modelam a sociedade, modelam-se a si próprios. Os empreendimentos individuais não ocorrem num vazio de determinações sociais. O indivíduo (o professor) porta em si o *habitus* de um grupo. Tal *habitus* representa o que a pessoa individualiza em maior ou menor grau.

Esse *habitus* apontado pelo autor torna-se claro quando o professor em sua prática pedagógica⁶ interfere numa realidade e no contexto de si mesmo e de seus alunos. Contudo, os projetos de formação continuada de professores devem estar alinhados a essa proposta de mudança.

⁶ Utiliza-se aqui a expressão *prática pedagógica* como forma social tal como compreendida por Bersntein, ou seja, como um condutor cultural, um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção da cultura. Prática pedagógica como forma social, como sendo aquela que acontece regularmente em um determinado espaço-tempo, numa relação entre pessoas. No caso específico desta reflexão, nos referimos à prática de pessoas em situação de trabalho na escola (Cf. BERSNSTEIN, 1996).

Quanto a isso, Imbernón ressalta que “os formadores teriam que se converter, por um lado, em dinamizadores diferentes e, por outro, em ajudantes e potenciadores da criação de uma estrutura flexível da formação (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Acrescenta o autor dizendo que essa mudança será profunda quando a formação deixar de ser um espaço de “atualização” para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Portanto, o espaço de formação para Imbernón consiste em uma dialética entre o aprender e o desaprender, como atesta:

compartilhar não é o mesmo que transmitir-ensinar-normatizar nem atualizar o mesmo que ajudar-analisar, nem aceitar o mesmo que refletir. Não é o mesmo explicar minha teoria e minha prática como formador que ajudar a descobrir a teoria implícita nas práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Enquanto movimento dialético, a troca entre os pares, deve consistir entre um ir e vir das experiências compartilhadas, ao passo que estas possibilitarão mudanças a partir da reflexão individual e coletivas nas práticas pedagógicas dos professores. Com isso, o pensar reflexivo por parte dos professores, leva-nos a conceber que o ato de ensinar também deva ser reflexivo na medida em que aquele que ensina reflete o ensinado e, que mais tarde será aprendido por este.

3.1 O PENSAR REFLEXIVO PARA UM ENSINO REFLEXIVO

Seguindo o percurso teórico de Donald Schön (2000), temos Kenneth Zeichner (2008) que insere no contexto da formação continuada de professores o termo “ensino reflexivo”. Quanto a isto, o próprio autor narra a gênese de um ensino baseado no pensar reflexivo dos professores:

O meu envolvimento com a tentativa de formar professores que fossem mais reflexivos sobre suas práticas iniciou em 1976, quando comecei a trabalhar na Universidade de Wisconsin e desenvolver pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes de licenciatura dos nossos programas de formação docente. Um dos resultados de nossas pesquisas foi que muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com passar o conteúdo de uma

maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática (ZEICHNER, 2008, p. 537).

Um aspecto da maioria dos trabalhos sobre o ensino reflexivo é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho. Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, p. 543).

Segundo Israel Scheffler (1968, p. 8, *apud* ZEICHNER, 2008, p. 542),

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

Quando o professor se adapta a um contexto e não faz por meio dele uma reflexão crítica baseada em um movimento dialético⁷ oportuno e circunstancial, encontra-se “preso”, portanto, suscetível aos devaneios de outrem, o que o impede de ir além, ir para pesquisa, para crítica propriamente dita.

Sendo assim,

a verdadeira liberdade, em suma, é intelectual; reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de virar as coisas ao avesso, de examiná-las deliberadamente, de julgar se o volume e espécie de provas em mãos são suficientes para uma conclusão e, em caso negativo, de saber onde e como encontrar tais evidências. (...) Cultivar a atividade exterior irreflexiva e sem peias é favorecer a escravidão, pois a pessoa assim educada fica à mercê de seus apetites, de seus sentidos e das influências exteriores (DEWEY, 1959, p. 96).

Para Dewey, “fator básico da ampliação da experiência, é, portanto, ingrediente primário dos germes que se desenvolverão em ato de pensar reflexivo”

⁷ Movimento dialético aqui é entendido como o modo de compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição (...) romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação/intervenção (FRIGOTTO, 1994, p. 77).

(DEWEY, 1959, p.45). Assim, quando o professor transita entre o real e o ideal, numa prática reflexiva experienciada no seu contexto, torna-se capaz de julgar com propriedade as finalidades de sua prática pedagógica.

Mas qual é a finalidade da prática pedagógica do professor senão a aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo de ensino? Neste sentido, Zeichner faz um apelo para que a formação de professores reflexivos seja de fato para uma educação centrada no aluno, o que sugere uma mudança paradigmática na atitude desse profissional.

Segundo Barbosa (2003, p. 36 *apud* TATTO, 1997):

o interesse pela qualidade e equidade educacionais alberga um apelo para que se altere o tipo de ensino habitual nas salas de aula. Especificamente, em muitos países, constata-se o desejo de abandonar as salas de aula autocráticas, centradas no mestre, na repetição mecânica de conteúdos reificados (muitas vezes sem relação com a experiência existencial dos alunos e que nega sua realidade cultural e linguística), para adotar uma forma de ensino mais centrada no aluno e culturalmente mais relevante.

Cabe então ao professor refletir a sua prática antes, durante e após o ensino, ou seja, é um processo e, enquanto processo deve ser contínuo, rigoroso e permanente.

Nesse sentido, a autora cita um relatório recente sobre programas bem-sucedidos de educação de professores no mundo chega à seguinte conclusão:

Conforme Barbosa (2003, p. 39 *apud* CRAIG, 1999, p. 1),

Nos casos em que os educadores foram envolvidos ativamente na definição e na interpretação da reforma de suas próprias escolas, dos currículos, da pedagogia e das salas de aula, mesmo aqueles que tinham níveis mínimos de educação e treinamento foram capazes de alterar extraordinariamente seu comportamento de educador, o ambiente na sala de aula e de melhorar o desempenho dos alunos. Inversamente, quando eles são negligenciados ou quando as reformas vêm de cima para baixo e não estão vinculadas às realidades cotidianas da sala de aula ou do ambiente local, mesmo as intervenções mais caras e bem concebidas estão praticamente fadadas ao fracasso.

Nesse sentido, quando os educadores são envolvidos no processo e considerados como aliados dentro dos processos internos de uma escola, ele passa a ser mais ativo, no sentido, de ser capaz de modelarem-se às necessidades de seu contexto pelo senso de pertença, ou seja, seu envolvimento não se dá de forma impositiva e autocrática, mais de respeito e democrática.

Para Barbosa (2003, p. 40):

o conceito de educadores de professores como técnicos combina perfeitamente com a ideia de professores técnicos e nega aos que realizam a faina cotidiana de ensinar e à própria educação de professores um papel significativo na plasmação e na definição do rumo de sua atividade. Na perspectiva da reforma sistêmica, conceito que orienta grande parte da reforma educacional nos Estados Unidos de hoje, os criadores da política julgam-se no direito de ditar a prática em todas as várias esferas da atividade educacional. Atualmente, a formação de educadores é alvo de reflexão e investimentos em diversos países. O que esses líderes autodesignados costumam esquecer é que o poder real está nas mãos dos que trabalham no nível inferior, dos que têm a possibilidade de subverter os desejos dos reformadores no decorrer de seu trabalho cotidiano, se assim o quiserem.

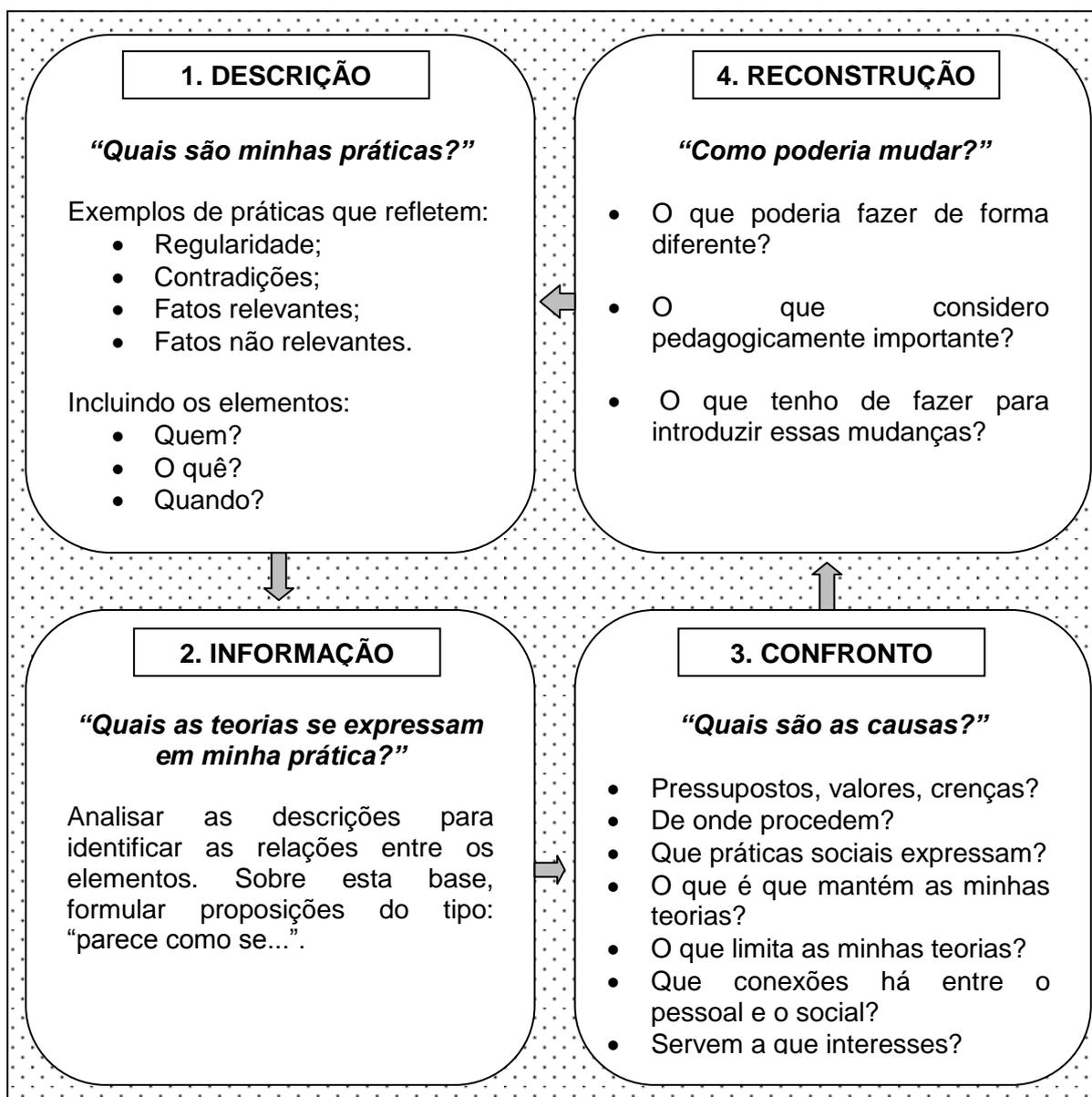
Em sentido amplo, há um distanciamento, segundo a autora, entre o discurso e a prática. Ainda é retórica pensarmos em uma educação que intui ser democrática, descentralizada do professor como autoridade suprema, e que, por sua vez, dá lugar ao protagonismo do aluno sendo ainda a formação de professores diretiva, na qual a relação entre aquele os alunos e àqueles que ensinam se perfaz de forma passiva frente ao conhecimento de sua futura prática.

Diante disso, é salutar pensar em como estes profissionais foram ensinados, o que não pode soar como desculpa ou até justificativa para não se colocar como profissionais reflexivos, uma vez, que a reflexão parte de uma realidade, de um contexto e do cotidiano de sua prática.

Logo, os questionamentos que o sujeito, enquanto professor faz a si mesmo diante de um contexto revelam-se como disparadores de uma atitude reflexiva, mesmo que tomado por concepções anteriores, ou seja, preconceitos, formas de pensar, aprendizagens, pode permitir-se as mudanças a partir da sua realidade educativa e formativa.

Nesse sentido, Smyth (1992) organizou um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar: 1) *Descrerver*: o que eu faço?; 2) *Informar*: qual o significado do que faço?; 3) *Confrontar*: como cheguei a ser dessa maneira? e 4) *Reconstruir*: como poderia fazer as coisas de forma diferente? [grifos do autor]. Isso está bem ilustrado na Figura 2:

Figura 2 – Fases da reflexão docente propostas por Smyth



Fonte: Smyth (1991, p. 122 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 184).

As fases apresentadas por Smyth (1991) sugerem um movimento dialético contínuo entre alguns questionamentos que inferem um profissional reflexivo dentro de seu contexto. Primeiramente o profissional questiona suas ações na tentativa de descrever o que realiza no contexto no qual se está inserido, seguido de uma articulação entre o que se descreve com as bases teóricas que tentam elucidar tais ações, passando para o estágio do confronto, que é questionar as possíveis causas que o levaram a tais posicionamentos chegando ao ponto da reconstrução, que são conjecturas de transformação da ação.

Os processos reflexivos dessa natureza, nos quais se reconstrói a origem das práticas e sua natureza ideológica, permitem detectar as diferenças do que os professores fazem com uma ideia libertadora da educação e desenvolver seu papel como intelectuais com intenção transformadora, tanto das condições de trabalho, quanto das práticas educativas e sociais que levam a cabo.

Para Smyth (1987, p. 20 *apud* CONTRERAS, 2012, p. 182) é necessário trabalhar criticamente com os docentes, de maneira que essa capacidade de questionamento que se pretende deles possa seguir uma lógica de conscientização em ação progressiva. Consistiria em ajuda-los a descobrir as interpretações que possuem sobre a dinâmica social de seu contexto de atuação, e como este se constituiu historicamente. Isto pressupõe, primeiramente, um diálogo.

Segundo Alarcão (2005, p. 82-83), “(...) a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”. Aqui, quebrar a rotina, é lançar-se em outras perspectivas de ensino, vislumbrar como possibilidades novas metodologias, novos instrumentos pedagógicos, novas estratégias de ensino.

Freire argumenta que (2015, p. 39) “o pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela”.

O pensar “certo” é reafirmado por Dewey (1959) na medida em que este possibilita o sujeito a ser livre. Logo, o movimento dialético, traz como compreensão uma atividade reflexiva que necessita também de fatores externos, porém não se restringe apenas aos mesmos, mas busca consentir na relação estabelecida entre teoria e prática. “Teoria e prática são indissociáveis, é a teoria que explica a prática”, de acordo com VAZQUEZ (1977).

As modificações impostas às finalidades das quais se partiram para encontrar uma passagem mais justa do subjetivo ao objetivo, do ideal ao real, só fazem demonstrar, ainda mais vigorosamente, a unidade entre o teórico e o prático na atividade prática. Esta, como atividade ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, como unidade do teórico com o prático na própria ação, é transformação objetiva, real, na matéria através da qual se objetiva ou realiza uma finalidade: é, portanto, realização guiada por uma consciência que, ao mesmo tempo, só guia e orienta (...) na medida em que ela mesma se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos (VÁSQUEZ, 1977, p. 243).

Um ponto negativo destacado por Zeichner (2008, p. 537) sobre o ensino reflexivo foi o fato de que, nas palavras do autor, “passamos muito mais tempo falando sobre o que o ensino reflexivo não era em vez de falar sobre o que ele era”. Mas foi um início das pesquisas sobre o ensino reflexivo que levaram a outras discussões por vários pesquisadores sobre a prática reflexiva no ensino.

De acordo com Zeichner (2008, p. 539):

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares.

A prática reflexiva, nesse sentido, não ocorre isoladamente, mas se dá a partir de trocas de experiências. Quanto a isso, Alarcão (2001) traz-nos o conceito de escola reflexiva ao dizer que:

(...) a mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (2001, p. 15).

Portanto, o pensar reflexivo não consiste em uma prática isolada, mas situada em um contexto de muitas faces, muitas ideias, muitos ideais, muitas práticas e reflexões, o que nos sugere uma realidade complexa onde toda a comunidade escolar, em sentido amplo, possa colaborar uns com os outros de forma recíproca. Contudo, para que isso se efetive, é salutar pensarmos em um processo formativo que propicie tal forma de pensar a reflexão como ato primeiramente individual, mas que também se dê coletivamente.

3.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A fim de que tenhamos professores reflexivos dentro do espaço escolar, faz-se necessário pensar sobre a temática da formação continuada e como esta está organizada para atender tal demanda. Para tanto, recorrer-se-á aos aspectos legais e históricos dessa formação de professores.

A formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. No Título VI, apresentam-se artigos relacionados aos profissionais da Educação.

No que tange aos artigos 61 e 63 da referida lei, é claro o estabelecimento de formação que atinja os profissionais de todos os níveis e modalidades de ensino, bem como alicerçada em dois grandes princípios, conforme:

Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço,

II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

1.cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

2.programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

3.programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996, p. 26).

Já o “aperfeiçoamento profissional continuado” está em seu artigo 67. Assim, as recomendações da nova lei tornam necessária a implementação de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

1.ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

2.aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

3.piso salarial profissional;

4.progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

5.período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

6.condições adequadas de trabalho.

Como estatuto legal, os profissionais da Educação estão amparados no que diz respeito à formação continuada. Segundo Libâneo (2004),

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Desta forma, a finalidade da formação continuada é fazer com que os professores possam realizar diversas atividades voltadas à atualização de um determinado assunto, podendo ser do seu interesse para que durante sua prática e em seu cotidiano dentro do ambiente escolar possa articular os conhecimentos adquiridos durante o momento, relacionando o fazer e o saber fazer.

Para Nóvoa,

deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p. 25).

O autor se refere à formação, como um momento de reafirmar e consolidar a identidade profissional do professor, ao passo que este, implica em uma tomada deliberada de decisão, pois se trata de um investimento pessoal.

A formação continuada de docentes é um tema complexo e que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões. A história mostra a existência do modelo clássico (tradicional/ tecnicista) no planejamento e na implementação de programas de formação, bem como o surgimento de novas tendências de educação continuada praticadas na área profissional da Educação, como também em outros contextos profissionalizantes.

Na visão de Prada (1997), os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores. O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas desta formação com o objetivo de ampliar essa compreensão:

Quadro 4 – Termos empregados para formação continuada de professores

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.

Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É um curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> que informa, atualiza e capacita o profissional que está no mercado de trabalho conferindo a este, habilidades técnicas específicas a determinado tema, com programas nas mais diversas áreas de conhecimento.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade dos conhecimentos dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimento que faltaram na formação interior.

Fonte: PRADA, 1997, p. 88-89.

O Quadro 4 revela a intenção emanada de uma ideologia que se tem em relação à formação dos professores, ao passo que ao refletir o modelo que se quer adotar exige assumir uma posição sem neutralidade.

Nesse sentido, o conceito de formação adotada nessa dissertação não está vinculado ao conceito de capacitação, reciclagem ou treinamento, conforme modelo industrial tecnicista conforme apresentado no quadro acima, mas de formação continuada, ou seja, a de possibilitar os profissionais da educação alcançar níveis mais elevados e um aprofundamento dos conhecimentos que os mesmos já possuem.

A formação, segundo Marcelo (2013), tem uma função social, que é definida pela transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser exercida por uma cultura dominante desenvolvida dentro de um processo institucionalizado.

Conceituando, o mesmo autor acima citado propõe a formação de professores como:

área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 2013, p. 26).

A formação de professores, segundo García (2013 *apud* SOUZA 2015 p. 26-27), envolve os processos de formação, preparação, profissionalização e a socialização de professores baseados em princípios que expliquem a necessidade de olhar para a formação não como treino, mas como forma de potencializar uma cultura formadora que gere novos processos na teoria e na prática.

Ainda segundo Souza (2015, p. 26) é preciso considerar os princípios sugeridos pelo autor supracitado quanto a formação continuada, conforme:

- conceber a formação como um processo contínuo, interligando a formação inicial e a continuada;
- integrar a formação dos professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, planejando estratégias para facilitar a melhoria da qualidade de ensino;
- planejar a formação em contexto, alinhando a formação ao desenvolvimento organizacional da escola;
- integrar a formação dos professores aos conteúdos acadêmicos, ou seja, o professor durante a formação precisa refletir sobre como os conhecimentos

acadêmicos e científicos serão transpostos para o conhecimento didático, trabalhado na escola, apresentando congruência entre eles;

- integrar teoria e prática, orientando o professor para a ação;
- buscar a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, além da forma como esse conhecimento se transmite;
- aprender e ensinar não é um processo homogêneo para todos, portanto conhecer o sujeito e o contexto em que ele trabalha é condição fundamental para desenvolver as potencialidades de cada um;
- possibilitar a reflexão sobre a ação e indagação sobre as práticas.

Assim, neste estudo, será mantido o uso do termo “formação continuada” onde o conceito de desenvolvimento profissional docente situa a formação continuada

num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto atividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem usados atualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizando-se tanto dentro como fora das mesmas instituições (DAY, 2001, p. 203).

Segundo Vieira (2017), “ao se refletir sobre a formação de professores, diferentes posições são assumidas em relação ao ensino, ao professor e aos alunos, gerando diferentes paradigmas, que traduzem diferentes concepções do professor” (VIEIRA, 2017, p. 277).

Neste sentido, a reflexão não está somente no âmbito do oferecimento, mais na própria possibilidade que a dinâmica formativa conceda aos professores de refletirem sobre seu papel na Educação, podendo assim, transformar a sua prática.

Imbernón (2010) salienta a necessidade da formação continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática. “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 50).

Segundo Vieira (2010),

O conceito de formação de professores traduz múltiplas possibilidades voltadas à superação de si mesmo, tanto do ponto de vista pessoal como profissional do desenvolvimento humano. No caso da formação docente, requer um encontro entre pessoas adultas que aspiram modificar favoravelmente o contexto escolar em que atuam (VIEIRA, 2010, p. 253).

Para ratificar essa compreensão Nóvoa afirma que “a formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores” (NÓVOA, 1991, p. 30).

Ainda Nóvoa (1998) acrescenta que todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e valorização desse saber. Não é interessante se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais.

Tardif (1991) na mesma linha destaca o segundo eixo das atuais tendências de formação continuada, como sendo a valorização do saber docente. O trabalho desenvolvido parte da investigação dos saberes dos professores, sua natureza, sua origem, na capacidade de construção e reconstrução de saberes específicos dos professores e das relações que estes profissionais estabelecem entre os saberes construídos no cotidiano escolar e as ciências da educação.

Logo, os saberes da experiência são de extrema importância na profissão docente, pois eles se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Estes são incorporados à vivência individual e coletiva e se traduzem em habilidades de saber fazer e saber ser. São conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados. É importante destacar que é através desses conhecimentos experienciados que os professores julgam a formação individual, atribuem valores aos planos e reformas implementados e definem determinados modelos de excelência profissional.

Podemos compreender da seguinte forma: “eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e nesse sentido, é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura docente em ação, que não pode ser reduzida ao saber cognitivo” (CANDAUI, 2000, p.60).

Não se pode chegar a uma conclusão simplista do saber emanado e constituído na ação do cotidiano escolar, uma vez que o professor está em formação contínua nos vários espaços de relação. Nesse sentido, Nóvoa alerta:

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos (NÓVOA, 1991, p. 30).

Para que o cotidiano escolar seja fonte de aprendizado desse professor, é salutar uma atitude reflexiva diante e na ação pedagógica. Assim sendo, o profissional poderá identificar e resolver problemas do cotidiano em uma ação coletiva dentro do contexto escolar. Aqui ocorre, portanto, a construção de conhecimento em que todos se sentem parte, tornando-se responsáveis pela mesma.

Nóvoa (1991) destaca também a necessidade de se criar novas condições para o desencadeamento desse ousado processo, em que a escola seja explorada em todas suas dimensões formativas.

Nesse sentido, essa realidade, têm-se tornado cada vez mais presente em estudos no campo da educação nos últimos anos (NÓVOA, 1995; MARCELO GARCÍA 1999; VAILLANT; GARCIA, 2012; TARDIF; LESSARD, 2013) a proposição de programas de formação continuada pensados com o propósito de oportunizar aos professores a reflexão sobre a maneira como concebem suas práticas, possibilitando a construção de conhecimento a partir da própria experiência. A esse respeito, Gatti (2011, p.15) ressalta que:

a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem nos parece muito positiva, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Conhecer como os professores pensam e agem no contexto em que a prática de ensino acontece, é um dos caminhos para que se possa pensar em um processo de formação que oportunize aos docentes reconhecerem-se como sujeitos do próprio conhecimento, transformando-o em ação e permitindo ao mesmo tempo “o desenvolvimento de competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade” (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2005, p.66).

Para Nóvoa (1991), a escola é vista como *locus* de formação continuada do educador. É o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas atitudes na sua “*práxis*”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

3.2.1 A *Práxis* Docente: Relação Entre Teoria e Prática no Cotidiano Escolar

A reflexão sobre a reforma do ensino nos coloca diante da problemática da formação docente, a qual não se reduz ao treinamento e a capacitação (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995), nem sequer à transmissão de conhecimentos, mas é, acima de tudo, uma reconstrução de valores éticos, uma valorização da *práxis*, refletida.

O termo *práxis* origina-se do grego e significa ação: em virtude, porém, do denso trabalho de conceptualização empreendido, sobretudo na *Ética a Nicômaco*, no pensamento aristotélico seu uso esteve intimamente associado às finalidades mesmas da existência humana. O trabalho aristotélico, desde então, tornou-se o modelo das “filosofias práticas” que têm como tema central a preocupação ética com a finalidade (*télos*) com o bem (*agathon* e todos os compostos em eu) e o valor ou excelência individual e coletiva (*areté*, tradicionalmente traduzida por virtude). Em certo momento [da história da Filosofia], a “filosofia prática” se transformará em “filosofia da prática”: esta promoção moderna é, porém preparada pela consistência própria ao termo clássico de *práxis* (CASSIN, 2004, p. 988-989).

Segundo Imbert a *práxis* não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. Para o autor,

A *práxis* é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no quotidiano [*sic*]. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a *práxis* não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado (IMBERT, 2003, p. 74).

A *práxis* na escola, que é preponderantemente um espaço de diálogo do professor com os saberes e seus pares, potencializará sua prática pedagógica, bem como, corroborará com a sua formação. Entende-se aqui, por *práxis*, “a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de transformação” (VÁSQUEZ, 1990, p. 05).

Compreende-se o ser humano como animal dotado de razão que, logicamente, tem a capacidade de refletir. Assim, “os professores como seres humanos refletem” (PIMENTA, 2010, p. 18). Portanto, temos aqui a concepção do professor reflexivo.

Quanto a isso, Alarcão (2010, p. 44) sustenta que o professor reflexivo implica uma condição de sujeito. Para a autora:

a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, Nessa conceptualização, a noção do profissional como pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Nesse sentido, Perrenoud assegura que:

um professor reflexivo não pára de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 43).

A reflexão por si, desejosamente tende a ser crítica, ao passo que para Freire “o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica” (2015, p. 40).

Retomando a ideia aferida por Nóvoa (1991), ao dizer que a escola se constitui como *locus* da formação continuada dos professores, é preciso antes pensar, segundo Costa (2004, p. 71) dentro de aspectos reais do cotidiano escolar, como isso pode ocorrer. Logo, se faz necessária à promoção de experiências internas de formação, que esta iniciativa se articule com o cotidiano escolar e não desloque o professor para outros espaços formadores.

Ainda segundo Costa (2004, p. 71), esta compreensão implica na necessidade das instituições escolares criarem espaços e tempos institucionalizados que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica por meio de reuniões pedagógicas, dentro da carga horária dos profissionais, construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola, inclusive programa de formação contínua e avaliação coletiva deste. Cabe, também, criar uma forma de incentivo à sistematização de práticas pedagógicas a partir da metodologia de pesquisa-ação.

Segundo Giroux (1988), a resistência à concepção e assimilação da educação como *práxis* justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, onde o professor era apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os especialistas, o que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p. 23).

De acordo com Freire (1998), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (...). A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensamento sobre o fazer” (FREIRE, 1998, p. 42). Aqui está o ponto crucial no qual podemos ancorar a noção de *práxis*, na qual o professor exerce de forma interativa, colaborativa e articuladora uma relação dialética entre a teoria e a prática, no seu contexto (subjetivo-objetivo) e seus pares sobre o seu fazer pedagógico.

3.2.1.1 A sala de aula como espaço de reflexão

Ao refletirmos sobre o ato de ensinar, temos que pensar em uma relação entre aquele que ensina e aquele que é “ensinado”, melhor dizendo, aquele que aprende. Aqui, podemos pensar em uma relação não vertical, estática e transmissiva, mas horizontal, dinâmica e dialógica. Situação essa, evidenciada nas palavras de Freire (2000, p. 25) “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A partir da afirmação de Freire, constata-se uma relação de reciprocidade no ato de ensinar, que do latim “*insignare*” significa gravar, colocar uma marca, na qual ambos os sujeitos são marcados com o conhecimento. Ora, esse conhecimento surge de um contexto, elemento tão caro ao pensamento freireano, para o qual sinaliza a inferência do mundo onde os sujeitos estão inseridos.

Schön, 1983; Zeichner, 1987 entre outros pensadores, reconheceram os limites e lacunas de uma prática que se restringe ao apoio em um conhecimento técnico-científico-instrumental, para a resolução de situações problemáticas como as enfrentadas pelos professores na sala de aula. As correntes epistemológicas que surgiram a partir desses autores, “têm em comum o desejo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 102).

Aqui, o contexto vai para além da sala de aula, ele permite “fazer uma leitura

de mundo” (FREIRE, 1988) que é, pois, perceber o contexto no qual se está inserido. Para que isso se dê, tem que haver um desvelamento dos sujeitos diante das circunstâncias mundanas nas quais se encontram e, por isso, a necessidade de que sejam mediados pela relação de reciprocidade no ato de ensinar.

Para Saviani (1980, p. 51) o papel funcional das escolas é o de: “ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações (...). Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção”.

Com isto, o autor acrescenta que a promoção do homem significa “torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação, a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (SAVIANI, 1980, p. 52).

Corroborando com a ideia de compreensão dos indivíduos sobre sua situacionalidade, Freire (2002, p. 25) afirma:

Esta situação sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve (...) um beco sem saída que os angustia como situação objetivo-problemática em que estão (...) a inserção é um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica.

Nesse sentido, o desvelamento de um contexto ou dos contextos por meio de um agente de mediação, e no caso aqui o professor, é afastar-se da apatia diante daquilo que se observa, uma vez que as circunstâncias são mutáveis e interferentes ao processo de aprendizagem dos sujeitos. Tão logo, compreender o mundo enquanto contexto de percepção externa a nós causa-nos curiosidade diante do dado circunstanciado. Evidentemente, a história e a cultura são promotoras de um movimento dialético que nos insere na dimensão política e social diante do mundo.

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir.

A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (SCHÖN, 2000). Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 110).

Logo, quem educa para a criticidade, tende a ser crítico e reflexivo diante de sua situação no mundo e, aqui, considerar-se um agente ativo, inconformado e indócil, não é revelar-se como dono da razão e detentor de todo o conhecimento, mas ciente de suas incertezas, dispondo-se por meio de uma relação dialógica, da reflexão e da curiosidade, para modificar suas experiências pedagógicas.

Mas poder-se-ia tecer algumas características desse professor reflexivo? Segundo Sandra Lee McKay ao citar Zeichner e Liston no livro intitulado: O professor reflexivo – guia para investigação do comportamento em sala de aula, relaciona as seguintes características:

- 1) Tentam resolver os problemas de sala de aula;
- 2) Estão cientes das suposições e valores que trazem para o ensino;
- 3) São sensíveis ao contexto institucional e cultural em que ensinam;
- 4) Participam no desenvolvimento curricular e envolvem-se nos projetos de mudança da escola;
- 5) Assumem responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional (MCKAY, 2009, p. 6).

Tanto a capacidade reflexiva como crítica e, conseqüentemente, criativa que o sujeito adquire diante do mundo observável, permite aos professores assumirem aquilo que entendemos em sua etimologia grega “*kritikos*” como a capacidade de fazermos julgamentos, decidirmos, selecionarmos, discriminarmos e distinguirmos, logo, a perspectiva da curiosidade epistemológica apresentada por Freire, sugere-nos o ato criativo, ou seja, do fazer e fazer-se diante das circunstâncias sociais e históricas que se nos apresentam, porém com equilíbrio.

Nesse sentido, Freire (1974) nos instiga a pensar que a curiosidade é a força motriz que nos leva à criatividade, a *sermos-mais* nos contextos e fenômenos nos quais estamos imersos. E se imersos, não há como não se mundanizar, em um processo de construção e reconstrução, no qual não se admite neutralidade, mas

assumindo criticamente que somos e fazemos parte de uma história, de uma cultura, chegando a ponto de transformá-la.

Zeichner (1992) critica uma prática reflexiva que tem um fim em si mesma, ou seja, que ignora as condições sociais e institucionais do entorno dos professores e que, a seu ver, distorce a compreensão que eles têm de si próprios. Embora não rejeite a proposição de que o conhecimento exterior – aquele que demonstra os processos cognitivos dos alunos, as formas de pensar e os comportamentos dos professores – traga elementos essenciais para um programa de formação que inclua um *practicum*, o autor reconhece os limites desse tipo de conhecimento e prefere pensar que “as escolas e as comunidades se tornam espaços de prática, em vez do usual enquadramento ao nível limitado das salas de aula e dos professores” (ZEICHNER, 1992, p. 123). O que Zeichner propõe é que se façam não só alterações nas interações da sala de aula, mas que haja um comprometimento da escola, da comunidade e das estruturas sociais na valorização da reflexão e da ação de modo coletivo.

O trabalho de Zeichner (1992), embora aponte na mesma direção de Schön (1995), amplia o conceito de professor reflexivo. O autor entende que na prática de um ensino reflexivo, a atenção do professor não deve apenas se limitar à própria prática, mas ela deve, além de abranger o contexto social na qual ela se situa ser orientada para a sua reconstrução.

Diante da necessidade que o ato reflexivo assume, enquanto prática coletiva, que vai além de uma situação individual, é preeminente e salutar que os sujeitos reflexivos possam se recordar de suas ações e reflexões por meio de registros a fim de retomá-las em momentos distintos do já vivido, já pensado para que tenham insumos para uma reflexão mais próxima da experiência.

3.2.1.2 A importância dos registros para a reflexão docente

A reflexão docente perpassa momentos que antecedem o ensino propriamente dito, ou seja, a sala de aula. Contudo, o momento “aula” impõe ao professor um ativismo. E quanto a isto, já sinalizava Freire ao dizer que: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da reflexão Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2015, p. 24).

Ainda segundo o autor: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática, o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 2015, p. 40).

Um instrumento que pode auxiliar na reflexão do professor são os chamados “Diários reflexivos” assim descritos por Zabalza (1994, p. 30). Com os diários reflexivos os processos de reflexão da *práxis* educacional são favorecidos, ou seja, oferece aos professores a possibilidade de reconstruírem a sua ação, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações.

Welfort, por sua vez, “dialoga” com Zabalza e corrobora:

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de se voltar ao passado, enquanto está-se construindo a marca do presente. Nesse sentido o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo [...] (WELFORT, 1996, p. 41).

Zabalza (1994) explica que ao permitir um distanciamento da ação e ver as coisas e nós mesmos com perspectiva, o diário do professor pode ser uma espécie de “oásis reflexivo”. Envolvidos pelo cotidiano, pelas atividades frenéticas que não nos permitem parar para refletir, recorrer ao diário é como “rebobinar” as cenas no nosso vídeo doméstico, e, em “câmara lenta”, rever e analisar com tranquilidade as cenas da nossa jornada que nos passaram despercebidas.

O diário é ainda, conforme Zabalza (1994), um instrumento de investigação, pois o professor constrói sua experiência linguisticamente, transformando sua narrativa em reflexão, e esta desenvolve uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito.

Como afirma Sá-Chaves (2004, p. 15), “quando o narrador narra, narra-se” e aprende a olhar e a ouvir o outro, aprendendo e ensinando em um processo contínuo de (auto e inter) formação.

Freire (1978) afirma que o poder transformador da *práxis*, ao surgir do processo dialético da ação/reflexão torna-se capaz de produzir uma nova compreensão da realidade.

Os registros deveriam incorporar as “perguntas pedagógicas” sugeridas por Alarcão (2003), como uma estratégia para orientar a pesquisa sobre a própria

prática. Logo, é possível desenvolver, por intermédio dos registros reflexivos, uma cultura dialógica no cotidiano das práticas educativas.

Sobre os registros e planos de aula, a autora Mckay os define e os exemplifica conforme:

os registros de sala de aula e planos de aula oferecem dados de ação primários. Registros de sala de aula incluem itens como lições de casa, exames, exercícios suplementares, material de classe e livros de texto. Muitos desses itens oferecem dados de ação, desde que eles mostrem o que os alunos têm feito”. Ainda segundo a autora, “Os Planos de aula são registros de *reflection-on-action*. Descrevem o que o professor pretende fazer em aula; e aquilo que realmente faz, que, obviamente, pode ser bem diferente. [...] podem também envolver *reflecton-on-action* depois da aula. Nesse caso, Professores Reflexivos analisam como conduziram um aspecto particular da aula que acabaram de ministrar (MCKAY, 2009, p. 17-18).

O diário, como diz Liberali (1999), pode ser um instrumento para a transformação do indivíduo, pois ele registra as ações concretas possibilitando a reflexão sobre a ação construída historicamente. Para tanto, é de extrema importância que a formação de professores esteja alicerçada no paradigma da reflexão.

A experiência vivenciada em sala de aula, e *a posteriori* registrada pelos professores traduzem alternâncias, contradições, avanços e retrocessos, para isto, os professores devem estar atentos ao contexto, posto à heterogeneidade das circunstâncias apresentadas no cotidiano da escola.

3.2.2 A Prática Docente e os Saberes Constituídos

É salutar salvaguardar os saberes constituídos na prática docente. Contudo, há de se considerar a prática como uma realidade cujos problemas e, portanto, os desafios não são determinados.

Enquanto efetivamos uma ação estamos ao mesmo tempo pensando e refletindo sobre este agir e isto é denominado por Schön de reflexão-na-ação justificando que “no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p.104).

Libâneo (2013, p. 20), em seu livro “Organização e gestão da escola: teoria e prática”, retrata os espaços escolares como ambientes de aprendizagem do

professor: “a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação (...) um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão (...)”. Há muitos exemplos de que a organização da escola funciona como prática educativa.

O espaço escolar não se constitui um ambiente educativo somente para os alunos, mas também para os professores, portanto, constitui saberes, e estes, são consolidados a partir da própria prática docente.

Mais uma vez, ressalta-se que a prática é entendida nesta pesquisa, não estanque e fechada em si mesma, mas impregnada de contexto e situacionalidade, ou seja, contínua e experimental.

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes* [grifo do autor], em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional (TARDIFF, 2014, p. 21).

Quanto a isto, Tardif (2014) faz-nos um alerta para fugirmos do que ele denominou como “mentalismo” e o “sociologismo”. Ora, o mentalismo consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, etc.) cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Em termos filosóficos, o mentalismo é uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento, e até a própria realidade, em algumas de suas formas radicais, a representações mentais, cuja sede é a atividade do pensamento individual. O saber dos professores é um saber social porque é partilhado por todo um grupo de agentes e porque repousa sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização. É também social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional. Já o sociologismo tende a eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo, independente dos contextos de trabalho dos professores e subordinada, antes demais nada, a mecanismos sociais (TARDIF, 2014, p. 11-15).

os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para

compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p. 26).

Tardif (2002), destaca a importância do saber experiencial, considerando com igual importância os saberes profissionais que, segundo a definição de *epistemologia da prática profissional dos professores*, é compreendido como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Ainda, segundo Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente "(...) como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

O Quadro 5, identifica e classifica os saberes dos professores ancorado no pluralismo do saber profissional, "(...) relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações e os formam e/ ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho" (TARDIF, 2014, p. 62-63):

Quadro 5 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação

	exercícios, fichas, etc.	às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: (TARDIF, 2014, p. 63).

Percebe-se com o exposto acima, que a socialização a partir da experiência nos distintos espaços de formação dos professores, o que há de comum é que todos os saberes são reais, utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula.

Contudo, os saberes não são constituídos de forma isolada ou na ação pela ação, mas se dá de forma a abarcar todos os contextos nos quais o sujeito está inserido – família, escola nos mais diferentes níveis, formação profissional em todos os seus níveis e na própria realidade onde atua.

Aqui, faz-se importante destacar que o profissional que se caracteriza como reflexivo tem maiores chances de utilizar seu (s) saber (es) para promover um ensino também reflexivo.

3.3 DA AÇÃO À COLABORAÇÃO REFLEXIVA: A ESCOLA NUMA SOCIEDADE COMPLEXA

Muitos professores não se dão conta que vivem em uma sociedade de relações e, que diante dessa constatação é inerente pensar além do seu espaço, além de sua prática.

Na sociedade se estabelece o processo de relações, trocas de experiências e valores em comum. Dewey percebe que a filosofia europeia surge à parte das tradições sociais que se consolidaram. Defende que a filosofia social e política devem estar em sintonia com os valores sociais da comunidade humana. Afirma Dewey:

a sociedade é como dissemos, muitas associações, não uma organização simples! Sociedade significa associação, reunião de pessoas para, através de inter-relações [sic] e ações, do melhor modo a levarem a efeito todas as formas de experiência, formas que ganham valor e vigor à medida que venham a ser mais e mais partilhadas (1958, p. 200).

Vivemos em uma sociedade marcada por tentativas de superar a

individualidade em prol a uma conduta colaborativa, participativa e, que supere as dicotomias promovidas há tempos por um modelo que fragmenta⁸ a realidade na qual estamos imersos. Estamos, pois, diante de uma sociedade complexa. Mas o que se entende por complexo?

A fim de explicar o termo, resgata-se a Teoria da Complexidade de Edgar Morin ao definir o “complexo” como derivação do latim “*complexus*”, que significa: o que é tecido junto (MORIN, 2001, p. 89). Esta definição é contrária à de que o complexo é o complicado, o confuso, ou seja, não se pode pensar a complexidade segundo parâmetros reducionistas, conforme nos alerta Morin:

complexidade não se reduz à complicação. É qualquer coisa demais profundo, que emergiu várias vezes na história (...). É o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito (1991, p. 14).

Aqui ter-se-á um paralelo entre as teorias de Schön e Morin, bem como, afirma Alarcão ao dizer que a relação é pertinente: “(...) na medida em que Schön parte da análise da realidade e a realidade é complexa, vamos desembocar em Morin” (ALARCÃO, 2016).

Os acontecimentos sociais nos impelem para a necessidade de ligarmos os fenômenos que mesmo distantes ou contrários podem ser interligados a fim de que o todo seja conhecido através de suas partes. Segundo Morin:

necessitamos de uma mudança, de uma reforma do pensamento que necessita, evidentemente, de uma reforma do ensino. Há uma inteira dependência e nessa interdependência nos tornamos, também, a possibilidade de relacionar as partes ao todo e o todo a nós (MORIN, 2002, p. 33).

Diante disso, a complexidade é caracterizada como uma reorganização do pensamento contemporâneo suscetível ao acúmulo de informações que incorrem numa problemática – a dos saberes. Estes, incorporados ao conhecimento dos indivíduos não somente no ambiente escolar, mas em toda atmosfera social.

O problema da complexidade tornou-se uma exigência social e política vital no nosso século: damos-nos conta de que o pensamento mutilante, isto é, o pensamento que se engana, não porque não tem informação suficiente,

⁸ A visão fragmentada surge a partir de uma tendência social do século XIX, marcada fortemente pelo método cartesiano – o da separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia. Na área educacional é refletido na dinâmica de como professores e metodologias são praticadas no contexto das escolas (BEHRENS, 2013, p. 17).

mas porque não é capaz de ordenar as informações e os saberes, é um pensamento que conduz a ações [sic] mutilantes (MORIN, 2002, p. 33).

Para salvaguardar o conhecimento das ações mutiladoras, a que se pensar numa concepção que busque cada vez atuar nas questões imanentes ao ser humano como sobre sua origem, criação de conceitos para pensar a complexidade dos homens ultrapassando assim, o niilismo pela criação, além de constituir uma defesa da humanidade do homem ameaçada pela barbárie e sufocada pela guerra contra a inteligência de nossos atuais tecnocratas.

A Teoria da Complexidade trata-se de uma fundamentação acerca do que é complexo no entender de Morin. O pensamento que o autor promove é o “capaz de reunir (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente)” onde a complexidade também será capaz “de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 207).

E, ainda:

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana (MORIN, 2000, p. 55).

Ao apresentar sua ideia sobre a complexidade, Assmann (1998, p. 148) leva em consideração que:

o conceito de complexidade se presta para inaugurar um novo paradigma explicativo não reducionista. A teoria da complexidade se ocupa de sistemas – por exemplo, um sistema vivo – cujo comportamento se caracteriza por aspectos não previsíveis. O conceito de auto-organização pretende, precisamente, referir-se à maneira como, nos sistemas complexos e adaptativos, emergem níveis e propriedades que não se enquadram, em muitos casos, dentro do clássico princípio de causa e efeito, pelo menos no sentido de que os fatores co-determinantes são tão múltiplos e variados que qualquer análise requer um pensamento não-linear.

A escola é um espaço constituído por sujeitos vivos, cujo sistema é vivo, dinâmico e que promove uma auto-organização por se tratar justamente de microssistemas únicos, porém complexos. Haja vista o cotidiano de uma sala de aula, na qual as turmas se constituem um emaranhado de contextos e situações adversas, que em sua heterogeneidade caracteriza-se como não-linear.

O não reducionismo e a não linearidade caracterizado pela própria condição humana é o amparo real da teoria ora apresentada. É uma tentativa de entender o homem em todos os seus aspectos e dimensões. Afirma Morin (1973, p. 145):

para compreendermos o homem, devemos unir as noções contraditórias do nosso entendimento. Assim, ordem e desordem são antagonistas e complementares, na auto-organização e no devir antropológicos. Verdade e erro são antagonistas e complementares na errância humana.

Tão logo, a complexidade impõe um diálogo na esfera do conhecimento com o mundo, ultrapassando assim as fronteiras que determinam o universo em partes e não como um todo a ser revelado, o que prefigura um desafio diante do mundo atual. Para Morin, a dialogicidade é entendida num sentido mais amplo do que o termo “dialecticidade”, imputado por Marx ao definir situações e condições sociais opostas.

O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento que é o diálogo com o universo. O diálogo com o universo é a própria racionalidade. Acreditamos que a razão deveria eliminar tudo o que é irracionalizável, ou seja, a eventualidade, a desordem, a contradição, a fim de encerrar o real dentro de uma estrutura de idéias [sic] coerentes, teoria ou ideologia. Acontece que a realidade transborda de todos os lados das nossas estruturas mentais. (...) o objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade (MORIN, 1998, p. 191).

Contudo, cabe-nos uma última questão. Defender a autonomia dos professores é o mesmo que defender o individualismo da atitude reflexiva? Ora, a “individualização defendida por Schön é justificada pela necessidade do acompanhamento e da percepção do desenvolvimento de cada aluno” (KRUL; EMMEL, 2014, p. 6) e não o contrário.

Segundo Contreras (2012, p. 302):

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de se construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social.

Em seu texto “Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90”, Zeichner (1992, p. 115-123) defende a ideia de que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender

ao investigar e partilhar seus pontos de vista com seus pares, socializando-os. O autor também sugere que para ser prático-reflexivo faz-se necessária a discussão no grupo, a interação, o compartilhamento de registros, o que proporciona ao profissional uma forma pessoal de reconstruir o conhecimento, fortalecerem-se e de agir de modo diferenciado do que agia.

Schön (2000, p. 128) afirma que: “Quando o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão-na-ação recíproca”. Logo, a relação dialógica no contexto da reflexão possibilitará as correlações e a integração entre os professores diante de sua prática pedagógica a ponto de transformá-la.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A opção pelo método deu-se a partir do engajamento ao Grupo de Pesquisa GAE, cuja pesquisa em andamento denomina-se: “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”, cujo método de análise dos dados é o fenomenológico hermenêutico.

A coleta de dados ocorreu na instituição de ensino definida pelo Grupo de Pesquisa (GAE), no período de setembro a novembro de 2016 e foi dividida em três momentos subsequentes: a observação dos encontros da formação continuada das professoras, subsidiada por registro. Num segundo momento foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 das professoras participantes da formação continuada. E, por fim, num terceiro momento realizaram-se as observações das 10 salas de aulas pesquisadas nesse estudo.

Os dados foram coletados a partir um Programa de Formação Continuada oferecido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente – GAE, o qual faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PPGE-PUCPR.

O programa de formação continuada proposto pela pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, propôs uma metodologia de trabalho que favorece a reflexão e a pesquisa do professor sobre a própria ação – movimento metacognitivo – em direção à transformação realizada no coletivo, junto com os seus pares.

Selecionou-se para compor a amostra 10 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do 2º ao 5º ano, de um universo de 12 professoras que optaram em participar do citado Programa de Formação Continuada. A amostra está considerando o êxito na coleta de dados tanto para as entrevistas, quanto para a observação de sala, sendo que nem todas as professoras tiveram em sua agenda disponibilidade para a entrevista.

Os participantes dos encontros foram selecionados a partir das professoras que optaram em participar do Programa de Formação Continuada oferecido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente (GAE) da PUCPR. Anualmente, o grupo de pesquisa opta em realizar o seu programa em uma escola, de preferência da rede pública, a fim de contribuir com a sociedade. Até o momento final desta pesquisa, o grupo havia aplicado à formação continuada em

escolas dos níveis: Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Modalidade de Educação Especial.

No primeiro dia do encontro havia 22 professoras interessadas em participar do programa. A partir do segundo encontro somente 12 professoras compareceram e informaram que participariam de todo o programa, sendo que essas 12 docentes cumpriram os requisitos mínimos para o recebimento do certificado do curso, pois participaram dos 8 encontros propostos para o programa e destas, dez participaram desta pesquisa.

A carga horária do presente programa é de 30 horas, sendo metade presencial e metade à distância. Para o cumprimento da carga horária à distância foi solicitado aos participantes uma atividade que devia ser realizada no decorrer da semana referente ao tema trabalhado no encontro. A frequência e o envolvimento nas discussões bem como a realização das tarefas conferiu às professoras um certificado de participação na formação continuada pela PUCPR. No total foram realizados oito encontros com tempo de duração de 2 horas, num intervalo semanal, sendo realizados às quintas-feiras, das 17h30 às 19h30. O período da Formação Continuada foi de 22 de setembro a 10 de novembro de 2016.

Este Programa de Educação Continuada continha os seguintes temas:

- a) O processo de formação continuada;
- b) Profissionalização docente e formação continuada;
- c) Docência: interferir ou intervir nas diferenças;
- d) Aprendizagem: estilos e estratégias;
- e) Prática pedagógica e estilos de ensino do professor pesquisador;
- f) Educação Ambiental;
- g) Ambiente Educativo;
- h) Avaliação e registro.

A equipe de coordenação de cada encontro foi composta por um coordenador que tinha como função conduzir o trabalho em relação aos momentos que o compunham, um observador de temática que registrou as falas dos participantes e um observador de dinâmica, responsável por registrar os movimentos do grupo durante as atividades. Havia também, um pesquisador denominado volante, que tinha como função auxiliar a equipe na distribuição dos materiais. Com exceção do coordenador, as pessoas responsáveis pelas demais funções modificaram-se de acordo com o tema trabalhado.

Cada encontro iniciava-se com um disparador, ou seja, a apresentação do tema feita pelo coordenador do encontro por meio de algum elemento que inseria os participantes na temática.

O itinerário de cada encontro, contou com seis momentos estruturados de forma a privilegiar espaços de tomada de consciência e regulação das atividades que envolvem a prática docente. Com exceção do primeiro encontro, que teve entre seus objetivos a apresentação da proposta, os demais tiveram o seguinte formato:

Quadro 6 – Estrutura dos Encontros do Programa de Formação Continuada

Etapas (Quando?)	Atividades (O quê?)	Explicação (Por quê?)
1º Momento	Acolhida e apresentação pessoal	O coordenador do encontro se apresenta e, após, cada participante se apresenta. Tornar o grupo conhecido, criar vínculos.
2º Momento	Disparador do tema	Inserir os participantes no tema proposto.
3º Momento	Vivência Grupal	Vivência ou dinâmica de grupo para sensibilização sobre o assunto que seria abordado no dia.
4º Momento	Roda de Conversa	A partir do que os participantes fizeram, viram e ouviram, o grupo realiza uma discussão coletiva.
5º Momento	Tarefa	Realizam uma tarefa para ser entregue no próximo encontro.
6º Momento	Avaliação Metacognitiva	Os participantes registram suas impressões (positiva/negativa) acerca do encontro. Autoavaliação do coordenador-grupo/ grupo-coordenador.

Fonte: Elaborado pelo Grupo de pesquisa (GAE), 2018.

4.1 O MÉTODO

Adotou-se o tipo de pesquisa qualitativa, a qual tem como objetivo o entendimento particular de uma realidade, pois “(...) ela não se preocupa com generalizações, princípios e leis (...) o foco da atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 23).

De acordo com Minayo, este tipo de pesquisa diz respeito a um universo que não pode ser exclusivamente quantificado, ou seja, reduzido à operacionalização de

variáveis. Para a autora, este contexto está imerso em “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (2001, p. 21).

Não obstante, entende-se como método científico o conjunto de processos e operações mentais adotados em uma investigação. Com isso o método a ser admitido para este procedimento técnico é o fenomenológico-hermenêutico.

De acordo com Martin Heidegger (2008):

o termo fenomenologia possui dois componentes: *fenômeno* e *logos*, ambos de origem grega. Fenômeno significa mostrar-se, revelar-se; “deve-se *manter*, portanto, como significado da expressão “*fenômeno*” o que se revela, o que se mostra em si mesmo”. O fenômeno não pode ser entendido como manifestação já que esta, juntamente com a aparência, se funde no fenômeno. O outro componente de fenomenologia é *Logos*; que é a fala, e fala “reside num puro deixar e fazer ver, deixar e fazer perceber o ente”. *Logos* não pode ser entendido, como o racional, a razão, o discurso de razão sobre algo, mas o simples ato da fala, que descreve o manifestar-se e aparentar-se, que é próprio do fenômeno. Em seu sentido mais puro e originário “verdade” e “verdadeiro” “é simples percepção sensível de alguma coisa [grifo no original]” (HEIDEGGER, 2008, p. 73).

Heidegger (2008, p. 74), então, define fenomenologia como o “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo”.

Quanto ao método fenomenológico, Masini afirma que o mesmo trata de:

desentranhar o fenômeno, pô-lo a descoberto. Desvendar o fenômeno além da aparência. Exatamente porque os fenômenos não estão evidentes de imediato e com regularidade faz-se necessário a Fenomenologia. O método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, os que o fenômeno tem de mais fundamental (1989, p. 63).

Cabe aqui, ponderar que a teoria que embasa o método da fenomenologia hermenêutica adotada como abordagem para esta pesquisa é a filosofia existencialista de Martin Heidegger.

De acordo com Guerra:

Heidegger foi aluno de Husserl, conhecido como fundador da fenomenologia, e apesar de ter participado dos estudos e experiências de seu mestre, procurou superar o pensamento husserliano para atingir o ser do ente, com base na fenomenologia hermenêutica no horizonte ontológico. Não apenas Husserl inspirou a trajetória filosófica de Heidegger, como diversos filósofos gregos da antiguidade, tendo grande importância para suas pesquisas à filosofia prática de Aristóteles (GUERRA, 2012, p. 171).

O termo fenomenologia nas palavras do filósofo existencialista Heidegger significa “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra” (HEIDEGGER, 2008, p. 74). Segundo Guerra (2012, p. 172) “é um método de conhecimento para compreender, interpretar e descrever os fenômenos da forma como se mostra em si mesmo”.

Segundo Gondim e Rodrigues (2009):

Em sua crítica à filosofia husserliana, Heidegger salientou que o ser lançado no mundo é um tipo de intencionalidade muito mais fundamental que a intencionalidade de meramente contemplar ou pensar objetos, e aquela intencionalidade mais fundamental é a causa e a razão desta última da qual se ocupava Husserl. Heidegger constata que a noção de redução husserliana é algo insuficiente para explicar a questão de ser-no-mundo (GONDIM; RODRIGUES, 2009, p. 87).

Para Maia (2016, p. 722 *apud* BICUDO, 2011, p. 30) “A fenomenologia, enquanto movimento filosófico contrário ao positivismo (...). Afirma que no processo de conhecer não há separação entre objeto e pesquisador”. Ao contrário,

o fenômeno é o que se mostra no ato de intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra” e o vê dali onde se encontra como figura, delineada como fenômeno e fundo, que carrega “o entorno em que o fenômeno faz sentido” (BICUDO, 2011, p. 30).

Para Santos, “na fenomenologia heideggeriana o ser não se mostra objetivo, mas fático”. Isto é, Heidegger defende que a “ontologia deve compreender o ser não como uma estrutura fixa, objetual, que pode ser apreendida e esgotada [antes se] apresenta a nós em sua ocasionalidade, em seu encobrir-se e velar-se” (SANTOS, 2013, p. 77).

Em sua filosofia existencialista, ou seja, em seu estudo e compreensão sobre o ser, Heidegger nos inseri em uma fenomenologia contemporânea, onde tudo está em movimento, é mutável, dinâmico e que está objetivação vem de encontro à interpretação do sujeito que a interpreta, compreende e lhe dá significado. E, mesmo nessa significação, dá oportunidade para novas e inconclusivas visões acerca de um mesmo fato.

A opção pela abordagem fenomenológico-hermenêutica consiste na compreensão desta enquanto método no qual o sujeito aparece como intérprete do objeto reside no importante papel das pesquisas qualitativas buscarem desvendar

ou decodificar subjetivamente o sentido real que está implícito nos textos, palavras, leis, etc., e oferecendo significado a partir da manifestação dos textos e de seus contextos históricos.

Nessa abordagem, o sujeito é que interpreta e dá sentido ao texto a partir do contexto histórico que ocorre, buscando investigar o mundo pessoal das experiências e não um ente independente do sujeito. O mundo é envolvido de sujeitos que dão sentido e vida ao mundo que está aí. Assim, percebe-se que para as pesquisas com abordagem fenomenológico-hermenêuticas o mundo é visto como inacabado e por isso o conhecimento é um processo dinâmico e constante.

Para Heidegger, a hermenêutica é que recupera o sentido da coisa, levando em consideração a ocupação do contexto histórico que acontece. O sujeito interpretativo não pode eximir-se de sua história, pois esta é a condição da busca da verdade.

A hermenêutica emerge nas ciências sociais no qual refuta o positivismo e como possibilidade de análise dessas ciências. A realidade social é tomada como texto a ser analisado e interpretado a partir do contexto histórico. Ela se preocupa com a alteridade, quando nos diz que não devemos envolver nossas opiniões no ato de interpretar para que o sentido do texto não fique prejudicado a partir dessa pré-compreensão.

Devemos deixar o texto expressar seu sentido, deixar que ele diga alguma coisa por si, levando em conta a linguagem e as tradições. Pois, uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto. “O eu que enfrenta o texto na interpretação não é um eu, mas é um cruzamento fortuito e multiforme de experiências em geral linguísticas (tradições, costumes, informações, ideologias, etc.)” (D’ AGOSTINI, 2002, p. 144).

Para Heidegger, a hermenêutica se refere ao mundo da experiência, ao mundo da pré-compreensão, em que já somos e nos compreendemos como seres a partir da estrutura prévia de sentido.

A compreensão é ligada ao contexto do existente humano, e o ato de compreender é uma realidade existencial. A interpretação não é uma questão de método, mas, uma questão relativa à existência do intérprete.

Heidegger desenvolve uma hermenêutica no qual compreende a ideia de que o horizonte do sentido é dado pela compreensão; para ele é na compreensão que se delinea o método fenomenológico. “A interpretação de algo como algo se funda,

essencialmente, numa posição prévia, visão prévia e concepção prévia. A interpretação nunca é a apreensão de um dado preliminar isenta de pressuposições” (HEIDEGGER, 2008, p. 207). Assim, para Heidegger “interpretar não é tomar conhecimento do que se compreendeu, mas elaborar as possibilidades projetadas na compreensão” (2008, p. 204).

4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Essa dissertação é fruto de um recorte da pesquisa global sobre Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, que pertence à linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação Continuada de Professores do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR. A pesquisa que versou sobre o lugar da reflexão na formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se desenvolveu na própria instituição de ensino de atuação dos professores, no município de Curitiba – PR, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos sob o número 205.177, com data da relatoria em 20 de fevereiro de 2013.

A pesquisa foi realizada no ambiente educativo de professores, de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino localizada na cidade de Curitiba-Pr/ circunscrita na Regional Boa Vista, bairro periférico da região norte da cidade, a qual possibilitou a análise do objeto deste estudo, a formação continuada tendo como princípio – a reflexão.

A escolha desta instituição se deu pelo fato da mesma atender ao perfil selecionado pelo Grupo de Pesquisa – GAE com os seguintes pressupostos: estar alocada na cidade de Curitiba-Pr, pertencer à Rede Municipal de Ensino da cidade e ofertar a etapa de ensino pleiteada, ou seja, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A referida escola é integrante do Projeto Equidade elaborado pela Secretaria Municipal de Educação “O Plano Plurianual de Curitiba de 2013” estabeleceu a área da Educação como uma das prioridades e fixa diretrizes e metas para a gestão pública municipal, no período de 2014 – 2017, a partir da criação de programas específicos. O Programa “Curitiba Mais Educação” é um desses programas e contempla o Projeto Gestão Educacional no qual está inserido o Projeto Equidade.

Dessa forma, considerando o direito de aprender a todos os estudantes e reconhecendo que o contexto escolar é marcado por desigualdades socioculturais, faz-se necessária a ampliação e qualificação de atendimento aos estudantes mais frágeis socialmente com o desenvolvimento do Projeto Equidade na Educação que tem por objetivo: Propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma boa escola⁹.

O Programa de Formação Continuada teve início em setembro de 2016, finalizando em novembro do mesmo ano. Foram realizados oito encontros semanais, com duração de duas horas cada.

4.3 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 10 professoras¹⁰ da escola de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino que atuam nos Anos iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Curitiba-PR. Para designar cada professora, utilizou-se a letra **P** seguida de um numeral. Ex: **P1**.

As características das professoras estão descritas na Tabela 1:

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Professores	Idade	Formação	Tempo de profissão	Tempo de atuação na Instituição
P1	30 anos	Pedagogia	6 anos	3 anos
P2	33 anos	Pedagogia	7 anos	3 anos
P3	32 anos	Pedagogia	17 anos	9 anos
P4	44 anos	Pedagogia	5 anos	3 anos

⁹ Extraído do Documento Oficial sobre o Projeto Equidade elaborado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Curitiba.

¹⁰ *A priori* foram inscritas 22 professoras para participarem do Programa de Formação Continuada desenvolvido pelo GAE, porém houve a desistência de 12 professoras a partir do segundo encontro.

P5	50 anos	Pedagogia	26 anos	6 anos
P6	53 anos	Pedagogia	10 anos	2 anos
P7	48 anos	Pedagogia	20 anos	6 anos
P8	41 anos	Pedagogia	14 anos	3 anos
P9	38 anos	Pedagogia	19 anos	3 anos
P10	34 anos	Pedagogia	10 anos	4 anos
Médias	40 anos	-	13 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa realizada pelo GAE (2016).

A Tabela 1 apresenta os perfis que caracterizam as participantes da pesquisa, que em sua totalidade são mulheres, com média etária de 40 anos, variando entre 30 a 50 anos.

Grupo heterogêneo no que tange ao tempo de atuação na profissão, onde a média de tempo de atuação na profissão (levando-se em conta o período de atuação antes do trabalho na escola onde foi desenvolvida a pesquisa) foi de 13 anos; não houve participante com menos de 5 anos de atuação como professora.

Quanto ao tempo de atuação das docentes na instituição onde foi realizada a pesquisa, tem uma média de 4 anos. O tempo de atuação das professoras na escola variou entre 2 a 9 anos. P6 era a docente com menos tempo de atuação na escola estudada, com 2 anos, e P3 com 9 anos de atuação na mesma escola.

Das 10 professoras participantes da pesquisa 5 estavam na faixa etária dos 30 aos 38 anos de idade, 3 na faixa dos 40 anos de idade e 2 acima dos 50 anos de idade. Pode-se dizer que esta é uma população com experiência na carreira docente, com média de 13 anos de atuação como professora, sendo o maior tempo de atuação de 26 anos e o menor de 5 anos.

Quanto à formação acadêmica, as dez professoras possuíam a graduação em Pedagogia, ou seja, com a formação mínima para o exercício do magistério na Educação Básica – curso de graduação em Pedagogia, estabelecido pela LDB em seu Art. 64 e todas são concursadas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Curitiba – PR.

4.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Sendo objetivo principal deste estudo a análise crítica de como o processo de formação continuada, cuja característica se perfaz predominantemente reflexiva, pode contribuir com o processo de reflexão de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frente à sua prática pedagógica, elencaram-se os instrumentos que buscaram levantar os dados que possibilitaram a descrição e interpretação dos resultados obtidos em vista aos objetivos específicos desta pesquisa: o Protocolo de Observação dos encontros de Formação Continuada – 1º Encontro para identificar os processos internos (expectativa) voltados à formação continuada de uma instituição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o Protocolo de Entrevistas Semiestruturadas elaborado pelo grupo de pesquisa (GAE) para investigar por meio de critérios pré-definidos, o espaço educativo (experiência) enquanto promotor de atitude reflexiva de seus professores e o Protocolo de observação da sala de aula para interpretar as percepções dos professores sobre a ação-reflexão-ação no cotidiano de sua prática pedagógica (prática reflexiva).

Sendo assim, se descreverá cada instrumento para coleta de dados em suas conceituações metodológicas, bem como, apresentar-se-á as respectivas justificativas de seu uso e aplicabilidade ao contexto global da pesquisa.

4.4.1 Protocolo de Observação dos Encontros de Formação Continuada

Para explicar os conceitos teóricos que estruturam os encontros de Formação Continuada propostos, descritos e analisados nesta pesquisa, organizar-se-á nas linhas que seguem a fundamentação de grupo a partir da base teórica de Enrique Pichon-Rivière, psiquiatra argentino estudioso dos grupos, que trouxe grande contribuição à área. Sua obra constitui um legado valioso para a compreensão sobre a estrutura e o funcionamento dos grupos, bem como para a intervenção no campo grupal, por meio da teoria e da técnica do **Grupo Operativo**.

Baseado na técnica do Grupo Operativo, o Grupo de Pesquisa (GAE) elegeu a Roda de Conversa, cuja autoria expoente desta prática encontra-se Paulo Freire a partir de suas experiências como educador quando outrora na implantação do “Círculo de Pais e Educadores”.

Rodas de Conversas: A ideia de contextualização do método da Roda de Conversa surgiu, a partir, dos trabalhos sobre a alfabetização de adultos de Paulo Freire, educador brasileiro em 1950 no Nordeste do Brasil. Freire, devido aos contatos que teve durante sua adolescência com os trabalhadores rurais e seus filhos, “(...) conheceu de perto a realidade e as necessidades do adulto trabalhador analfabeto” (BRANDÃO, 2005, p. 35).

Freire (1974) dá início a uma jornada rumo a uma prática consciente e libertadora, a partir, das experiências que adquiriu com os pais e educadores, conforme narra:

Eu dirigia o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. Aquele momento (...) foi a matriz (...) dos meus primeiros espantos (...) diante da dramaticidade da vida (...) Eu era diretor do Setor de Educação do SESI de Pernambuco e coordenava o trabalho de professores com as crianças. Fazia um trabalho com elas também no campo da aproximação entre a escola e a família. Aquilo que a gente chamava na época e chama até hoje de «Círculo de pais e professores» [grifo no original]. E foi exatamente vivendo a experiência dos círculos, a experiência da relação entre a escola e as famílias, que fui, inclusive, também aprendendo certos métodos. Uma característica do que estou denominando de Roda é reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes, até uma linguagem própria (WARSCHAUER, 1943, p. 46).

Para o registro das observações dos encontros, foi utilizado o Protocolo de Observação elaborado pelo Grupo de Pesquisa – GAE, conforme ANEXO A.

Escolheu-se para análise dos dados, conforme configuração da categoria – EXPECTATIVA, apenas o 1º Encontro de formação, uma vez que se tencionou fazer uma análise crítica das narrativas apresentadas pelo grupo de professores em todos os momentos do encontro no que tange ao que esperavam os mesmos em relação a um Programa de Formação Continuada cuja característica preponderantemente é a reflexividade frente a sua prática pedagógica a partir dos temas propostos.

Buscou-se no registro do 1º Encontro da Formação Continuada oferecida pelo Grupo de Pesquisa – GAE, analisar as expectativas (processos internos) do grupo de professores frente à formatação da formação continuada (necessidades docentes e sua importância para aprimoramento da prática pedagógica).

4.4.2 Entrevistas Semiestruturadas

Optou-se por realizar entrevistas do tipo semiestruturadas apoiadas em relatos vivenciais dos professores participantes da pesquisa. Neste sentido, o método fenomenológico hermenêutico apoiado no ideal existencialista, de Martin Heidegger (2008) tem um respaldo na medida em que se propõe na entrevista um diálogo, ao passo que se estabelece, mesmo que de forma individual e dirigida, a relação entre o *eu* e o *tu* [grifos do autor] denotando assim, o caráter preponderantemente antropológico.

Quanto as entrevistas semiestruturadas, Minayo afirma que em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2001, p. 58).

Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade (...)” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Já para Manzini (1990/1991, p. 154),

a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Nesse sentido, buscou-se aplicar a entrevista para as professoras que efetivamente deram continuidade ao Programa de Formação Continuada a fim de

investigar, de forma individualizada, qual é a percepção das mesmas, frente à reflexão como princípio na formação continuada diante de sua prática pedagógica considerando categorias¹¹ que emergiram das questões roteirizadas da entrevista semiestruturada.

Para a entrevista utilizou-se o Protocolo elaborado pelo Grupo de Pesquisa (GAE), conforme ANEXO B, contendo inicialmente os dados de identificação, formação acadêmica e atuação profissional do entrevistado.

A realização da entrevista semiestruturada ocorreu durante o Programa de Formação Continuada na escola municipal de Educação Básica/ Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As professoras foram entrevistadas individualmente por um pesquisador do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada – GAE. Foi realizada uma mesma escola para as entrevistas, sendo que um pesquisador poderia entrevistar mais que uma professora. As entrevistas ocorreram numa sala no prédio da escola de Educação Básica/ Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram gravadas em áudio, degravadas e transcritas pelos pesquisadores.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, de um universo de 26 perguntas, foram selecionadas apenas 9 questões que mais se aproximam ao objetivo de investigação dessa pesquisa, ou seja, a prática reflexiva na formação continuada.

Para tanto, organizou-se as questões conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Organização de questões para análise

QUESTÕES ELEITAS
- Qual o motivo de sua opção pela docência?
- Qual a contribuição da formação continuada para sua prática pedagógica?
- Quais são as modalidades de formação continuada que mais lhe agradam?
- A sua prática pedagógica atual revela características da concepção de ensino que você recebeu na sua formação universitária? Como e quais?
- Quais são os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?
- A Instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?
- Quais as suas dificuldades no processo de ensino?

¹¹ As categorias utilizadas para análise dos dados suscitados nas entrevistas semiestruturadas, serão apresentadas em um quadro no item 4.5 (p. 88) dessa dissertação.

- Você faz uso do registro como uma prática pedagógica?
- Que dificuldades você vive na sua prática educativa?

Fonte: O autor, 2018.

4.4.3 Protocolo de Observação de Sala de Aula

Mckay (2003) apresenta o professor reflexivo como um tipo de professor, ou seja, supondo que nem todos os professores se enquadram na referida tipologia. Em seu livro *O Professor Reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*, a autora trata de formas variadas para se chegar a ser um professor reflexivo com dicas para uma pesquisa ordenada, a fim de distinguir e solucionar problemas habituais de uma sala de aula, motivando os professores às práticas reflexivas em seu contexto de trabalho.

Segundo Mckay, os professores estão constantemente tomando decisões, o que pode acontecer antes, durante e depois da aula. A prática reflexiva, cujos principais elementos são o conhecimento geral (acadêmico) e os valores pessoais, liberta o professor do comportamento de rotina, faz com que planeje aulas mais atrativas e o habilita a agir de forma determinada, melhorando a prática do ensino.

O instrumento utilizado para observação de sala aula foi o Protocolo elaborado pelo Grupo de Pesquisa (GAE) consta conforme ANEXO C, o qual possibilitou o registro da temática (o que é verbalizado) e a dinâmica (comportamentos não verbalizados) do contexto observado, considerando o professor e os alunos, assim como a identificação do tipo de instrumentos, recursos e estratégias de ensino utilizadas pelo docente durante uma aula.

A aplicação deste protocolo ocorreu de maneira coletiva, com a professora e sua respectiva turma, frente ao agendamento de data e hora marcada de acordo com a disponibilidade da instituição. Foi realizada uma observação de no mínimo 50 minutos, em cada sala de aula.

Observou-se como a prática reflexiva ocorre no cotidiano da prática pedagógica das professoras pesquisadas a partir do registro da temática (que diz respeito a tudo o que é dito pela professora e alunos) e da dinâmica (que diz respeito a tudo o que é evidenciado na prática: gestos, atitudes...) no que tange os **elementos da prática reflexiva**: a) experiência em sala de aula; b) conhecimento

geral; c) valores pessoais e as **características do professor reflexivo**: a) tentam resolver problemas de sala de aula; b) estão cientes das suposições e valores que trazem para o ensino; c) são sensíveis ao contexto institucional e cultural em que ensinam; d) participam no desenvolvimento curricular e envolvem-se nos projetos de mudança da escola; e) assumem responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional.

4.5 CATEGORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DE DADOS

A categorização é um processo natural da pesquisa científica, pois ela surge a partir do momento em que o pesquisador considera os dados de sua pesquisa e tenciona classificá-los para melhor interpretá-los.

Para Minayo (2001, p. 70)

a palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de *classe* ou *série*. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

A interpretação dos dados requer do pesquisador uma leitura atenta e criteriosa, o que garantirá uma boa interpretação dos dados. Tão logo, o processo de categorização segundo Minayo (2001), pode ocorrer em dois momentos distintos, a saber:

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa, ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas. Segundo nosso ponto de vista, o pesquisador deveria antes do trabalho de campo definir as categorias a serem investigadas. Após a coleta de dados, ele também deveria formulá-las visando a classificação dos dados encontrados em seu trabalho de campo. Em seguida, ele compararia as categorias gerais, estabelecidas antes, com as específicas, formuladas após o trabalho de campo (MINAYO, 2001, p 70).

Com isso, para essa pesquisa o processo de categorização das instâncias de análise deu-se após a coleta dos dados no campo de pesquisa.

Para cada instrumento de pesquisa aplicado, elencaram-se categorias e suas respectivas subcategorias a partir da leitura e interpretação dos dados. Portanto, constata-se no processo de elaboração das categorias, uma evolução qualitativa em relação ao aprofundamento das leituras acerca do tema, bem como, o envolvimento do pesquisador com os dados coletados no campo de pesquisa.

Quadro 8 – Categorias e subcategorias

CATEGORIA	CATEGORIA		CATEGORIA
Expectativa	Experiência		Prática reflexiva
SUBCATEGORIAS	SUBCATEGORIAS		SUBCATEGORIAS
Conhecimento	Referências	Presencial	Experiência em sala de aula
Aprendizagem	Concurso	EAD	Conhecimento geral
Curiosidade	Pré-treino	Pesquisa	Valores pessoais
Relação teoria e prática	Mercado de Trabalho	Planejamento	
	Reciclagem	Teoria	
	Troca de experiências	Conhecimentos tecnológicos	
	Prática	Conhecimentos jurídicos	
	Desenvolvimento infantil	Tipos de encontro	
	Frequência	Objetivo	
	Indisciplina	Recursos	
	Interesse	Racionalidade técnica	
	Avaliação	Sistema educacional	
	Estrutura	Dificuldade de aprendizagem	

Fonte: O autor, 2018.

5 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise dos dados coletados está organizada em três grandes momentos: **1º Momento:** Observação do 1º Encontro de Formação Continuada do Programa oferecido à instituição de ensino pesquisada; **2º Momento:** Entrevistas Semiestruturadas realizadas com as 10 professoras participantes da Formação Continuada; e **3º Momento:** Observação de Sala de Aula das 10 professoras participantes da pesquisa.

O 1º Momento deu-se em um único dia de encontro de formação, já o 2º Momento, teve a duração de duas semanas seguidas culminando no período de um mês, o 3º Momento, com as observações de sala de aula.

1º Momento – Observação do 1º Encontro de Formação Continuada:

A fim de identificar os processos com relação à expectativa voltada à formação continuada da referida instituição de Ensino, constatou-se a partir dos registros que, primeiramente, as professoras que ali estavam foram convidadas a participarem, ou seja, não houve imposição da gestão para que o grupo estivesse reunido em formação.

Após o momento de acolhida e apresentação das professoras, a coordenação verbalizou a seguinte *consigna*¹²: “*A tarefa do grupo é que cada um se apresente dizendo o nome, a disciplina com a qual trabalha e com uma palavra que possa resumir o motivo pelo qual escolheu estar aqui hoje*”.

Diante disso, das 10 professoras observadas, cujo objetivo era o de identificar os processos internos (expectativa) voltados à formação continuada de uma instituição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cunhou-se a seguinte categorização de acordo com os momentos vivenciados no encontro:

Momento do encontro: Acolhida e apresentação pessoal

Categoria: - Expectativa (Esperado/ desejo)

Subcategorias: - Conhecimento

- Aprendizagem

- Curiosidade

¹² **Consigna:** termo usual da Psicologia e Psicopedagogia que quer dizer “voz de comando”, “orientação”, que pode ser verbal ou escrita, trata-se de um suporte de mediação para uma ação ou tarefa.

- Relação teoria e prática

Das 10 professoras, 4 apresentaram no discurso, o fator conhecimento, 3 aprendizagem, 1 curiosidade e 2 a relação entre a teoria e a prática.

Nas palavras das professoras o que motivou a maioria delas a estarem no Programa de Formação Continuada foi à busca pelo conhecimento, seguido da aprendizagem, 01 das professoras relacionou a curiosidade à busca pela aprendizagem e 02 professoras ressaltaram a relação entre a teoria e prática para melhoria de sua prática pedagógica.

Subcategoria: Conhecimento.

P1: *“Me chamo P1, sou professora de apoio pedagógico de alunos do 3º Ano que não está acompanhando como deveriam para mim o que me motivou foi a busca pelo conhecimento, o estudo para que eu coloque em prática”.*

P3: *“Eu sou P3, sou pedagoga e a tarde trabalho no apoio pedagógico com alunos do 2º e 3º ano. Preciso do conhecimento para saber como passar na prática o que foi ensinado”.*

P4: *“Eu sou P4. Também trabalho no acompanhamento pedagógico com as turmas do 3º ano. Busco conhecimento para ajudar no que faço em sala de aula”.*

P6: *“Sou professora de Arte e Pedagoga, o que me motivou foi a oportunidade do conhecimento. Assim ajudarei os meus professores a saberem o que fazer nos desafios do dia a dia”.*

Subcategoria: Aprendizagem.

P5: *“Me chamo P5, e sou professora de Ensino Religioso e Educação Física. O que me motivou foi o convite para estar aqui e pela aprendizagem”.*

P9: *“Eu trabalho no setor pedagógico onde ficam as bruxas... O motivo que me trouxe aqui foi a aprendizagem, isso que me chamou”.*

P10: *“Me chamo J10, sou professora de Língua Estrangeira e o que me motivou foi a continuidade do aprendizado”.*

Subcategoria: Curiosidade.

P8: *“Sou também professora do 5º Ano, o que me motivou foi a curiosidade”.*

Subcategoria: Relação teoria e prática.

P2: *“Eu sou P2, sou professora do 5º Ano, para mim esse encontro é um complemento, válido pela troca do que nós vimos na faculdade foi a teoria e a prática...”.*

P7: *“Sou P7, trabalho com o 2º ano, o que me motivou é ter um pouco mais*

de conhecimento e melhorar a prática”.

Constata-se, que o conceito do termo – conhecimento está intimamente vinculado ao paradigma tecnicista o qual de acordo com Behrens “fundamenta-se no positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade” (BEHRENS, 2013, p. 47). Sendo assim, a concepção das professoras quanto ao conhecimento a ser adquirido em uma formação continuada pode estar relacionada a um conhecimento ligado ao “fazer”, como um modelo definido ou receituário pronto e acabado para ser aplicado em sala de aula.

Isso também reflete a uma ação pedagógica desvinculada de um contexto, pois como infere Libâneo (2004, p. 34) “a formação continuada visa o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

A coordenação do encontro deu sequência ao momento denominado como Disparador, ou seja, a apresentação do programa de formação e da pesquisa, onde se manifestou exponencialmente no discurso das professoras a relação entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática, sendo estas as subcategorias eleitas para esse momento do encontro. Após a pergunta proferida pela coordenação do grupo: “*Vocês se sentem pesquisadores daquilo que fazem?*”.

Momento do encontro: Disparador

Categoria: Expectativa (Esperado/ desejo)

Subcategoria: racionalidade técnica e racionalidade prática

P5: *“Mais é, lembro a questão colocada pela colega, sobre teoria e prática. Muitas vezes quem teoriza não está na prática. Olha, eu tenho que trabalhar duro para que meu aluno aprenda”.*

P6: *“A teoria não é o que acontece na prática”.*

P10: *“Sim, tudo que vi no magistério, na Pedagogia mudou tudo (...), por isso gostei de vocês, vocês vêm aqui conhecer nossa prática”.*

O que se evidencia na fala das professoras é justamente a dissonância entre a racionalidade técnica e a racionalidade prática (SCHÖN, 2000), ou seja, as professoras manifestam aquilo que ora latente, julgam necessário em uma formação

continuada, que é a vinculação da teoria com a prática do cotidiano da escola, melhor dizendo, das necessidades reais das mesmas.

Ainda é possível perceber que a *práxis*, neste momento, não é um conceito entendido pelas professoras uma vez que não concebem a relação dialética entre teoria e prática. Um exemplo claro disso, é a equiparação entre um ensino técnico (magistério) a um curso de graduação (Pedagogia) onde os enfoques são muito distintos.

Como nos alerta Morin (2006) para que se faça uma reflexão crítica da realidade faz-se necessária a relação teoria e prática.

Nesse sentido, o discurso das professoras reflete também a absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p. 23).

No momento subsequente à vivência grupal, o da Roda de Conversa, a consigna feita pela coordenação do grupo foi: *“A partir do que vocês fizeram, viram e ouviram, a tarefa deste grupo será discutir sobre a necessidade e a importância de se fazer uma formação continuada”*.

Momento do encontro: Roda de Conversa

Categoria: Expectativa (Esperado/ desejo)

Subcategoria: relação teoria e prática

P2: *“Eu pego a palavra da minha amiga. Parar e rever o que estamos fazendo. Devemos ter o tempo de rever a nossa prática e o olhar do estudante. Parar para refletir, o legal é ouvir e sentir, o que nossa criança espera de nós”*.

P4: *“Eu já penso muito em ser prática, o que elas estão querendo com isso? Mas acho que na sala de aula temos conteúdos a vencer, parece que o planejamento não está agregado, temos que ter foco e objetivos para atingir”*.

P1: *“Vai eu lá professor pesquisar, mas onde e o que pesquisar? Essa formação vai me ajudar nisso”*.

P3: *“Eu fiquei pensando o quanto eu já pesquisei... O que eu já pensei dá pra escrever um livro. Um administrador é secretário da educação, ora ele não sabe o que nós passamos em sala de aula, não sabe cuidar das necessidades da criança...”*.

P5: *“Na faculdade dão a base, mas não ensinam como ajudar a mediar a bagagem que o aluno traz, ou seja, a trabalhar com os desafios”*.

P6: *“A formação deve ser construtiva, já ouvi tanto, preciso saber o como fazer, pois é só teoria e nada de prática. Como então saber fazer?”*.

P8: “A formação deve ser construtiva. Planeja e de repente não dá certo. Aquele outro curso, por exemplo, distante da prática e em nada me acrescentou, a formação deve ser objetiva”.

O que se percebe nos discursos das professoras é a ideia de que a formação continuada deve primar pelo discurso da prática, ou seja, a famosa “receita de bolo” do que fazer. Diante disso, evidencia-se a problemática da formação docente, reduzida ao treinamento e a capacitação (NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995), urge, portanto, uma reforma do ensino por meio da reflexão.

Ao requererem de uma formação continuada um itinerário externo ao contexto e, portanto, a realidade do cotidiano escolar, desconsideram que a escola é vista como *locus* de formação continuada do educador (NÓVOA, 1991), uma vez, que a escola é o lugar onde se evidenciam os saberes e a experiência dos professores. É nesse cotidiano que o profissional da educação aprende, desaprende, estrutura novos aprendizados, realiza descobertas e sistematiza novas atitudes na sua “*práxis*”. Eis uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da sua formação.

Logo, Imbert (2003) afirma que a *práxis* não é uma prática, mas sim uma elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado o que não reflete a expectativa do grupo de professoras em suas considerações acerca do porque é necessária uma formação continuada.

O encontro se estendeu a tarefa a qual consistia na construção de um memorial por parte das professoras. Este memorial deveria ser entregue no próximo encontro. A coordenação finalizou o encontro com o momento de avaliação onde cada participante pode expressar a sua impressão da proposta de formação. As palavras mais citadas durante todo o encontro foram respectivamente: aprendizado (tanto do professor como do aluno), conhecimento, pesquisa e reflexão.

2º Momento – Entrevistas Semiestruturadas realizadas:

Baseado na perspectiva de Dewey (1971) que aproxima a experiência da prática busca-se neste momento analisar quais são os elementos do cotidiano que possibilitam a reflexão como experiência na ação pedagógica das professoras a

partir das “falas”. Buscou-se, portanto, por meio de critérios pré-definidos elucidar como o espaço educativo promove atitudes reflexivas de seu professorado.

A partir das respostas dadas pelas professoras às respectivas questões, cunharam-se algumas subcategorias, vinculadas a categoria – EXPERIÊNCIA, ressaltando os elementos apontados que mais se repetiram.

Para a questão: **Qual o motivo de sua opção pela docência?** Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Referências (familiares e docentes)
- Concurso
- Pré-treino (concepção inatista)
- Mercado de trabalho

Quanto à subcategoria Referências verificou-se que as professoras tomam como referência algum ente da família que foi professor (a) ou até mesmo um professor com o qual teve contato durante seu processo formativo como inspiração para a escolha de ser professora, conforme:

P1: *“A minha mãe foi professora né... Ela já é aposentada e eu desde pequena sempre quis seguir o que ela fazia”.*

P2: *“(...) Na época que eu fazia cursinho, eu fui a uma feira de profissões e lá tive contato e uma certa admiração pelo professor do cursinho, pela profissão professor, sempre inconscientemente tinha admiração por aquela figura, admirava o trabalho dele...”.*

Quanto à subcategoria Concurso, percebe-se que o concurso foi à última opção dentre as tentativas anteriores para se consolidar no mercado de trabalho:

P5: *“As pessoas sempre diziam que eu tinha jeito com crianças, então fui fazer concurso para ser babá e fiquei 20 anos na Educação Infantil”.*

P8: *“Aí eu passei no concurso da prefeitura como educadora para creche, fiquei 5 anos daí vi que era o que eu queria fazer”.*

Quanto à subcategoria Pré-treino, a maioria das professoras entrevistadas sentem que ser professora é um Dom, ou seja, que nasceram para tal profissão:

P6: *“Eu sempre gostei de trabalhar com pessoas e, acredito que nasci para ser professora...”.*

P9: *“Foi um sonho desde criança, eu sempre brincava de escolinha”.*

P8: *“Era o meu sonho desde infância, eu pensava e brincava de ser professora nas minhas brincadeiras”.*

P7: *“Eu gostava da ideia de ser professora. Quando na primeira vez em sala de aula eu gostei e sempre quis ser”.*

P3: *“Ah, sempre gostei, né! Desde criança eu brincava de escolinha, sempre puxei para esse lado”.*

Quanto à subcategoria Mercado de trabalho, percebe-se que a professora relata a necessidade de estabilidade e a ampla oportunidade de estar empregada:

P10: *“Então, uma das coisas que me fez escolher a profissão foi isso, o mercado de trabalho, que é o mercado amplo, o mercado grande pra quem quer estudar, pra quem quer tá sempre envolvido”.*

Em sentido amplo, das 10 professoras entrevistadas 5 referenciam a opção pela profissão como sendo uma capacidade inata. Quanto a isto, podemos inferir que é a partir da mescla de influências de diferentes campos sociais e das experiências pessoais dos sujeitos que temos a constituição do *habitus* defendido por Bourdieu (1983). Ele enfatiza a necessidade de compreensão do *habitus* a partir das instituições de socialização que constituem o sujeito. Sendo assim, ninguém nasce professor, mas toma pra si as primeiras referências quanto à arte de ensinar.

Tais apontamentos contribuem para a compreensão da constituição da docência e de sua formação de forma ampliada. Segundo Marcelo García (2013), o processo de formação docente tem início já no momento em que os professores são alunos da educação básica, identificada como fase pré-treino; passando pela fase da formação inicial, a entrada à universidade ou preparo formal à docência; fase de iniciação, ao ingressar na profissão, e fase da formação permanente, conhecida no Brasil por formação continuada, correspondente ao desenvolvimento durante a carreira docente.

Sendo assim, os professores da educação básica operam como socializadores secundários, sendo para o aluno referência de ações e valores. Essas representações, durante o processo de socialização dos agentes, passam por avaliações críticas sobre a conduta de seus professores e, ainda, que inconscientemente, irão incorporar ou negar algumas dessas disposições (NUNES, 2001), iniciando, portanto, seu processo de socialização profissional.

Assim também entende Gimeno Sacristán (1999, p. 73) ao falar “que nos tornamos professores a partir das experiências de socialização que tivemos enquanto referências primárias, nossos primeiros professores”.

Para a questão: **Qual a contribuição da formação continuada para sua prática pedagógica?** Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Reciclagem (escopo tecnicista de formação)
- Troca de experiências
- Prática

Quanto à subcategoria Reciclagem, entende-se que a professora considera a contribuição da formação continuada como elemento de visitar ou aprimorar conhecimentos já adquiridos:

P8: *“Contribui, porque todos nós precisamos todos os dias estar assim pensando em reciclar, aprimorar nossos conhecimentos, trazer coisas novas pros nossos alunos”.*

Quanto à subcategoria Troca de experiências, as professoras sinalizam a formação continuada como um momento oportuno para troca de experiências entre os pares:

P7: *“Então, a formação continuada faz com que eu vá atrás de novas possibilidades, tem que ficar conversando com o outro, trocando experiências, o que me ajuda muito”.*

P3: *“É uma troca, retomar conceitos e ver a experiências das colegas é sempre bom, eu sempre contribuo. Não dá para não contribuir, eu sempre contribuo com alguma coisa”.*

Quanto à subcategoria Prática, as professoras sinalizam que a formação continuada contribui efetivamente e exclusivamente para otimização da prática pedagógica, conforme:

P10: *“O que eu vejo é que contribui muito para a minha formação e com a minhas dúvidas do dia a dia, porque vão surgindo dúvidas em minha prática com os estudantes”.*

P9: *“Para mim 100%, por mais que tenha coisas que se repetem, sempre tem uma prática nova que acrescenta e leva na sua bagagem”.*

P2: *“Então, os cursos são bem válidos, porque eles acabam dando uma ideia de como trabalhar, como levar esse conteúdo para as crianças...”.*

P1: *“A formação continuada na minha vida teve mais significado quando eu estava na área de Ciências, pois os cursos eram muito bons e práticos”.*

P5: *“Os cursos de maneira geral são bons, todos que posso eu faço, pois me ajudam a prática. Gosto mais das oficinas”.*

P4: *“As formações contribuem muito, sempre agrega atividades diferentes, uma estratégia diferente que a gente pode usar”.*

Percebe-se que 6 das 10 professoras entrevistadas ressaltam que a maior contribuição de uma formação continuada está ligada à prática. Uma das entrevistadas disse que a formação continuada em nada contribui para sua prática, pois salienta a péssima qualidade dos cursos oferecidos pela Rede Municipal de Ensino.

Do resgate das respostas das 6 professoras acima, pode-se constatar que elas entendem que formação deve estar relacionada à área específica de atuação, ou seja, elementos constitutivos de um acervo técnico, teórico, porém não distante do cotidiano de sala de aula. Contudo, quando ao serem questionadas sobre a contribuição de uma formação continuada para melhoria da prática ressaltam o “como ensinar”, “como trabalhar”, o que é quase instintivo pensar que a modalidade de formação que preferem pode estar ligada a recepção de conteúdos práticos, que de maneira passiva não há um comprometimento mais profundo da própria prática.

Não se observou aqui um professor que tenha a pesquisa como alicerce de sua prática pedagógica. Porém, Nóvoa (1991) resalta que a formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional tendo a escola como referência e para isso os programas de formação devem estar estruturados em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos, o que no discurso das professoras supracitadas se percebe o contrário disso.

Apenas 2 professoras relatam que a formação é um momento oportuno para troca de experiências, ao passo que García (2013) diz que na formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino e ainda, acrescenta Dewey (1971) “Toda experiência genuína tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências se passam (DEWEY, 1971, p. 31).

Para a questão: **Quais são as modalidades de formação continuada que mais lhe agradam?** Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Presencial (Encontros *in loco*)
- EAD (Ensino a distância)

Quanto à subcategoria Presencial, as professoras relacionam a modalidade presencial como a mais oportuna para promoção da participação:

P4: *“Presencial, porque é mais participativo”.*

P2: *“Modalidades... É... Presencial, porque à distância eu acho que ela requer uma disciplina grande a qual eu não tenho muito”.*

P9: *“Presencial é dinâmica, como essa que estamos fazendo que você participa, que você faz parte, não é só sentar e ouvir, você tá ajudando a produzir”.*

P10: *“Prefiro presencial, porque a distancia eu não funciono muito bem. Gosto de estar presente, gosto de estar lá, de ouvir, de estar lá”.*

P6: *“Olha, eu sou mais prática, artística, sou do artesanato, então gosto mais da presencial porque consigo praticar a arte”.*

P3: *“Presencial, porque incluem atividades prática, você constrói aquilo se mais prazeroso, o conteúdo é mais prático”.*

P7: *“Presencial, porque eu não gosto muito de escrever mesmo, então à distância você tem que tomar um bando [não compreendido pelo gravador] e na presencial não”.*

P8: *“Presencial tem uma importância muito grande porque você tira as dúvidas na hora e à distância é muito superficial”.*

P1: *“Presencial, porque você se cobra para estar ali e fazer o que é solicitado”.*

Quanto à subcategoria EAD (Ensino a distância), a professora relaciona a modalidade de ensino que não oportuniza a interação entre os pares:

P5: *“Eu gosto de tudo. Gosto de palestras, mas acho que os cursos dão maior base, mas ainda prefiro à distância”.*

Das 10 professoras entrevistadas, 9 preferem a modalidade presencial, uma vez, que a participação ainda é fator predominante quando se justifica tal modalidade. Por outro lado, algumas debilidades das próprias professoras, como: escrever, disciplina, interação, ou seja, como elas funcionam inferem tal opção quando questionadas sobre qual modalidade preferem.

Contudo, no discurso das professoras há grande evidência de tomar a formação continuada como simples prática ou que esta prática esteja intimamente ligada à sua prática específica de sala de aula, como o que fazer pedagógico, estratégias ou metodologias.

Para a questão: **A sua prática pedagógica atual revela características da concepção de ensino que você recebeu na sua formação universitária? Como e quais?** Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Pesquisa
- Planejamento (Entendido aqui como Plano de Aula)
- Teoria

Quanto à subcategoria Pesquisa, entende-se que a professora vê a pesquisa como busca de conhecimento por meio de diversas fontes:

P8: *“Algumas coisas sim, a pesquisa, a instigar mesmo, a deixar aquele desafio. Eu tinha uma professora que pedia muita pesquisa e prática e nós fomos nos habituando e daí também peço aos meus alunos muita pesquisa”.*

Quanto à subcategoria Planejamento, trata-se do planejamento de aula propriamente dito:

P7: *“Sim, sim... Planejamento, como planejar tudo isso é aprendido universidade”.*

P9: *“Eu percebo que foi a forma de montar o planejamento que você tem que ter para dar uma boa aula”.*

Quanto à subcategoria Teoria, as professoras fazem relação entre a teoria e a prática, contudo distanciam a teoria do contexto de sua prática pedagógica:

P2: *“Pelo menos no curso de Pedagogia eu acho que tá um pouco distante ainda da prática com a teoria, a gente estuda muita coisa na faculdade, mas aplica pouca coisa”.*

P6: *“Não, nenhuma. É muita teoria e depois você vê que essa teoria não condiz com a sua prática. É muito bonito na teoria, mas na prática...”.*

P10: *“A nível teórico teve um embasamento muito bacana sobre o desenvolvimento infantil. No meu planejamento busco colocar a teoria do desenvolvimento”.*

P1: “Na Matemática eu tenho algumas coisas que eu aprendi na faculdade e que eu uso em sala de aula, já nas outras matérias não tenho tanto. O meu professor de Matemática era muito bom e fazia muitas aulas práticas”.

P4: “Assim, principalmente nos fundamentos da Educação Infantil. A faculdade, não por ela ser particular, mas me deu muitos subsídios teóricos para a minha prática”.

Das 10 professoras, 2 professoras (P5 e P3) não conseguiram relacionar a sua prática a concepção de ensino de sua formação universitária, atribuindo ao magistério a sua efetiva aprendizagem prática.

Se percebe que as 5 professoras que relacionam a concepção de ensino universitária à teoria, referem-se a teoria como algo distante de sua prática. Assim sendo, o conceito de *práxis* não está bem definido no entendimento das professoras.

O que se observou nas narrativas das professoras selecionadas para a referida questão de análise foi que as mesmas tentam justificar a sua prática como não sendo aquela recebida nos bancos acadêmicos, mas sim construídos na e durante a prática. Distanciam mais uma vez a prática da teoria e, segundo P5, aulas inovadoras não está imbricada à intencionalidade e ao planejamento (objetivos), o que é extremamente preocupante, na medida em que o ato de ensinar exige intencionalidade e planejamento. Entretanto, quando ao falar em inovação traz em si o conceito de reflexão a partir de uma ideia individualista conforme Woerkom, Nijhof e Nieuwenhuis (2002).

Segundo Imbert (2003) a *práxis* não é uma prática, trata-se de uma elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano pressupondo um coletivo e não atos isolados e individuais.

O que se evidencia também, é que a resistência à concepção e assimilação da educação como *práxis* justifica-se pelas implicações da racionalidade técnica, onde o professor era apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os especialistas, conforme afirma Giroux (1988).

Para a questão: **Quais os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?** Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Conhecimentos tecnológicos
- Conhecimentos jurídicos
- Desenvolvimento infantil

Quanto à subcategoria Conhecimentos tecnológicos, trata-se de uma exigência atual exigida pelo próprio contexto das crianças no ambiente escolar:

P8: *“Aff... Estou me sentindo tão ultrapassada, preciso saber mais de como lidar com as novas tecnologias em sala de aula”.*

P7: *“Para ser mais eficiente e não ter dificuldades em relação ao meu aluno preciso estar atenta no que há de novo, o uso do celular em sala de aula por exemplo, não sei nem como usar o meu!”*

P4: *“Olha, no caso desse conhecimento... Olha tem que ter muita prática, a prática, a teoria, trazer novos subsídios, agora com essa tecnologia eu acho que você pode trazer mais vídeos, mais recursos, não ficar grudado tanto naquela mesmice”.*

Quanto à subcategoria Conhecimentos jurídicos, a professora relacionam com os saberes ligados à Ética (direitos e deveres) não somente do ensinar tais conceitos aos alunos, como da conscientização de seus próprios direitos e deveres enquanto profissional da Educação:

P1: *“Nesse trimestre estou ensinando direitos e deveres. É uma coisa que eu tenho pouco domínio, então preciso estudar mais sobre direitos e deveres. Não só para ensinar, mas os meus também. Para exigir meus direitos tenho que conhecê-los”.*

Quanto à subcategoria Desenvolvimento infantil, as professoras buscam compreender seus alunos e, para tanto, necessitam de maior compreensão acerca dos conhecimentos pertinentes ao: ser humano, das emoções, da afetividade etc..., conforme:

P10: *“Preciso entender mais porque meus alunos estão vindo com tanto distúrbios, síndromes, preciso saber lidar com tudo isso. O que a Psicologia nos diz...”.*

P8: *“Tenho que estar preparada para o interrogatório dos pais. Saber mais sobre o desenvolvimento infantil entre outras coisas”.*

P5: *“Sobre Psicologia do desenvolvimento das crianças”.*

P6: *“Primeiramente eu gostaria de saber tudo sobre o ser humano, do seu aluno. Daquele aluno que você trabalha”.*

P2: *“Conhecimentos acadêmicos? É... Pode ser sobre personalidade? Então, gostaria de ter domínio nos saberes que a psicologia nos dá...”.*

P3: *“Aí, você tem que saber um pouquinho sobre o desenvolvimento da crianças, como essa criança é. Vai além da idade, saber como essa criança brinca, o que é o brinquedo, porque se desenvolve assim...”.*

P9: “Gostaria de ter uma base sobre a psicologia infantil, porque eu tive no magistério, mas não foi o suficiente”.

Das 10 professoras entrevistadas, 3 salientam a necessidade de se atualizarem frente ao contexto das inovações tecnológicas, o que infere um grau de reflexão frente ao contexto no qual se encontram, pois não há uma necessidade somente externa, a de seus alunos, como também pessoal, 1 traz os aspectos de atitudes éticas e 6 trazem a necessidade de otimização de sua prática pedagógica e está relacionado à área específica de atuação, ou seja, elementos constitutivos de um acervo teórico, técnico, porém não distante do cotidiano de sala de aula.

Quanto a isso, Tardif (1991) destaca o segundo eixo das atuais tendências de formação continuada, como sendo a valorização do saber docente, ou seja, dos saberes emanados do contexto prático das professoras, emergem outros enquanto necessidade para melhoria do quefazer pedagógico.

Para a questão: **A instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?** Foram subcategorizados os seguintes elementos organizados no Quadro 9:

- Tipos de encontro
- Frequência
- Objetivo

Quanto ao tipo de encontro, entendem-se aqui as permanências ou permanências concentradas por áreas, conselhos de classe, OTP (Organização do Trabalho Pedagógico), encontros de formação continuada e reuniões diversas. Atentar-se-á para os objetivos desses encontros promovidos pela instituição na qual as professoras estão alocadas.

Quadro 9 - Espaços promovidos para encontro entre os docentes

Profas.	Tipo de encontro	Frequência	Objetivo
P1	Permanência.	Toda sexta-feira.	Para trocas entre as professoras da mesma matéria, mas nunca dá certo.
P2	OTP (Organização do Trabalho Pedagógico). Conselhos de Classe.	Encontros bimestrais. 3 encontros por ano.	Organização de planejamento, melhoria do trabalho com o aluno, estruturar práticas.

(CONTINUA)

(CONCLUSÃO)

P3	OTP (Organização do Trabalho Pedagógico). Permanências.	1 ou 2 vezes no semestre. Encontros trimestrais.	Troca de materiais, avisos e novidades da rede. Não consigo planejar junto, pois há muita conversa.
P4	Reunião de pais	Nos sábados letivos previstos em calendário.	Reunião de pais para entrega de boletins.
P5	OTP (Organização do Trabalho Pedagógico). PROFI (Programa de Formação Integrada).	4 encontros por ano. 1 vez ao mês.	Apresentação dos trabalhos realizados pelas crianças. Curso com a orientadora durante as permanências.
P6	Reuniões normais.	Não respondeu.	A coordenadora ajuda nos planejamentos. Nem todos participam.
P7	OTP (Organização do Trabalho Pedagógico). Semana Pedagógica.	Duas vezes por semestre. No começo do ano.	Organização de plano pedagógico. Estudo do PPP da escola.
P8	Permanências concentradas. OTP (Organização do Trabalho Pedagógico).	Não respondeu.	Troca de experiências e planejamento, mas estava havendo muitas faltas.
P9	Permanência.	Mensalmente.	Sobre o aprendizado do aluno, troca de experiências.
P10	Permanência.	1 vez ao mês.	Planejamento coletivo e troca de práticas, mas a maioria pega atestado.

Fonte: O autor, 2018.

No Quadro 9 verifica-se que das 10 professoras entrevistadas todas relatam que existe a promoção de espaços para encontros de professores, porém a frequência não ocorre em períodos curtos, mas se não é mensalmente, é a cada bimestre, trimestre ou semestre. Mesmo com poucas promoções de encontros para o coletivo de professores, muitas relatam a baixa adesão de professores, por alguns motivos citados, como atestados, faltas e horários que não batem, como no caso específico da permanência concentrada por áreas.

Quanto aos objetivos dos encontros de maneira geral se dá para organização do trabalho pedagógico, como planejamentos, avisos etc. Já as professoras P3, P8, P9 e P10 relatam a troca de materiais e experiências nos encontros promovidos.

Contudo, não parece clara a intenção e os objetivos desses encontros. Por vezes, narra-se uma questão mais burocrática do que o “simples compartilhar” experiências, até mesmo porque não se apresentou uma constância, frequência na promoção de tais encontros. Ora, para Zeichner (2008) o movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho. O autor ainda acrescenta (ZEICHNER, 1992) a ideia de que o professor, apesar de guiar-se por seu próprio sistema de crenças e princípios, terá muito para aprender ao investigar e partilhar seus pontos de vista com seus pares, socializando-os o que não se evidencia na fala das professoras. O autor também sugere que para ser prático-reflexivo faz-se necessária a discussão no grupo, a interação, o compartilhamento de registros, o que proporciona ao profissional uma forma pessoal de reconstruir o conhecimento, fortalecerem-se e de agir de modo diferenciado do que agia. Quanto a isso, Schön afirma que: “Quando o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão-na-ação recíproca” (SCHÖN, 2000). Logo, o caráter reflexivo está no âmbito das professoras justamente analisarem que faltam mais momentos propícios para a troca o que não vem ocorrendo com frequência e para tal fim.

Para a questão: **Quais as suas dificuldades no processo de ensino?**

Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Indisciplina
- Recursos
- Interesse
- Racionalidade Técnica

Quanto à subcategoria Indisciplina, entende-se por disciplinamento do comportamento dos alunos em sala de aula, conforme:

P9: *“Indisciplina. A gente estava discutindo isso que acontece no Japão, acho que os professores lá têm 50 alunos dentro de sala de aula e conseguem dar aula na tranquilidade...”*

Quanto à subcategoria Recursos, entende-se por falta de estrutura física e equipamentos em geral:

P7: *“Não sei, mais recursos talvez. Se a gente tivesse mais recursos, uma sala, melhor equipada, por exemplo, em espanhol ter uma sala só minha para poder colocar cartazes, ter mídia ali né. Um rádio, uma televisão...”*

Quanto à subcategoria Interesse, entende-se por parte dos alunos a falta de e/ ou a dificuldade de atenção naquilo que a professora está ensinando:

P6: *“A dificuldade maior que eu vejo é o desinteresse. São poucas que estão interessadas e tem uma perspectiva de vida”*.

P2: *“É conseguir fazer com que eles, com que a turma encontre, consiga encontrar uma concentração, conseguir fazer com que aquele tema ou conteúdo que vou trabalhar chame a atenção deles”*.

P3: *“A maior dificuldade é fazer com que eles ouçam por mais atrativo que às vezes seja sempre tem aquele que conversa mais, que tira atenção”*.

Quanto à subcategoria Racionalidade Técnica, entende-se a falta de domínio nos conteúdos específicos das áreas do conhecimento:

P1: *“Bom, é minha falta de conhecimento das coisas, a minha dificuldade muitas vezes é entrar em um assunto que eu não sei lidar, principalmente em questões políticas na disciplina de História. Tenho dificuldade também em Português, Matemática e Geografia, mas nestas, eu consigo. Agora, História é mais complicado”*.

P10: *“Olha eu percebo assim, principalmente em relação a algumas matérias que eu não domino. Assim, eu tenho dificuldade, pois me sinto defasada”*.

P8: *“Eu reconheço que tenho muita dificuldade em alguns momentos dando algumas matérias. Falta saber se o que estou falando é verídico ou não. Eu tô dando um conteúdo tal e não sei...”*.

P5: *“Tenho dificuldade em ensinar a tabuada”*.

Das 10 professoras entrevistadas, 1 das professoras disse não ter dificuldade alguma em relação ao processo de ensino, porém seu discurso é imputando a dificuldade sempre nos alunos e não a si mesma ou em sua metodologia que deveras tradicional, conforme:

P4: *“Eu não tenho dificuldade no processo de ensino, como regente de Ciências eu não vejo nenhuma dificuldade além de que se você coloca*

muito conteúdo no quadro eles não conseguem copiar tudo, mas repito tudo na outra aula”.

Nas respostas dadas pelas professoras, quanto às próprias dificuldades apenas P1, P10, P5 e P8 considerou-se dentro do processo de reflexão, já as demais, P2, P3, P6, P7, P4 e P9 buscaram eleger elementos externos a elas mesmas, como estrutura e os próprios alunos com as concepções de indisciplina e desinteresse. Ora, mobilizar-se numa situação de mudança da prática em virtude das dificuldades enfrentadas nas aulas é uma reformulação de pensamento, de atitude, o que não ocorrerá na medida em que o professor não se coloca como um dos elementos da dificuldade.

No sentido das professoras se autoavaliarem no processo é o que Zechner (2008) sugere quanto ao ensino reflexivo, o que para Souza (1978) enquanto definição do que é a reflexão diz-nos: “movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo”.

A experiência vivenciada em sala de aula, e *a posteriori* registrada pelos professores traduzem alternâncias, contradições, avanços e retrocessos, para isto, os professores devem estar atentos ao contexto, posto à heterogeneidade das circunstâncias apresentadas no cotidiano da escola.

Ainda no tocante a autoanálise da própria prática docente, as professoras poderiam adotar o ciclo constituído em quatro fases por Smyth (1992): 1) *Descrever*: o que eu faço?; 2) *Informar*: qual o significado do que faço?; 3) *Confrontar*: como cheguei a ser dessa maneira? e 4) *Reconstruir*: como poderia fazer as coisas de forma diferente? O que de fato prefiguraria uma atitude intrínseca de reflexão.

Para a questão: **Você faz uso do registro como uma prática pedagógica?** Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Planejamento
- Avaliação

Quanto à subcategoria Planejamento, as professoras referenciam o registro ao planejamento de aula, ou seja, documento no qual é pensado o que vai se realizar na aula em vista as necessidades dos alunos:

P9: *“Sim, tem bastante anotações no meu caderno e no plano de aula e aqui a gente tem um documento de acompanhamento da aprendizagem onde anoto as dificuldades dos alunos”.*

P7: *“Eu procuro registrar tudo no meu próprio plano de aula após aula dada”.*

P1: *“Sim, na verdade assim, que nem nas aulas práticas, eu anoto tudo que faço, eu costumo fazer anotações no planejamento as ideias que tive durante as atividades”.*

P10: *“Sim, no planejamento. Tudo que deu certo ou errado eu retomo com a ajuda do meu planejamento”.*

P8: *“Sim, diariamente eu tenho. Nós temos a chamada onde tem o registro de conteúdo. Então é feito com esse documento. Mas uso mais o planejamento mesmo né, nosso diário que fica junto com nosso planejamento”.*

P4: *“Sim, no planejamento que a gente tem que usar como registro. Uso o planejamento também para avaliar meus alunos”.*

P3: *“Anotando o que eu percebo assim, o próprio planejamento dá abertura para isso né, para você perceber como eles estão correspondendo naquela prática, se deu certo, se não deu”.*

Quanto à subcategoria Avaliação, as professoras também denominam como Boletim ou Portfólio, documento no qual avaliam os alunos por objetivos do que tem que melhorar ou atingir em determinado momento de aprendizagem:

P5: *“Faço o PAPI (Plano de Apoio Pedagógico Individualizado) para as crianças que tem dificuldade e o PIA (Plano Individual de Aprendizagem) para os outros alunos, é o boletim por objetivos que a gente usa na rede de forma online”.*

P6: *“Não, porque nós temos o boletim lá em cima, então nesse boletim nós temos como avaliar esse aluno”.*

P2: *“Sempre, sempre, não consigo trabalhar sem um registro. É... Pode até ser também um meio de controle deles, e realmente é tudo, não tem como a gente lembrar-se de tudo que é feito em sala de aula”.*

Das 10 professoras entrevistadas, 7 relataram que a forma de registro por elas utilizadas se dá no próprio planejamento, enquanto que 3 professoras relacionam o registro ao processo de avaliação.

No discurso das professoras, o registro é vinculado ao planejamento, ou seja, momento que antecede a aula propriamente dita, no que para McKay (2009) os “registros de sala de aula e planos de aula oferecem dados de ação primários”. Ainda segundo a autora, “Os Planos de aula são registros de *reflection-on-action*. Descrevem o que o professor pretende fazer em aula; e aquilo que realmente faz, que, obviamente, pode ser bem diferente. (...) podem também envolver *reflecton-on-action* depois da aula. Nesse caso, as professoras supracitadas, podem ser

consideradas reflexivas em suas práticas pedagógicas, na medida em que analisam como conduziram um aspecto particular da aula que acabaram de ministrar.

Também as lições de casa, exames, exercícios suplementares, material de classe e livros de texto oferecem dados de ação, desde que eles mostrem o que os alunos têm feito, e isso ficou evidente no discurso das professoras (MCKAY, 2009).

As professoras ao narrarem como percebem a forma como seus alunos aprendem, bem como pontuarem as principais dificuldades nesta aprendizagem também demonstram que a reflexão parte da sua prática pedagógica, contudo, vale ressaltar que a reflexão-na-ação “é a capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo que numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1997) o que não transparece na fala das professoras, uma vez que elas sinalizam a dificuldade de uma coletividade.

Com os diários reflexivos (ZABALZA, 1994) os processos de reflexão da *práxis* educacional são favorecidos, ou seja, oferece aos professores a possibilidade de reconstruírem a sua ação, explicitam simultaneamente (umas vezes com maior clareza que outras) o que são as suas ações e qual é a razão e o sentido que atribuem a tais ações (ZABALZA, 1994).

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições de se voltar ao passado, enquanto está-se construindo a marca do presente. Nesse sentido o registro escrito amplia a memória e historiciza o processo (WELFORT, 1996).

Ao realizarem os registros, as professoras lançam mão do que Alarcão denominada “perguntas pedagógicas”, ou seja, uma estratégia para refletir sobre a prática, criando assim, uma cultura dialógica no cotidiano das práticas educativas.

O diário, como diz Liberali (1999), pode ser um instrumento para a transformação do indivíduo, pois ele registra as ações concretas possibilitando a reflexão sobre a ação construída historicamente. Para tanto, é de extrema importância que a formação de professores esteja alicerçada no paradigma da reflexão.

Para a questão: **Que dificuldades você vive na sua prática educativa?**
Foram subcategorizados os seguintes elementos:

- Sistema gerencial
- Estrutura
- Indisciplina

- Dificuldade de aprendizagem

Quanto à subcategoria Sistema gerencial, trata-se das cobranças de caráter burocrático e administrativo, bem como, do próprio Sistema Educacional:

P10: *“Ah, eu acho que atualmente é mais o nosso sistema, o nosso quadro. Nosso sistema maior é o nosso sistema de ensino que a gente tem que eu acho que é muito limitado, limitado digo assim: quando a gente cumpre, não é uma organização, tudo vem de cima, é muita coisa para preparar. Na verdade o sistema faz a gente mascarar o ensino”.*

Quanto à subcategoria Estrutura, diz-se respeito não somente às condições estruturais (recursos) e físicas como turmas superlotadas:

P5: *“Às vezes você prepara aula com data show e não funciona, ou prepara aula para usar livros e não acha nos faróis do saber ou na própria escola”.*

P6: *“Hoje eu vejo muitos alunos em turmas. Porque numa turma menor você consegue fazer um bom trabalho, um trabalho muito melhor. Porém eu não posso dividir, as turmas são muito heterogêneas, então já viu”.*

P2: *“Dificuldades... Na prática em geral, é a escola pública. É complicado. Uma das principais é a quantidade de alunos, bastante aluno né. O difícil é manobrar a falta de recursos”.*

Quanto à subcategoria Indisciplina, refere-se ao comportamento dos alunos durante as aulas e em outros momentos da rotina escolar:

P9: *“Na prática é a indisciplina, é que às vezes você planeja uma aula bem diferente e às vezes acabo não conseguindo concluir por causa de indisciplina”.*

P4: *“Olha, na escola em tudo né. As crianças saem correndo para tudo. Gritam no corredor que não pode, difícil organizá-los em fila. Tenho que ficar fiscalizando aluno toda hora”.*

P3: *“Fica difícil, por exemplo, o comportamento é um problema senão o problema mais grave. Os alunos não aceitam as regras, acabam se desentendendo por tudo, brigam e gritam por tudo”.*

Quanto à subcategoria Dificuldade de aprendizagem, refere-se ao comportamento dos alunos durante as aulas e em outros momentos da rotina escolar:

P8: *“No geral são as especificidades e dificuldades de aprendizagem. É muita burocracia para que tenhamos um laudo de uma criança. A família espera dias... E então ficamos de mãos atadas”.*

Uma das professoras, a P7, disse referente à falta de tempo para leitura, conforme:

P7: “Na minha? Eu..., eu comigo mesma... Ai, ai. Problema é conseguir parar pra ler um livro, eu não consigo ler um livro sozinha, falta-me tempo”.

Das 10 professoras entrevistadas, 1 relaciona a sua principal dificuldade a organização do Sistema de ensino, 3 à questão de estrutura para desenvolvimento do trabalho pedagógico, 3 a indisciplina dos alunos e 1 a dificuldade de aprendizagem, ou seja, no encaminhamento de crianças para especialistas. Enquanto que 1 responde a uma dificuldade própria. A P1 não respondeu a pergunta. A professora disse ter dificuldade, porém não detalhou quais eram.

Constata-se que, a maioria das professoras, retratam uma dificuldade externa a elas, não como análise pessoal daquilo que poderiam ver enquanto melhoria pessoal, mas delegam a fatores externos as dificuldades, o que não deixa de ser um processo de reflexão. Elas se percebem dentro do seu contexto, porém ainda demonstram no discurso demasiada necessidade pela prática enquanto simples ação e não como *práxis*.

3º Momento – Observação de Sala de Aula:

Com o intuito de ater-se ao terceiro objetivo específico desta dissertação, buscou-se por meio do instrumento de pesquisa Protocolo de Observação da Sala de Aula, interpretar as percepções das professoras sobre a ação-reflexão-ação no cotidiano de sua prática pedagógica (prática reflexiva).

O protocolo trata-se de um documento previamente elaborado e pensado pelo GAE – Grupo de Pesquisa, que é realizado por um observador que irá registrar a temática (o que se ouve) e a dinâmica (o que se vê) durante aula a partir da relação estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo – o professor e seus alunos, o espaço em que ocupam durante a ação.

Considerando a observação de apenas uma das aulas de cada professora envolvida na pesquisa, não se buscará apresentar as características esperadas de um professor que se entende como reflexivo, mas elementos de práticas reflexivas que partem de suas decisões em sala de aula.

A partir da análise das hipóteses constituídas por meio do registro supracitado e baseando-se no “*Guia para investigação do comportamento em sala de aula*” de MCKAY (2009) se elencou as seguintes categorias:

- Experiência em sala de aula
- Conhecimento geral
- Valores pessoais

Tomaram-se como pressupostos de análise os seguintes critérios (MCKAY, 2009, p. 4):

Na categoria **Experiência em sala de aula** analisou-se a tentativa de resolução de problemas por parte das professoras em sala de aula. Os professores passam muitas horas em de aula, tanto como alunos quanto como professores. Essa experiência cria bases para suposições particulares a respeito do papel do professor e do papel dos alunos, e sobre o que contribui para que uma aula seja boa, ou ruim. Com frequência, os professores se aproveitam dessas crenças quando tomam decisões sobre suas próprias aulas.

Na categoria **Conhecimento geral** analisou-se se as professoras assumem a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional, ou seja, ao se tornarem profissionais, os professores já adquiriram conhecimento suficiente do conteúdo que lecionam, dos aprendizes e do processo de aprendizagem, dos objetivos de cursos e de planejamento, e do gerenciamento de sala de aula e da interação. Na maioria das vezes, a decisão sobre o que fazer em suas aulas é baseada naquilo que aprenderam em seus “treinamentos” acadêmicos.

E na categoria **Valores pessoais** analisou-se a ciência das suposições e valores que a professora traz para o ensino, sua sensibilidade ao contexto institucional e cultural em que ensina e sua participação no desenvolvimento curricular e envolvimento nos projetos de mudança da escola. Os professores têm valores educacionais, políticos, sociais e morais baseados em suas experiências particulares. Esses valores podem influenciá-los nas decisões que tomam em suas práticas de ensino.

O Quadro 9, traz dados analisados com base nos registro de temática e dinâmica organizados a partir dos elementos supracitados. A análise corresponde inicialmente às três categorias já descritas – Experiência em sala de aula, Conhecimento geral e Valores pessoais:

Quadro 10 – Elementos da prática reflexiva em sala de aula

Elementos da prática reflexiva em sala de aula			
Professoras	Experiência em sala de aula	Conhecimento geral	Valores pessoais
P1	<i>A professora não apresenta experiência em sala e não relaciona conteúdo, técnica, faixa etária e objetivo da aula.</i>	<i>A professora demonstra pouco conhecimento acerca do tema tratado em aula.</i>	<i>Traz consigo valores, porém não consegue aplicá-lo no contexto de sala de aula.</i>
P2	<i>A professora tem experiência em sala de aula, porém se mostra cansada.</i>	<i>A professora se mostra presa ao livro didático e infere perguntas aos alunos de forma mecânica.</i>	<i>Não respeita o momento de questionamento dos alunos que não esteja de acordo com seu planejamento.</i>
P3	<i>A professora tem experiência em sala de aula, porém ainda não desenvolve a participação de seus alunos.</i>	<i>A professora centraliza o conhecimento em si mesma o que sugere pouco desenvolvimento teórico.</i>	<i>Não consegue dar liberdade aos alunos.</i>
P4	<i>A professora revela experiência em sala, porém centraliza o discurso.</i>	<i>A professora aparenta mascarar a sua debilidade teórica.</i>	<i>A professora não demonstra abertura para questionamentos o que revela pouco domínio do tema.</i>
P5	<i>A professora demonstra experiência em sala de aula, promove a interação e internalização do conhecimento.</i>	<i>A professora demonstra domínio do conteúdo teórico e prático em sala.</i>	<i>Promove uma articulação de respeito e aprendizagem.</i>
P6	<i>A professora é experiente em sala, contudo foge da especificidade de sua aula.</i>	<i>A professora não apresenta domínio dentro de sua área de atuação.</i>	<i>Promove competição e uma narrativa “simulada” de revisão.</i>
P7	<i>A professora revela experiência em sala, porém não permite a efetiva participação dos alunos.</i>	<i>A professora demonstra que possui um rico conhecimento técnico.</i>	<i>Não permite a participação dos alunos e é impositiva nas ações.</i>
P8	<i>A professora denota experiência, porém é extremamente impositiva.</i>	<i>A professora não deixa claro seu conhecimento em relação ao tema da aula.</i>	<i>Não articula as atividades ao espaço de sala.</i>
P9	<i>A professora se mostra experiente, porém sua condução ao mesmo tempo em que dialógica é ameaçadora.</i>	<i>A professora fica focada em seu caderno, que parece ser um plano de aula.</i>	<i>A aula é centrada na professora e em seu caderno de registro.</i>
P10	<i>A professora assume uma atitude extremamente impositiva, irônica, ameaçadora e tendenciosa.</i>	<i>A professora se mostra perdida frente a situação de ensino e aprendizagem.</i>	<i>Não percebe o contexto dos alunos em sala.</i>

Fonte: O autor, 2018.

Os dados apresentados no Quadro 10 revelam que não há uma relação direta entre ter experiência em sala de aula e ter uma atitude condizente a identidade de uma professora. A atitude docente revelou-se ainda centralizada na figura da

professora, assim como a questão da racionalidade técnica ficou despercebida em virtude do que lhes foi exigido durante a aula por parte dos alunos. Sendo que das 10 professoras observadas, 2 professoras domina o conhecimento específico de sua área, bem como, busca articular o conhecimento geral às exigências da sala de aula, enquanto que 8 professoras revelam debilidade na articulação e pouco conhecimento teórico. Mas uma vez a necessidade das professoras requererem de uma formação continuada mais prática do que teoria, de fato não seja a principal necessidade no grupo de professoras analisado.

Constata-se, portanto, que o tempo de experiência das professoras não reflete em maior domínio dos conteúdos por elas ministrados, nem quanto o distanciamento da atitude frente às tendências pedagógicas: tradicional e/ ou tecnicista sendo por vezes, impositiva, centradas em si mesmas e que não promovem a participação efetiva dos alunos em sala de aula. Com exceção das professoras P5 e P7, quanto ao conhecimento geral, apresentam pouco domínio teórico dentro de suas especificidades de área o que sugere dizer que, ao relacionarmos o tempo de profissão destas professoras é menor que os das professoras P5 e P7, que corresponde respectivamente 26 e 20 anos de profissão.

Quanto das suposições e valores que as professoras trazem para o ensino percebeu-se a pouca sensibilidade ao contexto institucional, ou seja, no seu envolvimento com a dinâmica do grupo de alunos. No sentido da cultura em que ensinam ainda não se permitem estar aberta aos questionamentos dos alunos, isso pode ser reflexo do pouco domínio do conteúdo específico de sua área.

As professoras têm valores educacionais, políticos, sociais e morais baseados em suas experiências particulares. Contudo, quando colocadas “à prova” em um momento de observação, podem revelar uma situação não real de suas práticas, pois se sentem fiscalizadas. Esses valores podem influenciá-los nas decisões que tomam em suas práticas de ensino.

No Quadro 10 apresenta-se um panorama geral dos elementos de prática reflexiva observados em sala de aula das 10 professoras observadas. Neste sentido, ao utilizar as expressões: “*Sim*”, “*Não*” e “*parcialmente*”, buscou-se qualificar os dados da seguinte maneira:

Quadro 11 – Elementos de prática reflexiva

Elementos de prática reflexiva					
Professoras	Experiência em sala de aula	Valores pessoais			Conhecimento geral
	Tenta resolver problemas de sala de aula	Está ciente das suposições e valores que traz para o ensino	É sensível ao contexto institucional e cultural em que ensina	Participa no desenvolvimento curricular e envolve-se nos projetos de mudança da escola	Assume responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional
P1	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Parcialmente</i>
P2	<i>Parcialmente</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
P3	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Parcialmente</i>
P4	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Parcialmente</i>
P5	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
P6	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>
P7	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Não</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
P8	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>
P9	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>	<i>Sim</i>
P10	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>	<i>Não</i>

Fonte: O autor, 2018.

Diante dos dados levantados, percebeu-se que conforme as características de um professor reflexivo segundo Zeichner e Liston *apud* Mckay (2009, p. 6-7) 4 professoras tentam resolver os problemas de sala de aula no tocante a reflexão feita a partir de uma situação de conflito imposto pela dinâmica de sala, e 5 professoras desconsideram a reflexão que emerge de situações inerentes a uma aula.

Baseadas em suas próprias experiências educacionais, em seus conhecimentos em relação à prática educacional e em seus valores pessoais, 7 das professoras observadas não se reconhecem dentro do processo de ensino,

enquanto que 3 demonstram por meio de hipóteses em suas práticas pedagógicas autovalorização do que supõem acerca de seu ensino.

Quanto ao contexto institucional, 8 professoras revelaram-se alheias à questão cultural de seu cotidiano escolar, o que é preocupante haja vista as necessidades e expectativas que seus alunos tem acerca da aprendizagem.

Em se tratando da participação em projetos que vão além da sala de aula e, que estão articulados ao currículo também não se colocam incluídas nas tomadas de decisões, mesmo que pertencendo a um órgão de representação de classe externo às demandas educativas, não atuam de maneira efetiva nas mudanças pertinentes ao benefício coletivo da comunidade escolar.

Agora, quanto a necessidade de se aperfeiçoar no conhecimento técnico de suas práticas, por meio formações continuadas, 5 das professoras observadas revelaram a busca pela estudo autônomo, mas distante da perspectiva de coletividade.

Constata-se, portanto, que das 10 professoras observadas, 2 professoras P5 e P9 destacam-se quanto à classificação “*Sim*” apresentados em todos os elementos doo Quadro 10, o que sugere inferir que pode ser em virtude do tempo de profissão em que ambas, respectivamente assumiram a docência.

A experiência neste sentido, conforme Dewey (1971) aponta, pode ser um aspecto relevante no que concerne a prática reflexiva no contexto escolar. Nesse sentido, toda ação para que se torna um hábito, deve ocorrer de maneira contínua, intencional e, portanto, planejada para que de fato, toda a comunidade educativa seja inserida no processo de avaliação das práticas exercidas neste espaço.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar criticamente como o processo de formação continuada, cuja característica se perfaz predominantemente reflexiva, pode contribuir com o processo de reflexão de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frente à sua prática pedagógica.

A partir dos instrumentos utilizados foi possível identificar os processos internos (expectativa) voltados à formação continuada de uma instituição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reafirmando-se que os paradigmas nos quais foram forjadas a própria formação das professoras (tradicional e tecnicista) refletem em como elas percebem a formação continuada, desde a concepção de sua necessidade, até como entendê-la em sua estrutura e proposta.

Ao investigar por meio de critérios pré-definidos, o espaço educativo (experiência) enquanto promotor de atitude reflexiva de seus professores constatou-se também, que na prática, as professoras envolvidas na pesquisa tinham um anseio real e imediato: conseguirem, por meio da formação continuada, elementos práticos diante de suas necessidades mais específicas e pontuais desconsiderando, por vezes, que a *práxis* deve ocorrer também a partir de elementos do cotidiano educativo tanto por parte de uma pesquisa autônoma como do próprio contexto situacional destas professoras.

E na interpretação das percepções dos professores sobre a ação-reflexão-ação no cotidiano de sua prática pedagógica (prática reflexiva) tempo de profissão, ou seja, toda ação para que se torne um hábito, deve ocorrer de maneira contínua, intencional e, portanto, planejada, para que de fato, toda a comunidade educativa seja inserida no processo de avaliação das práticas exercidas neste espaço.

Também se constatou nesta pesquisa, que os espaços de reflexão coletiva dos professores com seus pares, acontecem de modo inadequado, ou seja, os momentos oferecidos pela referida instituição se reduzem aos aspectos mais burocráticos e de conversas informais do que preponderantemente reflexivos. Isso não traduz o que Alarcão (2001) sugere enquanto uma escola reflexiva.

Diante disso, cabe trazer a análise do processo de formação continuada promovido pelo Grupo de Pesquisa – GAE junto à escola onde se aplicou a pesquisa. Para tanto, recorre-se a um artigo publicado que utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário com cinco questões referentes aos temas

trabalhados durante os encontros, uma em formato de escala Likert e quatro questões dissertativas, dentre elas: a) As informações produzidas são aplicáveis na prática docente; b) Escreva 3 palavras para indicar os aspectos positivos desta formação.

Para a identificação do impacto desta formação na prática de ensino dos professores utilizou-se uma entrevista semiestruturada composta por três questões, dentre as quais: a) Você lembra do trabalho realizado? b) Em que situação você lembra? c) De todo o programa realizado, o que foi significativo para você? – aplicado durante a Devolutiva das três primeiras instituições pesquisadas, entre os anos de 2013 e 2016 (PORTILHO, 2017).

Após quatro anos de aplicação do programa de formação continuada, percebeu-se a necessidade de realizar um processo de avaliação do mesmo de modo a identificar seus reflexos no ensino do professor, oportunizando uma apreciação dos resultados alcançados até o presente momento. Para tanto, o trabalho levantou a seguinte problemática: Quais as contribuições para a transformação docente que um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva pode oferecer?

Os resultados indicaram que a metodologia utilizada, o conteúdo desenvolvido e a oportunidade de reflexão sobre a própria prática foram significativos no processo. Em relação ao impacto do programa de formação continuada na prática de ensino, a importância do registro, a troca de experiências e a presença da universidade na escola apareceram como aspectos relevantes para o grupo de professores. Contudo, temas como a melhoria da profissionalidade, o trabalho sobre as etapas de desenvolvimento das crianças e a indisciplina, foram apontados como pouco explorados na formação, indicando a necessidade de serem repensados em outras oportunidades. A avaliação constante de programas de formação continuada como o apresentado neste artigo é um dos caminhos para que se possa analisar a efetividade do objetivo proposto, assim como, encaminhar novos projetos (PORTILHO, 2017).

Por certo recordamos as palavras de Dewey ao afirmar que “ninguém é capaz de pensar em *alguma* [grifo da autora] coisa sem experiência e informação sobre ela” (ALARCÃO, 1996).

Considera-se, a partir desta pesquisa, que a reflexão se enquadra como princípio mais no discurso do que na efetiva necessidade do professor no cotidiano

de sua prática pedagógica.

Quanto ao sentido real do que é a reflexão, apoiado em Dewey e Schön, os professores não tecem a articulação entre a teoria e a prática, o que descaracteriza a verdadeira *práxis* educativa. Pensar a prática sem elementos teóricos não parece salutar aos critérios adotados pelos autores, uma vez, que estes devem ultrapassar o “simples pensar” incorporando-os aos mesmos, um rigor metodológico para atingir determinado fim e, assim, possibilitar a mudança de atitude.

De fato, a compreensão da prática reflexiva parte de uma mentalidade prioritariamente ativista, ou seja, não considerar a teoria como elemento constitutivo de uma verdadeira ação praxiológica é cair em um reducionismo e até em uma atitude parcial frente à identidade profissional do professor. Aqui se ressalta que a reflexão não é uma atividade do simples pensar sobre, mais um repensar a prática com disposição para transformá-la.

Percebe-se, portanto, que há necessidade de se pensar em um novo formato de formação continuada que de fato promova a reflexão dos professores de modo menos diretivo, centrado em um agente que sem o devido diagnóstico da realidade educativa da escola, discursive uma realidade descontextualizada da prática dos professores.

Entretanto, no que diz respeito a metodologia metacognitiva característica do Programa de Formação Continuada apresentado nesta dissertação, é importante ressaltar que esta oportunizou espaço para que os professores possam se expressar por meio da fala, escuta, discussão e aprendizagem com seus pares. Igualmente, oportunizou a reflexão sobre a maneira como pensam e a realizam a própria prática.

Dentre os aspectos que ajudam a compreender este fato está a ausência e falta de continuidade, por parte da equipe pedagógica de propor formação continuada neste formato. Sobre esse assunto, Pinto (2011, p.163), destaca: “o exercício de reflexão sobre a prática docente deve ser, por excelência, um trabalho em equipe que emana do envolvimento coletivo no interior da escola sobre o repensar das práticas individuais desenvolvidas em sala de aula, mas analisadas e planejadas coletivamente”.

Espera-se que esse estudo seja fonte de inspiração para o desenvolvimento de outros trabalhos sobre a reflexão como princípio na formação continuada de professores. Posto que, percebeu-se ao final da pesquisa, que por vezes a reflexão mesmo tida sob o enfoque cognitivo, desvela-se vinculada somente a prática e não

na *práxis*, ou seja, ainda está atrelada a concepção tecnicista de formação.

Por fim, o presente estudo oportunizou aprimorar a minha percepção enquanto profissional, compreendendo a importância de olhar o fenômeno e buscar compreender os possíveis significados existentes nas relações entre os sujeitos envolvidos no processo de envolvimento em uma formação continuada de professores, considerando os elementos constituintes e contributivos do contexto educativo para uma efetiva reflexão sobre a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Editora Porto, 1996.
- _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Auxílio acadêmico – PUCPR (Brasil)**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <profcorrea.fama@gmail.com> em 28 de ago. 2016.
- _____. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.
- ANDRADE, E. P. *et al.* **A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa**. Ensino em Revista, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 7-19, 2004.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco** [Éthique à Nicomaque]. Trad. Richard Bodeüs. Paris: Flammarion, 2004.
- ASSMANN, H. Alguns toques na questão: o que significa aprender?" *In*: **Revista Impulso**, n. 21, vol. 10, Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1998.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BASTOS, A. B. B. A escuta psicanalítica e a educação. **Revista Psicólogo inFormação**, São Bernardo do Campo, ano 13, n. 13, p.91-98, jan./dez. 2009.
- _____. A técnica de grupos-operativos à luz de Pichon-Rivière e Henri Wallon. **Revista Psicólogo inFormação**, São Bernardo do Campo, ano 14, n. 14, p. 160-169. jan./dez. 2010.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BERSNSTEIN. B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. 1996.

BICUDO, M. A. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. *In*: BICUDO, M. A. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica**. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40.

_____. Sobre a fenomenologia. *In*: BICUDO, M.; ESPOSITO, V. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994. p. 15-22.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (Org.). **Sociologia**. (Trad.). Paulo Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia / Projeto Memória "Paulo Freire - educar para transformar"**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1996.

CANDAU, V. M. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 3. ed., 1990, p. 49-63.

CARDOSO, C. M. **A canção da inteireza: uma visão holística da educação**. São Paulo: Summus, 1995.

CASSIN, B. (Org.). **Vocabulaire européen des philosophies**. Paris: Seuil/Le Robert, 2004.

COSTA, C. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

COSTA, N. M. L. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos** (Revista Online do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN) Ano 20, dezembro de 2004.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Relatos de experiências e investigação narrativa. *In*: LARROSA, J. *et al.* **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

D'AGOSTINI, F. **Analíticos e Continentais**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2002.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora: 2001.

DEWEY, J. **A Filosofia em Reconstrução**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo; uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

_____. **Experiência e natureza; Lógica; A teoria da investigação; A arte como experiência; Vida e educação.** São Paulo: Abril cultural, 1980.

ELIAS, N. **Introdução à sociologia.** Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **O processo civilizador:** formação do Estado e civilização. v. 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **A sociedade da corte:** investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FABRIS, F. Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. **Revista Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud**, 1(10), 2009, p. 11-28.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In:* FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1994.

GADAMER, H. G. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GARCÍA, C. M. A reflexão: um novo objetivo para a formação de professores. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2013.

GEIGER, G. R. **John Dewey in Perspective:** a reassessment. N. York; Toronto; London: Mc Graw-Hill Book Co., 1958.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** (Trad.). Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural.** (Trad.). Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988.

GONDIM, E; RODRIGUES, O. M. O transcendentalismo de Heidegger: um resumo. **El Genio Maligno**, v. 5, p. 84-103, 2009.

GUERRA, M. C. A fenomenologia de Heidegger e a filosofia prática de Aristóteles. **Revista Legis Augustus**. v. 3, n. 2, p. 170-183, jul./dez. 2012.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. GA 20 - **Prolegómenos para una historia del concepto de tiempo.** Madrid: Alianza Editorial, 2007.

HUNGER, D. *Et al.* A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**. vol. 37 n. 4. São Paulo. Dez. 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** (Trad.). Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica.** Brasília: Plano, 2003.

KRUL, A. J.; EMMEL, R. **Investigação sobre as referências de Schön.** Contexto do GT 8 na ANPED SUL 2010/2012, Florianópolis, outubro de 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LIBÂNEO, J. C. (2004). **Didática.** São Paulo: Cortez, v. 1, 2004.

_____. O sistema de organização e gestão da escola *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** São Paulo, Heccus, 2013.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

MAIA, M. F. G. *Et al.* A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação.** Blumenau – vol. 11, n. 3, p.718-736 set./dez. 2016.

MARTINS, J; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos.** São Paulo: Moraes/ Educ. 1989.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos*, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2003. CD-ROOM.

MASINI, E. F. S. O enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In: FAZENDA, I. Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MCKAY, S. L. **O professor reflexivo**: guia para investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: Special Books, 2009.

MIGUEL, M. E. B; FERREIRA, J. de L. (Org.). **Formação de Professores**: História, Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas. Curitiba: Ed. Apriss, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. (Trad.). Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; (Rev. Téc.). Edgar de Assis Carvalho. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. **O problema epistemológico da complexidade**. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, LTDA., 1991.

_____. **O paradigma perdido**: a natureza humana. 4. ed. Portugal: Publicações Europa-América, LTDA, 1973.

_____. LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. (Trad.). Nurimar Maria Falci. São Paulo: Peirópolis, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In: Nóvoa A. (Org.). Formação contínua de professores*: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. (Trad.). Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor:** as influências no processo de aprender a ensinar. Universidad de Santiago de Compostela. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Santiago de Compostela, Espanha, 2001.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** (Trad.). Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** Profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRAGLIA, I. C. **Edgar Morin – A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.** Petrópolis: Vozes, 2009.

PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **O processo grupal.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes e identidade. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. & GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil:** Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

PORTILHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K. Metacognition as methodology for continuing education of teachers. **Creative Education**, v.7, p.1-12, January, 2016.

_____. *Et al.* **Avaliação de um programa de formação continuada na perspectiva metacognitiva.** In: XIII EDUCERE – IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO). Anais (on-line). Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: <<https://educere.pucpr.br/p234/anais.html?tipo=2>>. Acesso em 24 de jul. 2018.

PINTO, Umberto. **Pedagogia escolar:** Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: ed. Cortez, 2011.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

PRÉ-SOCRÁTICOS, Col. "**Os Pensadores**", vol. 1, seleção de textos e supervisão do prof. Dr. José Cavalcante de Souza, São Paulo, Abril Cultural, 1978.

REIS, D. G. dos. **O papel da reflexão na aprendizagem gerencial.** 2007, 256 f. Dissertação (Mestrado em Administração de empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos:** estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

SANTOS, J. A hermenêutica da faticidade no pensamento heideggeriano. *Filosofando: Revista de Filosofia da UDESC*, v. 1, n. 1, p. 73-82, jan./jun. 2013.

SANTOS, G. C. **Roteiro para elaboração de Memorial**. Campinas, S: Graf. FE, 2005.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

_____. Formar Professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEIBT, C. L. Heidegger: da fenomenologia 'reflexiva' à fenomenologia hermenêutica. *Revista de Filosofia – Princípios*, Natal (RN), v. 19, n. 31, Janeiro/Junho de 2012, p. 79-98.

SHOOK, John R. **Os pioneiros do pragmatismo americano**. (Trad.). Fábio M. Said. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, C. R. A. de. **O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do *habitus* e da experiência docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Curitiba, 2015.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SOUZA, R. A. de. Os fundamentos da Pedagogia de John Dewey: uma reflexão sobre a epistemologia pragmatista. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. Vol. 12 - n. 2 - p. 227-233 / mai-ago 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. ; LESSAD C. e LAHAY, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, nº 4, 1991.

TATTOO, T Reconstruindo a formação de professores para comunidades carentes. *Revista Internacional de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação*, v.17, n.4, p.405-15, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da *práxis***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VAILLANT, D. MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma**

aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, A. M. D. P. **Caminhos e descaminhos na formação continuada de professores:** as políticas públicas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1963 a 1996), Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

_____. **Educação em Curitiba:** trinta anos de políticas públicas. Curitiba: Appris, 2017.

WARSCHAUER, C. **A Roda e o Registro. – Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WELFORT, M. F. (Org.). **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WEIL, P. O novo paradigma holístico. Ondas à procura do mar. *In:* BRANDÃO, Denis & CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico** – Ciência, filosofia, artes e mística. São Paulo: Summus, 1991.

YINGER, R. **"Examining thoughts in action"**. *Teaching and Teacher Education*, 2 (3), 1987, pp. 263-282.

ZABALZA, M. A. **APRENDER: Caderno de Filosofia e Pisc. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano II, n. 3, p. 49-61, 2004.

_____. **Diários de aula:** contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. P. 115-137.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e Contradições. *In:* BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003.

ANEXOS

ANEXO A – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO: 1º ENCONTRO DE FORMAÇÃO**OBSERVAÇÃO E REGISTRO**

Observadores: _____

Atividade: _____ Data: ___/___/_____.

Siglas:

P: Professores;
 C: Coordenador;
 D: Dinâmica;
 T: Temática.

Palavras-chaves:

DESCRIÇÃO DO AMBIENTE		HIPÓTESES	
Hora	Observação de temática	Observação da dinâmica	Hipóteses

ANEXO B – PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O (A) PROFESSOR (A)

Pesquisador (a):			
Data da entrevista:			
Horário de início:		Horário de término:	

1. Identificação

Nome completo do (a) Professor (a): _____

Instituição de trabalho: _____

Gênero: () Feminino () Masculino *(assinalar sem perguntar)*

Constituição familiar: _____

Possui irmãos? *(Se possui, informar a ordem de nascimento, gênero e idade aproximada de cada um).*

2. Formação escolar e acadêmica - *(informar o nome e cidade da Instituição)*

Ensino Fundamental:	
Ano de início:	Ano de conclusão:
Ensino Médio:	
Ano de início:	Ano de conclusão:
Graduação:	
Ano de início:	Ano de conclusão:
Especialização:	
Ano de início:	Ano de conclusão:
Mestrado:	
Ano de início:	Ano de conclusão:
Doutorado:	
Ano de início:	Ano de conclusão:

(Continua)

(Continuação)

3. Atuação profissional

Tempo de atuação na atual Instituição: _____

Séria/Ano/Período em que atua: _____

 Educação Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio Ensino Superior

Tempo de atuação como Professor: _____

Tempo de atuação em outra Instituição como Professor: _____

Tempo de atuação em outra Profissão: _____

4. Qual é a sua profissão na atual Instituição?**5.** Exerceu ou exerce alguma outra profissão? Qual?**6.** Como descreves a sua função na atual Instituição?**7.** Participa de algum órgão de classe? Qual e de que maneira?**8.** Qual o motivo da sua opção pela docência?**9.** A pesquisa faz parte da sua prática profissional? Como?**10.** Qual a contribuição da formação continuada para sua prática pedagógica?**11.** Quais são as modalidades de formação continuada que mais lhe agradam?**12.** A sua prática pedagógica atual revela características da concepção de ensino que você recebeu na sua formação universitária? Como e quais?**13.** Quais são os conhecimentos que você julga necessários para o desenvolvimento de sua prática pedagógica?**14.** Como é que você aprende?**15.** Onde é que você aprende?**16.** A Instituição que você trabalha, contribui ou contribuiu para a sua prática pedagógica? Se positivo, em que? NÃO SIM. Em que?**17.** A Instituição em que você atua, promove espaços para o encontro entre os docentes? Qual a frequência? Com que objetivo?**18.** Como você planeja suas aulas?

(Conclusão)

- 19.** Como é que seus alunos aprendem?
- 20.** Quais as dificuldades mais presentes na aprendizagem dos seus alunos?
- 21.** Quais as suas dificuldades no processo de ensino?
- 22.** Como você organiza sua prática pedagógica com relação aos procedimentos de avaliação?
- 23.** Você faz uso do registro como uma prática pedagógica?
- 24.** Quais as suas dificuldades para registrar esses momentos?
- 25.** Que dificuldades você vive na sua prática educativa?
- 26.** Você gostaria de comentar sobre algo que não foi perguntado diretamente, para acrescentar nas informações?

ANEXO C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

<u>OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA</u>					
Observador (a):					
Instituição:					
Horário da observação:		Data:			
Professor (a):					
Turma/ Curso:		Período:		Nº de alunos:	
Recursos disponíveis na sala de aula:					

Observação de temática	Observação de Dinâmica	Hipóteses

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR)**

Eu _____, RG nº _____, estou sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa denominada “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”, cujo o objetivo é promover espaços de intervenção na formação continuada de professores para a ressignificação de suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas, visando a potencialização da aprendizagem discente, na perspectiva da transformação da realidade complexa, nos diferentes contextos.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Minha participação se dará nos encontros presenciais; na entrevista semiestruturada registrada por meio de gravação digital e na observação de sala de aula cujo registro será descritivo.

Estou ciente de que posso recusar a participar da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Como também, fica garantido o acesso às informações e esclarecimentos adicionais que fazem parte desse estudo.

A responsável pela pesquisa é a Prof^a. Dra. Daniele Saheb (3271-1655 ou 3271-1364), do Programa *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Li este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) Professor (a)

Assinatura da Pesquisadora Responsável