

Camile Gasparini

**PROFESSOR REFLEXIVO NO BRASIL:
UMA ANÁLISE DO CONCEITO NOS DOCUMENTOS
DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestra em Educação, tendo como orientador Professor Dr. Altair Alberto Fávero.

**Passo Fundo
2017**

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Passo Fundo, por ter me acolhido desde a graduação, sendo por muito tempo minha segunda casa.

Ao Professor Dr. Altair Alberto Fávero, que com a sabedoria de um pai, olhou para mim como sua filha intelectual e impulsionou-me a ser uma pesquisadora. Sou grata, imensamente, pelos momentos de diálogo, conhecimento e amizade.

Aos professores convidados para a qualificação e defesa dessa humilde pesquisa, meu agradecimento por seus apontamentos, contribuições metodológicas e rigor científico.

Aos amigos e colegas de Mestrado, obrigada pelas inúmeras oportunidades de reflexão, debates e trocas que me fizeram amadurecer nessa caminhada, tornando-a menos solitária e mais alegre.

Aos meus pais, que sempre me exigiram o máximo de empenho e dedicação, ensinando-me a valorizar a Educação em uma sociedade de condições socialmente desiguais.

Ao meu querido marido Márcio, pela paciência nos dias difíceis, pelo incentivo à pesquisa e à conquista da liberdade intelectual. Por ter acreditado fielmente em mim, antes que eu mesma acreditasse.

RESUMO

As reflexões dessa dissertação tratam da chegada do conceito de professor reflexivo no Brasil e de sua recepção como proposta de formação docente. O problema em questão encontra-se na necessidade de repensar a formação diante do contexto da educação vigente. Afinal, como formar professores reflexivos na sociedade contemporânea? Nesse sentido, o presente estudo tem por escopo investigar a perspectiva do conceito nos principais documentos educacionais (LDBEN, CONAEs, PNEs e Parecer CNE/CP 2/2015) e a presença/ausência deste conceito na produção acadêmica e, ainda, apontar indicativos à formação inicial e continuada, em especial, à Universidade e a sua relação com a escola. Para tal, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, por meio do suporte teórico de autores como Dewey (1959), Schön (2000), Nóvoa (1995), Alarcão (1996) e Pimenta (2012). As contribuições desse estudo permitem compreender que há necessidade de continuar pesquisando o campo da formação de professores, porém, sob a ótica de outras temáticas, como a do professor reflexivo. Logo, é possível considerar que a formação para a pesquisa é primordial ao futuro professor e à investigação da própria prática, na qual as experiências pedagógicas tornam-se objeto de estudo e possibilitam a construção da identidade docente. Através de sua identidade, o profissional passa a reconhecer-se e ser reconhecido pelos saberes construídos no diálogo com o conhecimento. Assim, entende-se que a proposta da formação reflexiva implica uma mudança de paradigma formativo, uma maior aproximação entre universidade e escola para repensar a relação pesquisa/formação, além de requerer políticas educacionais que valorizem os saberes e a profissão do professor, possibilitando espaços reflexivos dentro das instituições de ensino.

Palavras-chave: Formação de Professores, Professor Reflexivo no Brasil, Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The reflections of this dissertation are about the arrival of the reflexive teacher concept in Brazil and his reception as a teacher training proposal. The problem in question lies in the need to rethink the training in the context of prevailing education. After all, how to form reflexive teachers in the contemporary society? In this sense, the purpose is to investigate the concept's perspective in the main educational documents (GLNEB, ONEC, NEP, Opinion NCE /FC 2/2015) and the presence/absence of this concept in the academy production and, moreover, point signs to the initial and continuing training, in special, to the University e its relation with the school. For this purpose, it was used as methodology the bibliographical and documentary qualitative survey, through the theoretical support from authors such as Dewey (1959), Schön (2000), Nóvoa (1995), Alarcão (1996) e Pimenta (2012). The contributions of this study allow to understand the need to continue searching the field of the teachers training, however, on the optic of other themes, like the reflexive teacher. Then, it is possible to consider that the formation forward to the survey is primordial to the teacher's future and to the investigation of his own practice, in which the pedagogical experiences become study object and enable the construction of the teaching identity. Through his identity, the professional starts to recognize himself and to be recognized by the knowledge built in the dialogue with the knowledge. Therefore, it is understood that the reflexive formation purpose implies a change of formative paradigm, a closer approximation between university and school to rethink the relation survey/formation, besides requiring educational politics that value the knowledge and the teacher's profession, allowing reflexive spaces within the educational institutions.

Keywords: Teacher training. Reflexive teachers in Brazil. Educational politics.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	06
2 EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E REFLEXÃO	11
2.1 O prático reflexivo e sua profissionalização.....	18
2.2 Epistemologia da prática: pressupostos da formação docente na Europa.....	27
2.3 A recepção da concepção do professor reflexivo no Brasil.....	36
3 DOCUMENTOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA	43
3.1 Os primeiros anos da LDBEN (1996 a 2001): da relação teoria e prática às novas exigências da profissão	46
3.2 As políticas educacionais de 2002 a 2010: entre experiências e saberes docentes	50
3.3 Novas perspectivas para a formação docente (2011 a 2016): prática reflexiva, conhecimento e identidade profissional.....	64
4 A UNIVERSIDADE FRENTE À PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	80
4.1 Formando inicialmente professores pesquisadores	85
4.2 O olhar sobre a prática: saberes docentes na formação continuada	88
4.3 Universidade e escola: construindo caminhos (re) flexivos	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS	106

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escrever sempre foi extremamente necessário a mim e a outros professores que fazem de sua profissão uma oportunidade de aprendizado. Escrever me permitiu quebrar paradigmas, revisitar obras e seus autores, expressar em palavras o registro da docência e da pesquisa. Escrever exigiu desacomodar, olhar no espelho, olhar para dentro. Escrever tornou-se hábito de estudo, disciplina, arte de dizer. Escrever requereu mais ainda, romper os laços e as certezas. Em verdade, a única certeza tida era o próprio processo de escrever. Por essa razão, o texto a ser lido a seguir, nasceu diante da necessidade de registrar o momento educacional em que vivemos e de apresentar os desafios a serem superados pela formação docente.

O cenário global, no qual a educação está perpassada, encontra-se no cerne de um sistema fortemente neoliberal, mercantilista e tecnicista. Repensar a função docente nessa realidade é levar em conta que o professor está permeado por essa influência cultural e ideológica, e que muitas vezes, faz do espaço educacional uma legitimação desse modo de viver. Então, a universidade necessita ser o espaço onde se potencializa o pensar diferente, buscando o novo e fomentando o pensar crítico e reflexivo (BENINCÁ, 2010).

No que concerne à formação, deparando-se com as imposições científicas e tecnológicas requeridas por nossa sociedade, torna-se evidente a oferta de formações instrumentalizadas, onde as competências fundamentais da profissão tendem a ser mais incentivadas do que o fortalecimento dos processos de reflexão. Entretanto, o condicionamento irrefletido do indivíduo em relação a sua formação, manifesta a negação de sua potencialidade humana, decorrente da insuficiência de sua ação-reflexão nesse processo. Assim, a oferta de educação tecnicista tende a resultar na carência do ser humano em refletir sobre si, sobre os outros e sobre o contexto que o cerca, em um processo de conhecimento e conscientização (LONGHI, 2008).

Dessa forma, torna-se relevante problematizar a formação profissional na sociedade contemporânea – em especial a formação docente -, que tem sofrido grandes influências do modelo econômico neoliberal e do mercado de trabalho em relação à educação superior, que por vezes, lhe insere na lógica do capital humano e nos fundamentos de instrumentalização e produtividade.

Perante o contexto educacional vivido sabe-se da importância do trabalho docente, pois é na contextura da educação superior que o conhecimento se revela fator preponderante, já que há necessidade de questionar as informações que surgem diariamente na sociedade, o

avanço da ciência, o saber científico e o desenvolvimento das tecnologias que afetam rapidamente o homem.

Nessas circunstâncias, as discussões e debates a respeito da formação de professores são atuais e relevantes diante da urgência em se repensar a docência, especificamente a experiência pedagógica a partir do enfoque da reflexão sobre a prática na formação docente. O processo de formação de professores deve ultrapassar a pedagogia fundamentada na visão “tradicional” de educação e na transmissão de informações, superando-as através da construção do conhecimento.

Para Fávero e Tonieto (2010, p.42) a prática profissional de muitos docentes tem se reduzido “à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas”. Logo, romper e superar essa visão da racionalidade técnica sob a formação docente implica propor a reflexividade por meio do pensamento crítico, valorizando o saber pela experiência e ressignificando o papel do educador, para que se torne um profissional intelectual, pesquisador e prático reflexivo.

No cerne dessa questão, observa-se facilmente, a formação inicial e continuada de professores sendo constituída por currículos baseados em um modelo de racionalidade técnica-instrumental, em que se percebe o início do curso respaldado por conhecimentos teóricos e, em seguida, por conhecimentos práticos, onde “as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida de formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.99).

A essa lógica, justifica-se a necessidade da presente dissertação partir da hipótese de que a ação reflexiva a ser apresentada por John Dewey e Donald Schön oferece possibilidades de ruptura do modelo de formação da racionalidade técnica, caminhando para uma epistemologia da prática e reconhecendo a riqueza das experiências docentes, onde o processo de compreensão e melhoria do ensino começam pela reflexão do próprio professor sobre sua experiência de trabalho e formação.

O professor, entendido nessa perspectiva como um pesquisador reflexivo, toma sua ação como objeto de estudo, assumindo sua realidade escolar e inserindo-se no processo de análise. Nesse sentido, a presente dissertação visa problematizar os seguintes questionamentos: a perspectiva do professor como profissional reflexivo é encontrada nos documentos que norteiam a formação de professores no Brasil? Diante da ausência ou presença do conceito de professor reflexivo na produção científica e nas legislações, o que se mostrou mais evidente aos processos formativos na Universidade?

Esse estudo visa, sobretudo, contribuir com a construção do conhecimento científico sobre o conceito do professor reflexivo, a fim de repensar e ressignificar as discussões a respeito das políticas educacionais de formação docente em nosso país. Para tal, são objetivos do trabalho em questão: compreender a historicidade, características e o conceito de professor reflexivo; investigar a perspectiva do conceito nos principais documentos educacionais e políticos sobre a formação de professores nos últimos 20 anos (CONAEs, PNEs, LDBEN, DCN); e indicar a partir dos apontamentos da epistemologia da prática, potencialidades da formação reflexiva aos processos formativos na Universidade.

Dada a tarefa de apontar indicativos da ausência/presença do conceito de professor reflexivo nos documentos que norteiam as políticas e práticas de formação docente, esse trabalho é definido como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como instrumento uma pesquisa documental e bibliográfica de caráter hermenêutico, buscando maior familiaridade com o conceito através dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e do suporte da pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica abrange o estudo aprofundado de materiais já elaborados, o levantamento de obras, referências teóricas, textos escritos ou eletrônicos. Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador “debruçar-se” sobre o que já foi pesquisado em determinado assunto (GIL, 2007). Já a pesquisa documental utiliza-se de documentos contemporâneos ou antigos, considerados autênticos pela ciência. Caracteriza-se como um processo de análise e criação de categorias, em que o pesquisador necessita valer-se do esforço de interpretar tais documentos, dando a eles um tratamento com vista ao esclarecimento de seu problema de pesquisa (PIMENTEL, 2001). Há nessas metodologias uma interação frequente entre objeto de estudo e pesquisador através do encontro de fontes, organização dos materiais e sua posterior análise.

Em que pese pareça ambicioso valer-se de duas metodologias, mostra-se relevante mencionar que se almeja aqui “triangular” informações de análise, ou seja, compará-las e interpretá-las com o auxílio de teóricos, a fim de reduzir possibilidades de equívoco no término da pesquisa. Pretende-se aqui desvelar novos aspectos relevantes nos documentos para um estudo mais aprofundado entre sua relação com a realidade (LUDKE e ANDRÉ, 1996). Por isso, adota-se a metodologia hermenêutica para compreender além do que está posto nos documentos, considerando seu contexto histórico e aspectos estruturantes que precisam ser compreendidos, para que assim haja alternativas de mudanças e possibilidades. Como afirma Goergen (2010, p. XII) precisa-se “alcançar pela interpretação aquilo que ficou

oculto ao olhar subjacente”. A hermenêutica pode ser também entendida como um processo de decodificação de um conhecimento ou de um sentido imbricado e intrínseco, necessitando de esclarecimento e interpretação. Assim, a triangulação dos métodos de pesquisa contribuirá para qualificar a presente pesquisa.

Nesse sentido, a referida dissertação constitui-se em três capítulos. No primeiro capítulo busca-se contextualizar a história do conceito de professor reflexivo. Iniciando pelos conceitos de experiência, *continuum* experiencial, pensamento reflexivo e ensino reflexivo em John Dewey, que serviram de base para a filosofia pragmática, perpassando os conceitos da formação prática reflexiva em Donald Schön, até teóricos como António Nóvoa e Isabel Alarcão em Portugal, e Carlos García e Angel Pérez Gómez na Espanha. Tais autores detiveram-se às pesquisas da racionalidade prática e formação reflexiva na formação docente, chegando ao Brasil através dos estudos de Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin por meio de problematizações decorrentes do cenário educacional brasileiro.

No segundo capítulo procede-se com a pesquisa documental, inicialmente realizada pela escolha de vinte e cinco artigos em periódicos significativos no campo da Educação, a partir da seleção de palavras-chaves: professor reflexivo, formação reflexiva, reflexão e formação docente e ainda, pelo recorte temporal de 20 anos devido à publicação da LDB e da disseminação do conceito no Brasil. Em seguida, os principais documentos, pareceres e legislações pertinentes à formação docente foram elegidos para o estudo hermenêutico da perspectiva do professor reflexivo.

Por último, realiza-se uma leitura acerca das considerações construídas ao longo da pesquisa, principalmente no que concerne às evidências do conceito, seja na produção acadêmica, seja nas legislações e indicativos políticos. Assim, alguns questionamentos mostraram-se precisos ao percorrer a caminhada da investigação, e impulsionaram a construção reflexiva no último capítulo, servindo aqui como problematização aos leitores e pesquisadores: As condições de trabalho do professor hoje permitem permanente formação e aperfeiçoamento? Há momentos na escola para refletir e pesquisar a prática? Em que momentos o currículo na formação inicial possibilita espaço para discussão entre teoria e prática? Em que perspectiva a universidade forma os seus docentes? A universidade oportuniza uma formação reflexiva a partir do conhecimento prático? Qual a importância da reflexão para formação do ser humano? Qual paradigma permeia os currículos de formação de professores: a reflexão crítica ou a racionalidade técnica e instrumental? Diante das mudanças políticas, econômicas e sociais podemos pensar em uma educação reflexiva? Se os

professores hesitam ou pouco refletem sobre prática, como formar crianças e jovens para também refletirem?

Mesmo que o objetivo da presente dissertação não esteja focado em suprir tais questionamentos, as referidas perguntas oportunizaram que o terceiro capítulo ganhasse forma. Através do estudo do conceito de professor reflexivo e da pesquisa nos periódicos e documentos legais em educação, justifica-se nesse espaço a necessidade de formar professores para a reflexividade no contexto educacional vivido hoje. Por essa razão, a primeira parte do texto destaca a importância de compreender o que significa ser um profissional reflexivo e por quais motivos essa perspectiva torna-se coerente em relação à formação de professores na contemporaneidade; enquanto a segunda parte explana com o suporte de teóricos, a relação da Universidade com a formação para a pesquisa, com os processos formativos continuados, com o reconhecimento dos saberes experienciais dos professores, sua contribuição para a construção da identidade docente e a importância de uma maior aproximação entre universidade e escola.

2 EXPERIÊNCIA, EDUCAÇÃO E REFLEXÃO

A elaboração teórica construída pelo psicólogo, filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), constituiu muitas ideias sobre a educação, aprendizagem e protagonistas da escola. Dentre suas inúmeras contribuições educativas e sociais, pode-se destacar a introdução à perspectiva do professor como profissional reflexivo. Dewey vislumbrava o educador como um intelectual e pesquisador que permanecia em formação através da reflexão, considerando-a uma condição imprescindível ao ato educativo.

Nessa perspectiva filosófica, o papel da educação consiste na preparação de crianças e jovens para as responsabilidades futuras, por meio de experiências significativas e educativas. Porém, para o autor, experiência e educação não são termos equivalentes. O fato de educandos passarem por vivências escolares, não lhes garante amadurecimento e crescimento. Deste modo, resgatar conceitos-chave da teoria pragmática de Dewey consiste no esclarecimento e fundamento necessários à historicidade da concepção do professor como prático reflexivo, que se encontra vinculado à tarefa de educar através de boas experiências.

O conceito de experiência “significa não apenas um processo de experimentar, mas, acima de tudo, o ato de provar” (GIACOMELLI, 2011, p. 177), assim, a educação fundada na experiência educativa é considerada um processo social, de reconstrução e reorganização. Logo, o conhecimento desenvolvido por atividades dirigidas volta-se para a própria experiência, já que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa, e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1979, p. 25).

Pagni (2011, p.45) afirma que “o homem é o único organismo vivo que atribui significado às suas relações com o ambiente e consigo mesmo, em um tempo e em cada situação vivida, graças à sua capacidade de percebê-las, de imaginá-las e de pensá-las”. Ou seja, diante de sua aptidão em reconhecer as vivências e retirar delas um possível valor, não é a falta de experiências que representa um problema, mas sim, o caráter dessas experiências, que diante de sua qualidade, não promovem uma ligação com as experiências futuras. Afinal, que experiência seria qualificada e verdadeiramente educativa?

Segundo Dewey (1971), a qualidade de qualquer experiência leva em conta dois aspectos: a sensação imediata de ser agradável ou não, e suas influências sobre as vivências que virão. Por isso, a experiência educativa está vinculada ao seu significado para o indivíduo e sua possibilidade de crescimento e amadurecimento em decorrência de posteriores

acontecimentos. O que faz uma experiência destacar-se perante outras é justamente sua qualidade estética ou emocional, que possibilita ao ser humano dispor de toda reflexão e envolvimento pessoal para buscar compreender e retirar do próprio fato um aprendizado para sua existência. Assim, que valor teria uma experiência se não trouxesse ao homem uma compreensão, objetivo ou ideia?

O que é ainda mais importante é que não apenas é essa qualidade um motivo significativo para empreender uma investigação intelectual e para que seja conduzida honestamente, como também nenhuma atividade intelectual será um acontecimento integral (uma experiência), a menos que seja integralizada pela mencionada atividade. Sem ela, o pensar é inconclusivo. Em suma, o estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de que seja completa (DEWEY, 1980a, p.91).

Nesse sentido, o caráter de cada experiência pode ser analisado pelas condições do meio em que ela ocorre e, ao mesmo tempo, em seu reconhecimento nas situações diárias e concretas, por meio da reflexão de sua qualidade nas variadas ocasiões. Pois, é através de registros dos fatores significativos que se constrói de forma coerente um vínculo com os experimentos seguintes (DEWEY, 1971).

Um dos princípios necessários à interpretação das experiências e sua qualidade encontra-se na interação, observando a função e capacidade educativa das mesmas. Se, “toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação” (DEWEY, 1971, p.30), pode-se dizer que a interação é responsável pelas influências que o meio exerce sobre o sujeito. Assim, é através da problematização de situações que indivíduo e ambiente são envolvidos, onde o conhecimento de fato é elaborado e construído.

Outro princípio necessário diz respeito à continuidade da experiência, o chamado *continuum experencial*¹. Esse conceito é aplicado diante da necessidade de discriminar as experiências com ou sem valor educativo significativo. Na perspectiva deweyana, toda aprendizagem de uma vivência é considerada ponto de partida para uma nova aprendizagem, sendo esse um aspecto complexo da educação. Tal princípio, portanto, torna-se critério para diferenciá-las qualitativamente, a fim de oferecer condições efetivas para um crescimento social, intelectual e moral do sujeito.

¹ O conceito de *continuum experencial* pode ser aprofundado com maior qualidade na obra deweyana *Experiência e Educação*, no capítulo *Critérios de Experiência*, em que o autor utiliza tal princípio sempre que houver necessidade de discriminação entre experiências com valor educativo ou não.

Sendo o valor de uma experiência analisado pelas apreensões ou continuidades proporcionadas, tudo que for vivenciado trará consequências ao ser humano, estando-as relacionadas ao seu aprendizado por toda a vida. Assim, “o homem não aprende por uma necessidade que, depois de satisfeita, faça desaparecer a sua capacidade, porque aprender é uma função permanente” (GIACOMELLI, 2011, p.180).

Conhecer é um exercício que está direcionado para a experiência, uma atividade empírica e experimental. Contudo, apesar de uma experiência emergir de outras anteriores, gerando dúvidas e questionamentos, é possível que não haja continuidade ou interação entre elas, diante da ausência de senso crítico do próprio indivíduo que a experencia. Nessa lógica, as experiências educativas estão intimamente ligadas ao bom hábito de pensar.

A compreensão deweyana sobre o pensamento se inicia com os sentidos do pensar: o pensar ao acaso, o ato de pensar ligado à observação, o pensar relacionado com provas, e o ato de pensar com consequências e valores. Em linhas gerais, trata-se de uma característica do homem que o diferencia de outros animais, pois o pensamento relaciona-se com seu problema de origem, que será determinante no objetivo e no processo, ou seja, “ninguém é capaz de pensar em tudo, certamente; ninguém é capaz de pensar em alguma coisa, sem experiência e informação sobre ela” (DEWEY, 1959, p.42).

Pensamos porque avaliamos dados e ideias, porque o pensamento nos liberta do instinto, porque necessitamos refletir sobre “coisas não sentidas ou diretamente percebidas pelos sentidos, [...] coisas que não são vistas, ouvidas, tocadas, cheiradas nem provadas” (DEWEY, 1959, p. 15). Um pensamento é representação mental de algo ausente e, portanto, pensar exige que tais representações aconteçam, abrangendo a observação de um fato e sugerida por algo percebido: “[...] define-se o pensamento como a operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos (ou verdades), de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas, uma relação entre o que sugere e o que é sugerido” (DEWEY, 1959, p.21).

Aliás, pensamos para dar significado ao aprender, para ampliar o conhecimento, para percebermos obscuridades que anteriormente poderiam ser naturais ao nosso entendimento. Porque aprender pelo pensamento significa progredir intelectualmente, onde aprender é principalmente, aprender a pensar.

O ato de pensar proporciona ao homem o desenvolvimento de ações conscientes, a preparação de ideias e amplitude da capacidade de atribuir significado aos fatos. O pensar faz com que se estenda sua habilidade de coordenar atividades com previsão e de planejar os

propósitos de sua vida com consciência. Desta forma, seu aperfeiçoamento como indivíduo consiste na prática da sugestão, da curiosidade e de bons hábitos de verificação. Enfim, são os diferentes modos de pensar que fazem o homem progredir:

Não existe uma capacidade singular e uniforme de pensar e sim uma multidão de modalidades diferentes, por meio das quais coisas específicas – observadas, recordadas, ouvidas ou lidas – provocam sugestões ou ideias que se acham em relação com um problema ou questão e conduzem a mente para uma conclusão justificável (DEWEY, 1959, p. 62).

Ora, o exercício do pensamento leva também ao conceito de reflexão, visto que esse não é caracterizado somente como uma sequência do pensar, mas sim, uma consequência de bons hábitos do pensar, uma ordem de ideias que são apoiadas uma na outra, racional e logicamente.

A reflexão consiste em um processo mental, onde outros processos inferiores ocorrem seguidamente: a perplexidade, a dúvida, as ações investigativas e a pesquisa, por exemplo. A melhor maneira de colocá-la em ação é ressaltada por Dewey como o pensamento reflexivo, que ocorre quando avaliamos mentalmente um assunto e o tornamos necessário e sequencial. Afirma o autor que “o pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1959, p.18).

Deste modo, necessariamente, pensar reflexivamente é analisar o problema em questão, com o propósito de concluir algo e de verificar se as ideias levantadas são lógicas e aceitáveis diante da realidade que o originou. Mais do que isso, é livrar o pensamento do imediatismo, dos impulsos, das crenças, valores e verdades primeiras, mediando por fim, as experiências, seus significados e considerações, além de tornar reflexiva as vivências tidas como relevantes pelo próprio sujeito.

Dessa forma, o ato do pensar reflexivo é orientado pela urgência de solucionar um problema ou indagação, levando o indivíduo ao mecanismo da reflexão. Portanto, “a natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento e este objetivo determina o processo do ato de pensar” (DEWEY, 1959, p.24). Sua função consiste em modificar uma circunstância de dúvida ou conflito em uma informação coerente, racional e procedente.

O pensar reflexivo para Dewey é justificado por três valores no âmbito da educação: o desenvolvimento da consciência, o preparo do homem pelo pensamento e o enriquecimento dos significados na experiência. No que concerne à natureza do pensar reflexivo, Dewey

(1959) apresenta os recursos inatos que o homem possui para evoluir em seu pensamento: curiosidade, sugestão e ordem.

A curiosidade estaria voltada ao período da infância, onde o ser humano busca descobrir tudo ao seu redor, explorando os diversos ambientes, materiais e recursos com a finalidade de atribuir sentido às experiências vividas. Seus níveis seriam num primeiro momento orgânico, social e, por último, intelectual, onde as observações e investigações destinar-se-iam finalmente à procura de informações.

A sugestão ocorreria na espontaneidade das experiências primeiras que, induziram ao pensamento qualificado e profundo na medida em que os objetos e fatos fossem apresentados ao sujeito. E assim, a ordem prender-se-ia à continuidade ou consecução das sugestões, que conseqüentemente, representariam a reflexão por meio de ideias racionalmente justapostas.

Por conseguinte, o pensamento reflexivo abrangeria cinco fases (DEWEY, 1959) do ato de pensar: as sugestões ou ideias que surgem para uma solução; a intelectualização da dificuldade ou que se faz com a sugestão; a hipótese que orienta mais observações; o raciocínio que aprofunda o conhecimento e a verificação da hipótese pela ação.

Na primeira fase, a sugestão pode ser entendida como uma ideia diante de um problema. Por vezes, a sugestão inibe uma ação primeira levando o indivíduo ao estado de dúvida e incerteza. É nesse momento que a sugestão surge como uma possibilidade de solução.

Na segunda, a utilidade da sugestão é analisada como alternativa prática. Trata-se de intelectualizar um problema e relacioná-lo com uma situação. Já na terceira, a ideia revela-se um guia, pois ao definir a dificuldade existente, se tem clareza da solução necessária.

A quarta fase manifesta-se pelo raciocínio, sendo uma análise total da sugestão. Visa ampliar o conhecimento da sugestão a partir de uma observação aprofundada. E por fim, na quinta, verifica-se a hipótese através da ação experimental, resultando em certas conseqüências.

Em que pese as fases do pensamento reflexivo sejam classificadas, não possuem uma ordem fixa, como afirma Dewey (1959). Desde a elaboração da hipótese até a hipótese adequada, podem surgir inúmeras possibilidades de soluções ao problema. E as verificações, por sua vez, nem sempre indicarão o final. Elas podem ser base de novas sugestões e, por conseguinte, de novas experiências.

As fases do pensamento são pertencentes também à compreensão humana. Para o filósofo, “compreender é aprender a significação. Depois que compreendemos, sentimo-nos,

por assim dizer, intelectualmente em casa” (DEWEY, 1959, p.135). A capacidade de compreender ou dar sentido às coisas, ocorre então, pela elaboração de significado por meio da razão.

Sobre tal conceito, Dewey analisa as consequências do exercício da compreensão. Ao afirmar que não compreender nada pode ser menos prejudicial do que compreender mal, relaciona a definição e organização dos significados com o ato de pensar. Portanto, “apreender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou de uma situação é ver a coisa, acontecimento ou situação, em suas relações com outras coisas: notar como opera ou funciona, que consequências traz, qual a sua causa e possíveis aplicações” (DEWEY, 1959, p.140).

Nessa perspectiva, compreender e pensar reflexivamente necessita ser o objetivo principal da educação, visto que o senso crítico emancipa o ser humano, tornando-o consciente de suas ações e concepções, atribuindo-lhe sentido às experiências de vida ao relacionar o saber com o próprio contexto.

Para o autor, o simples ato de pensar não pode ser confundido com o pensamento de raciocínio crítico ou reflexivo, pois o primeiro acontece quando não há esforços para definir um problema e sugestões, enquanto o segundo é a reflexão propriamente dita:

A essência do pensamento crítico é suspender a formação de juízos; e a essência desta suspensão é provocar uma investigação para determinar a natureza do problema antes de tentar solvê-lo. Esta circunstância, mais do que qualquer outra, transforma um simples raciocínio em um raciocínio demonstrado e as conclusões sugeridas em outras tantas provas (DEWEY, 1959, p.81).

Em suma, na teoria deweyana, a experiência caracteriza-se como o primeiro passo para o ato de pensar e está vinculada ao pensamento reflexivo. É a partir de seus pressupostos teóricos que se estabelece a relação entre o pensamento reflexivo e a formação de professores, surgindo assim, uma “epistemologia da prática reflexiva”, que visa romper com a racionalidade técnica na docência e indicar a perspectiva do professor reflexivo como proposta de formação de professores.

É notório que a racionalidade técnica se faz presente nas normativas do modelo de formação docente vigente, em que a razão técnico-instrumental apontada por Habermas (1929) é apresentada na lógica dos cursos, sendo esses prioritariamente teóricos em seus primeiros anos de ensino e práticos próximo ao seu término, havendo a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos pelo estudante.

Nesse contexto, a ação reflexiva proposta por John Dewey representa uma possibilidade de quebra do paradigma instrumental de formação docente, mediante a investigação reflexiva do professor em relação a sua própria práxis pedagógica.

Ghedin (2005, p. 135) afirma que “a experiência docente é o espaço gerador e produtor de conhecimentos, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre suas experiências”. Por isso, a reflexão sobre a ação pedagógica necessita envolver questões epistemológicas e práticas. Se sua base está formada por uma epistemológica crítica, a formação prática também precisa estar de acordo com tal pretensão.

Sabe-se que para se ter uma prática pedagógica reflexiva, o docente atuante deve ser reflexivo em sua rotina, onde a observação reflexiva “é pelo menos metade do pensamento, sendo a outra metade destinada à admissão e elaboração de múltiplas hipóteses” (DEWEY, 1959, p.170). Então, aquele que se encontra observador de sua própria experiência, consegue estabelecer uma ligação de significado com o meio, tornando a experimentação reflexiva.

Dessa maneira, o educador é aquele que toma sua ação como objeto de reflexão, questionando e problematizando as incertezas e contratempos de sua vivência. É aquele que assume uma postura de pesquisa e comprometimento com sua realidade, inserindo-se no processo de investigação e na busca de respostas.

A respeito da observação da prática reflexiva, Marcondes (1997, p.36) justifica a necessidade de repensarmos as experiências docentes e valorizarmos o professor como um prático reflexivo:

[...] O movimento no sentido de encarar os professores como práticos reflexivos é também uma rejeição de reformas concebidas de cima para baixo que veem os professores apenas como implementadores de programas e de ideias formuladas por “experts” em seus gabinetes, desconectados dos problemas do dia-a-dia de nossas salas de aula.

Nesse sentido, enquanto o educador desenvolve sua aptidão em refletir está, concomitantemente, desenvolvendo em seus educandos suas capacidades reflexivas, por meio da possibilidade de ultrapassar a condição de simples aplicador ou executor de conteúdos curriculares e passar a ser um pesquisador e orientador na construção de conhecimentos.

Na sequência, a valorização do saber da experiência será discutida com a finalidade de recorrer à atividade reflexiva como alternativa diante do formato de formação docente

contemporâneo, buscando ações voltadas à pesquisa e reflexão na prática de nossos educadores.

2.1 O prático reflexivo e sua profissionalização

A profissionalização sempre foi um tema que trouxe grande preocupação entre educadores, pesquisadores e intelectuais. Questões como: “o que o futuro profissional precisa aprender? ”; “O que as universidades precisam ensinar? ”; “Quais os valores, habilidades e saberes são necessários ao profissional? ”; voltam a permear os debates sobre formação no ensino superior.

Muitas críticas são colocadas quanto ao profissional recém-formado e sua capacidade de reconhecer dificuldades no ambiente de trabalho, de responsabilizar-se por problemas, de utilizar conhecimentos teóricos e desenvolver seus saberes em situações complexas, que demandam novos olhares e observações aos desafios da prática. Quando a incerteza, a insegurança e os conflitos surgem, percebe-se que diante da singularidade de cada situação, a técnica ou as diversas teorias fragmentadas, não lhe são suficientes para reagir a tal circunstância. A crítica maior encontra-se na formação por meio da racionalidade técnica e em seus limites epistemológicos que reduzem o conhecimento ao imediatismo da resposta e de uma falsa resolução de problemas.

Nesse viés, a racionalidade técnica é considerada uma prática de ensinamentos resultante da filosofia positivista, onde os profissionais resolvem processos instrumentais, escolhendo as alternativas técnicas de acordo com a especificidade do que está em questão. Assim, para essa concepção, o bom profissional é aquele que encontra ações que o levam aos resultados desejados:

Da perspectiva da racionalidade técnica [...] o profissional competente é visto seguindo regras para a obtenção de informações, inferência e teste de hipóteses, o que lhe permite tornar clara as conexões entre as situações que se apresentam e o corpo de conhecimento profissional em que tais conexões são inicialmente problemáticas (SCHÖN, 2000, p.38).

Diante desse cenário, o norte-americano Donald Schön, em meados da década de 1980, criticou fortemente o modelo de formação da racionalidade técnica – baseada em um entendimento objetivista do elo entre profissional, conhecimento e realidade que conhece, visando fatos como verdades e referências - e propôs uma problematização da relação entre

teoria e prática na aprendizagem do profissional, introduzindo o conceito de profissional reflexivo.

Influenciado fortemente pela filosofia de John Dewey, Schön passou a observar a prática de profissionais e analisar as reformas curriculares dos cursos, principalmente enquanto professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (M.I.T.) nos EUA até 1998. Segundo o autor, os currículos normativos ofereciam primeiramente as ciências teóricas e orientações práticas, e por último, sua aplicabilidade nos estágios. Além de não incentivar a formação reflexiva, esse padrão de formação também permitia a sensação de insegurança e despreparo entre os recém-formados. Por isso, o autor “propunha-se, desta forma, levantar uma crítica ao que ele denominou racionalidade técnica: ações didáticas que se reduziam à escolha pelos professores dos meios necessários para a realização dos objetivos prescritos externamente ao ambiente de trabalho”. (VALADARES, 2012, p. 216)

A partir de suas observações, Schön passou a pesquisar o agir profissional, verificando que não somente os conhecimentos e experiências estavam presentes na prática de profissionais qualificados, como também, destacava o que posteriormente chamaria de talento artístico:

[...] é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais do nosso modelo padrão de conhecimento profissional. Ele não é inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos, e podemos aprender muito sobre ele – dentro de que limites devemos tratá-lo como uma questão aberta - através do estudo cuidadoso das *performances* mais competentes (SCHÖN, 2000, p.22, grifo do autor).

Em decorrência dessa capacidade artística, o profissional eficiente age em situações inesperadas e utiliza do chamado conhecimento tácito para atuar. A prática revela-se, portanto, um meio de conhecimento e de valorização das experiências reflexivas.

[...] Schön propõe uma formação profissional baseada em uma *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2002, p.19, grifo do autor).

Dessa maneira, através da epistemologia da prática, são apresentados nas obras de Donald Schön, conceitos que fundamentam a formação profissional, como: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O primeiro conceito chamado de conhecer na ação é referido pelo autor para apresentar os tipos de conhecimentos que os seres humanos possuem e que são revelados em suas atitudes. Na performance, o ato de conhecer encontra-se na ação e por ser uma característica inteligente e instantânea, é demonstrado através de expressões humanas. Esse processo é vinculado ao conhecimento na prática, estruturado socialmente e desenvolvido junto aos profissionais e seu ambiente de aprendizagem.

O conhecimento na ação (conhecimento técnico ou solução de problemas, segundo Habermas) é o competente inteligente que orienta toda a actividade humana e manifesta no saber fazer. Há um tipo de conhecimento em qualquer acção inteligente, ainda que este conhecimento, fruto da experiência e da reflexão passadas, se tenha consolidado em esquemas semiautomáticos ou em rotinas (GÓMEZ, 1995, p.104, grifo do autor).

A essas práticas profissionais, Schön cita Dewey, quando as denomina por tradições de uma vocação. Equivalem a linguagens, códigos ferramentas e meios determinados nos ambientes de uma profissão específica, criando um padrão formal de ocasiões e atuações. Trata-se do conhecimento manifestado enquanto a ação está sendo executada (SCHÖN, 2000). Contudo, quando a prática de conhecimento na ação se torna reprodutiva e repetitiva, onde a rotina se revela mecânica e até mesmo inconsciente, emerge a necessidade frequente de refletir sobre a ação e assim, refletir sobre a própria reflexão.

Outros conceitos na obra de Schön precisam ser explanados com proximidade, apesar de não necessariamente se apresentarem juntos diante de uma situação-problema. A reflexão na ação e a reflexão sobre a ação são passos seguintes na formação epistemológica da prática de um profissional.

Refletir na ação significa olhar para o percurso da própria ação, e sem pausas, melhorar concomitantemente sua realização. Há uma interferência no que se está desenvolvendo, reformulando o ato ao passo em que ele é feito. Nesse processo, os práticos partem da observação e da interpretação de sua própria atividade, em busca de conhecimento prático (GARCIA, 1995). Dessa forma, o problema de uma situação é analisado pelas características que o profissional determina que irá observar, identificando as performances e possíveis consequências que ocorrerão por meio de suas escolhas. Logo, as ações seguintes, serão guiadas pela experiência vivida.

Nesse contexto, a função da reflexão na ação é exercer uma crítica sobre a ação, questionando as pressuposições do ato de conhecer. Diferente de outras formas de refletir, ela ocorre de maneira imediata sobre o ato, é uma resposta breve que pode ser desenvolvida até

mesmo no silêncio, sem que se diga algo sobre o que está a fazer. Pois é no contato com o momento prático que novas teorias são levantadas, onde o processo dialético de aprender é realizado.

Entre os diversos tipos de reflexão na ação, onde novas compreensões são adquiridas, sabe-se que o prático se encontra envolvido no processo e, por conseguinte, podem surgir limitações diante da reflexão, visto que emoção e razão condicionam a sua interpretação. Assim, surgem complexidades diante dos empecilhos em que o profissional intervém. Há que se reconhecer as incertezas e conflitos da prática, vivenciando de diferentes formas o conhecimento na ação. Na base desse processo,

está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também [...] concebendo os problemas que surgem em situações práticas e moldando as situações para que sirvam nas concepções, concebendo seus papéis que lhes cabem na concepção [...]. 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 (SCHÖN, 2000, p. 39, grifo do autor).

Para explicitar de maneira mais didática tais conceitos teóricos, Donald Schön utiliza de casos reais em sua experiência em educação e arquitetura, vivida no final dos anos 70. As situações descritas a seguir, originaram-se na Escola de Arquitetura e Planejamento do M.I.T. Os estudos foram conduzidos em ateliês de projetos juntamente com o diretor da Escola de Pós-Graduação em Design de Harvard, Dean Maurice Kilbridge.

No contexto referido, Schön expõe uma conversação reflexiva do designer em sua elaboração de projeto arquitetônico, onde esse projeto será posteriormente avaliado. O profissional formador orienta os futuros designers e vale-se do conhecimento na ação e da reflexão na ação como experiência formativa da prática.

Por meio de diálogos, o autor mostra que o formador ao refletir sobre as consequências de suas decisões no projeto, faz com que algumas ações resistam, bem como outras, gerem novos fenômenos e questões ao estudante. Ao analisar as impreviões de suas atitudes, ele nota os fatos que o guiarão até novas ações. Por vezes, as ações direcionam novas apreensões de problemas e ainda, revelam o compromisso de o formador prever as implicações que virão:

O *designer* avalia suas ações em três dimensões: em termos da desejabilidade de suas consequências, julgadas em categorias oriundas de domínios normativos do projeto, em termos de sua conformidade ou violação das implicações estabelecidas por ações anteriores e em termos de sua apreciação de novos problemas ou potenciais que elas tenham criado (SCHÖN, 2000, p. 59, grifo do autor).

Para tal contextura, o rigor na avaliação realizado pelo profissional torna-se imprescindível. Visualizando uma nova situação, há nela uma nova possibilidade de agir, sendo descoberta somente em sua própria execução. Portanto, a reflexão na ação exige necessariamente a experimentação e sua sequente avaliação.

Nessa circunstância, o profissional precisa compreender a particularidade da ocasião em questão e refletir de que forma usará as experiências acumuladas em sua prática. Ou seja, como poderá utilizar o que já sabe em uma situação ímpar e ainda desconhecida.

De acordo com Schön, nessa condição não se aplica uma regra da experiência anterior, já que se desconhece as particularidades da nova situação, assim como não surgem novas definições sem nenhuma espécie de referência. De tal modo, ao verificar um problema variado do anterior, a ação seguinte mostra-se em uma nova resolução/alternativa a partir do antecedente. Logo, uma situação inédita não lhe causa nem semelhança, nem diferença extrema, porque as experiências familiares servem como uma metáfora ou comparação diante do imprevisto (SCHÖN, 2000).

Por meio da associação de novas experiências, a capacidade de ver e fazer possibilitam dar único significado àquilo que parece não ter lógica ou probabilidade de resolução. Em cada nova situação, o profissional enriquece seu saber e conhecimento na ação de maneira que

a reflexão na ação em um caso único pode ser generalizada para outros casos, não trazendo à tona princípios gerais, mas contribuindo para o repertório de temas exemplares do profissional, a partir dos quais, em casos posteriores de sua prática, ele poderá compor novas variações (SCHÖN, 2000, p.63).

Pode-se destacar ainda, as três principais características da reflexão na ação: o caráter exploratório, os experimentos para testes de ações e o teste de hipóteses. Para Donald Schön (2000), quando um profissional reflete na ação em dada situação única, o mesmo demonstra que a partir do levantamento de hipóteses, estando atento aos fenômenos, as três características/funções estarão presentes na experiência. Significa dizer que uma ação é afirmada quando produz aquilo que foi planejado, ou negada quando o efeito é contrário. Nessa conjuntura, vale salientar que muitas ações produzem efeitos não pretendidos. Logo,

entra em cena o caráter distintivo da experimentação na prática, quando o prático considera todas as ocorrências e pondera as ações que dela surgiram (SCHÖN, 2000).

É possível que o profissional pare de experimentar? Na formação prática, acredita-se que os aprendizados serão constituídos por acertos e erros diante da escolha de suas ações. Prontamente, através de seus registros, sua capacidade de avaliar certas competências e necessidades lhe possibilita interpretar os resultados das experiências e refletir sobre o que não foi positivo. Assim, pesquisa, experimentação e prática caminham lado a lado no intuito de desenvolver o conhecer e o fazer como habilidades inseparáveis. Levando a crer, que o profissional permanece, permanentemente, a vivenciar e experimentar em sua profissão.

Quando o profissional adere ao processo de reflexão na ação em sua formação prática, sua postura é modificada em decorrência das escolhas que submetem a própria prática. Saindo da posição de liberdade de escolhas, avança até a aceitação de resultados. De uma posição experimental caminha até o compromisso pessoal, da parte para o todo, de tentativas à conversação reflexiva. Assim, “refletir em ação sobre a resposta dada pela situação, mudando de postura, de ‘e se?’ para um reconhecimento de implicações, de um envolvimento com as partes a uma consideração do todo e de exploração ao compromisso” (SCHÖN, 2000, p. 61), exprime a mudança de atitude em relação aos desafios práticos, onde as descrições das circunstâncias são reflexões e elaborações das anteriores.

Deste modo, considerar a epistemologia da prática de Donald Schön na formação dos profissionais implica reconhecer que soluções técnicas possuem um lugar muito limitado, já que o modelo de racionalidade técnica parece ser insuficiente diante das realidades existentes na formação prática. Não obstante dessa concretude, significa também levar em consideração as reflexões propostas pelo autor e sua elaboração teórica também no âmbito da formação docente.

Em se tratando do que Schön nomeia de escola profissional, o contato entre o mundo da prática e a formação na universidade é destacado por meio das disciplinas que ordenam a “construção” do conhecimento, a prática e sua “execução”. A preocupação maior encontra-se no preparo de estudantes para sua futura atuação, onde o dualismo pedagógico, chamado de teoria e prática, recebe um enfoque diferenciado de acordo com sua relevância e seu desenvolvimento, ou seja, “cada campo de disciplinas é a esfera de ação de um departamento e, dentro de cada departamento, o conhecimento é dividido novamente em cursos, nas esferas de cada professor, individualmente” (SCHÖN, 2000, p. 226).

Muitos autores insistem em defender - nesse contexto - a racionalidade técnica, e acreditam que deva haver uma hierarquia entre o conhecimento considerado fundamental e sua posterior aplicação científica. Assim Schön (2000, p. 225) reflete,

estou preocupado com uma outra dicotomia: a separação entre o mundo tecnicamente racional das disciplinas, por um lado, e, por outro, a reflexão- na - ação dos profissionais competentes e a reflexão sobre a reflexão - na - ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia da prática.

Nessa lógica, o ensino prático reflexivo é considerado uma possibilidade de formação pela epistemologia da prática de Schön. Na visão do autor, os profissionais convivem diariamente com imprevistos, incertezas e conflitos, onde cada situação que foge à rotina revela-se na sua indeterminação, uma necessidade de tornar-se coerente de alguma maneira. Por isso, para ele, a prática não pode ser ensinada, mas sim aprendida. Pois, apesar de ensinamentos serem úteis e bem descritos, os estudantes em fase inicial de formação, enxergarão com certa estranheza e incompletude as informações, visto que alguns conhecimentos somente serão realmente assimilados e validados quando estiverem diante da própria prática.

Logo, a importância de propor a reflexividade está na compreensão do ensino prático enquanto posição do estudante, porque vários conhecimentos somente serão realmente entendidos quando sua ação e reflexão na ação forem produzidas. Várias características do processo (escuta, concepção do problema, significados, experimentos imediatos, consequências e implicações) não podem ser ensinadas, mas sim orientadas pelo formador.

Dentre as principais características do ensino prático reflexivo (SCHÖN, 2000, p.124), pode-se ressaltar a importância da habilidade do conhecimento na ação (o prático cria novas tentativas, baseadas no que concluiu com ações anteriores); a habilidade holística (como um todo, os desafios da prática surgem em sua complexidade e completude. Não se pode primeiro aprender cada parte, para depois lidar com o todo); a habilidade de reconhecer o que é desejável e indesejável à sua postura e profissão (o estudante age para atingir um determinado perfil profissional); a habilidade de descrever a reflexão e a ação (quando o estudante ou profissional descreve seu pensamento enquanto agia ou refletia, essa capacidade de reflexão é considerada, posteriormente, como a reflexão sobre a reflexão na ação, uma vez que através da reflexão permanente poderá analisar ainda mais suas próprias habilidades); e a habilidade da criatividade (por meio da conversação reflexiva, novas descobertas profissionais surgirão e então, a reflexão na ação despertará outros conhecimentos ainda não mensurados).

Tais habilidades são defendidas por Schön como aspectos a serem desenvolvidos na epistemologia da prática, pautando os processos formativos na reflexão. Por isso, no cerne do ensino prático reflexivo encontra-se o diálogo, base da orientação entre estudante (o prático) e seu orientador (o instrutor). Para o autor, é pela performance do prático que o instrutor pode aconselhá-lo com explicações, sugestões, críticas, descrições e também com sua própria performance. De tal modo, que ao tomar parte no diálogo, a reflexão na ação se tornará recíproca. Ambos refletem sobre o conhecimento na ação, vivenciando a reflexão na ação e aumentando as oportunidades de extrair desse momento outros aprendizados (SCHÖN, 2000).

Essa elaboração teórica também estabelece possíveis intervenções do orientador ao prático como alternativa de aperfeiçoamento das ações. No diálogo, a função primeira do orientador é dar voz ao prático, possibilitando que ele exponha aquilo que já sabe e possibilitando que o orientador consiga avaliar os saberes que o prático ainda precisa desenvolver:

Seu diálogo pode levar à aprendizagem ou a um impasse na aprendizagem, dependendo da postura que um assume em relação ao outro, do universo comportamental que criam para si próprios e, especialmente, da habilidade do instrutor em estimular um relacionamento aberto à investigação. (SCHÖN, 2000, p. 130).

Para que o diálogo ocorra, alguns elementos da aula como prática reflexiva precisam ser considerados, ao passo que quando o próprio diálogo se aproxima da reflexão na ação, a aprendizagem é aprimorada reciprocamente. O desenvolvimento do prático dependerá do que for construído diante das orientações e descrições do orientador. Logo, as aulas práticas, a convivência com outros práticos e o desdobramento da sua formação o tornarão mais autônomo em sua formação reflexiva, bem como, lhe acrescentarão reflexão sobre a própria experiência acumulada.

Deste modo, a aula prática, entendida como um “universo virtual”, precisa buscar simular as particularidades da prática a serem compreendidas, a linguagem, seus problemas e desafios. A partir dela, surgirão necessidades de aprimoramento, como: a pesquisa sobre a reflexão na ação, a pesquisa sobre a orientação e aula prática e ainda, a pesquisa sobre a aprendizagem no fazer.

Ao longo da aprendizagem, vários fatores podem ser analisados no intuito de perceber o desenvolvimento do prático reflexivo. Os estudantes podem buscar a reprodução das práticas que observam, e após, entender que necessitam construir sua própria identidade,

utilizando o talento artístico, o conhecimento e a reflexão na ação para serem de fato reflexivos, avaliando a si mesmos e a realidade em seu entorno, ora na oralidade, ora por narrações em registro (SCHÖN, 2000).

Nesse momento, a função do orientador é definida em dois pontos principais: a atividade que o estudante precisa assimilar e a descrição do perfil profissional como referência - é necessário, aconselhar, questionar e explicar. Segundo Schön, ambas as intervenções precisam estar de acordo com a circunstância na qual o estudante se encontra, adequando suas explicações às dúvidas, questionamentos e inseguranças. Dessa maneira, a tripla tarefa do orientador consiste em refletir na ação com seu estudante, aperfeiçoar as ações do prático e construir uma relação interpessoal.

Através dessas interferências realizadas pelo orientador, os resultados da aprendizagem serão avaliados. A experiência do prático é complexa, sendo tarefa difícil para o orientador exprimir com exatidão o que ele realmente aprendeu. Talvez o saber adquirido se torne evidente, somente quando o estudante estiver diante da problemática, então, ele se perceberá seguro na medida em que reconhecer saberes que outros não demonstram.

Igualmente, a evolução da prática do orientador também dependerá da avaliação que este fizer de sua própria aprendizagem. Quando orientador e prático realizam bem suas tarefas, não somente desempenham uma prática, mas também se tornam pesquisadores permanentes pela reflexão sobre a ação. Ao investigar a aprendizagem, orientador e estudante precisam da consciência da outra parte sobre sua experiência, sua capacidade de narrar e sua habilidade para discussão. No diálogo reflexivo, “quando um instrutor reflete em voz alta sobre seu próprio conhecimento na ação e encoraja seus alunos a refletirem em voz alta sobre os deles, provavelmente ambas as partes irão tornar-se cientes das distâncias em suas descrições e compreensões” (SCHÖN, 2000, p.220).

Sendo assim, considerar a epistemologia da prática por meio da aula reflexiva consiste em analisar sua relevância quando torna-se um espaço onde os profissionais se permitem refletir sobre o conhecimento em ação que possuem e também, sobre os diferentes fenômenos que ocorrem na vida profissional. Como consequências de um ensino prático reflexivo, Schön aponta a possibilidade de mais um conceito em sua teoria: a reflexão sobre a reflexão na ação, onde o processo de autoeducação poderá transcender o ensino prático, fazendo com que o estudante repense sua própria reflexão.

A utilização do conhecimento para descrever, observar e analisar a reflexão sobre a representação da ação pode ser apresentada como a reflexão sobre a reflexão na ação. Por

meio dessa etapa, o prático reflexivo, sem a presença das circunstâncias do momento e fatores que o influenciam, consegue avaliar e compreender suas ações no caminho da reconstrução de sua prática. Para Pérez Gómez (1995, p.105),

A reflexão sobre a acção é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente em que consiste a formação do profissional [...]. Neste processo são postas à consideração individual ou colectiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha dos meios e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas.

Todos os processos de reflexão na acção – conhecimento revelado na acção – reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, constituem o pensamento prático profissional. Para que o ensino prático reflexivo não se torne um ensino de transmissão de conhecimentos, é necessário que o “aprender na acção” seja um espaço de abertura e diálogo entre os profissionais.

Nesse sentido, formar práticos reflexivos nada mais é do que encorajar profissionais a pensarem sobre o processo de experimentação reflexiva. Em se tratando de formação de professores, significa refletir sobre a própria prática de ensino, em momentos que muitas vezes, podem não ser ideais para essa atividade de análise e observação. Para Nóvoa (1995, p.26) “o triplo movimento sugerido por Schön [...] ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada”, pois através do desenvolvimento de uma nova cultura profissional de formação, incentivar-se-á a produção de conhecimentos e saberes, valorizando o exercício da autonomia na docência. Assim, em seguida, novos processos de transformação na perspectiva da formação docente serão abordados, visando explicar o paradigma da prática reflexiva na profissão professor.

2.2 Epistemologia da prática: pressupostos da formação docente na Europa

Ao analisar a crescente presença da racionalidade técnica nas formações profissionais, muitos autores e pesquisadores iniciaram suas investigações para propor uma formação mais

crítica aos professores: Schön e o professor como prático reflexivo² em 1983, Holmes e o ensino como um processo interativo em 1987, Clark e o professor como profissional clínico em 1983, Tom e o ensino como uma arte moral em 1986, Eisner e o ensino como arte em 1980, Stenhouse e o professor como investigador em 1975, dentre outros. Mesmo com uma diversidade de propostas formativas, e que pareça uma questão recente, a origem da perspectiva reflexiva na formação docente é remetida a Dewey, onde a necessidade de refletir sobre a prática pedagógica é justificada pela reflexão como uma estratégia de análise do pensamento e da ação.

Na Espanha, os currículos dos cursos de licenciatura, na década de 1980, passaram a ser elaborados com vista à proposta de uma formação onde a prática fosse considerada como um objeto de estudo do professor. “O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e suas próprias atitudes” (MEC, 1989, p. 106). Assim, muitas pesquisas na época foram destinadas a entender quais os conhecimentos tinham os professores, como utilizavam esse conhecimento em suas aulas e como refletiam sobre sua formação.

García (1995) destaca a investigação de Lee Shulman em sua pesquisa *Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino*, que estruturou os tipos de conhecimento elaborados pelo professor, além de mostrar o que as instituições formadoras enfatizavam na formação docente:

a) Conhecimento proporcional: são saberes empíricos, investigação didática docente, é um conhecimento adquirido pela prática, há presença de valores, ideologias e normas.

b) Conhecimento de casos: baseado em eventualidades, provém das experiências docentes, pode apresentar princípios teóricos, contextos determinados, ou mencionar os dilemas da profissão.

c) Conhecimento estratégico: são as alternativas encontradas pelo professor para realizar encaminhamentos e soluções diante de situações-problema.

Nesse sentido, Shulman contribuiu com pesquisas em formação docente no país, mostrando que existem no processo de formação posições epistemológicas, culturais e ideológicas em relação à docência, ao ensino e à concepção de professor. García (1995)

² O pesquisador americano Ken Zeichner também contribuiu com a disseminação das pesquisas sobre a epistemologia da prática. Para um estudo mais aprofundado sobre os conceitos de reflexão na obra de Donald Schön, sugere-se a leitura do capítulo “Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90” (2000, p. 126), no livro *Os professores e a sua formação*, indicado nessa dissertação.

ênfatisa um conceito que chama de desenvolvimento profissional dos professores, pelo qual a formação inicial é entendida somente como um primeiro passo no decorrer de um longo trajeto de estudos e investigação. Assim, ensinar não é sinônimo de ser professor, mesmo que prioritariamente o trabalho se desenvolva no espaço da sala de aula, o ofício implica ainda outras funções, como: conviver na coletividade, facilitar a aprendizagem, investigar a própria ação pedagógica, tomar decisões, educar, etc.

Entendido dessa forma, a atuação docente ocorre em diferentes âmbitos educacionais, justificando a necessidade de uma formação pertinente aos contextos da educação. Nessa perspectiva, a ação pedagógica exige relacionar diferentes posições teóricas a fim de intervir em práticas com qualidade. Para alguns autores espanhóis como Doyle, Medina e Domínguez (apud GARCÍA, 1999, p.23) surgem duas definições: “um conjunto de experiências fracamente coordenadas, concebidas para manter os professores preparados para as escolas primárias e secundárias” e “a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador”.

García (1995) ressalta também que muitas experiências contribuem para a formação docente, como: as vivências do futuro professor como estudante na fase da escolarização, a graduação com os primeiros conhecimentos pedagógicos e acadêmicos, os primeiros anos de atuação profissional, e a formação permanente pela qual o indivíduo aperfeiçoa seu ensino. Contudo, o autor ressalta princípios que são fundamentais para uma boa formação: a) continuidade: manter ao longo do tempo, princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns; b) mudança, inovação e desenvolvimento curricular: formação analisada em relação ao currículo, concebida como estratégia de ensino; c) integração teoria e prática: processo de construção das teorias com base no conhecimento prático, trata-se de desenvolver um conhecimento próprio a partir das experiências educativas; d) individualização: ensinar não é um processo semelhante para todos, mostra-se necessário conhecer os sujeitos a quem se ensinará; e) formação de professores e organização da escola: a formação tem de ser próxima do contexto educacional dos professores, sendo indicador de novas aprendizagens; f) conteúdos e didática: conhecimento didático do conteúdo.

Através dos princípios estabelecidos por García e das contribuições de suas pesquisas e investigações, a perspectiva do professor como um profissional prático e reflexivo começou a difundir-se pela Europa. Pelas obras de Donald Schön, a epistemologia da prática passou a ser vista como uma referência em formação de professores. A partir dos conceitos de

conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação, a profissão docente ganhou destaque diante da importância de investigar o pensamento prático dos professores como elemento determinante nas ações pedagógicas. García (1995, p.60) salienta ainda que “que os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas, de ação) sobre o que é o ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e actuam na aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelos menos, pouco articuladas internamente”.

Afinal, com base nessas pesquisas, questiona-se: por que pensar a prática a partir de uma epistemologia? Quais são os conhecimentos, ideologias, concepções e valores implícitos no ato pedagógico? De que maneira e em que circunstâncias os professores refletem sobre seu conhecimento e seu agir em sala de aula? Esses questionamentos podem nos levar a entender a dimensão de investigações sobre a profissionalização docente na Espanha.

Devido à difusão das pesquisas de Schön, muitas críticas foram feitas aos programas e cursos de formação de professores, seja pela continuidade das práticas pedagógicas estarem respaldadas pelo saber empírico, por vezes inconsciente e reprodutor, seja pelas experiências irrefletidas que condicionavam as ações docentes. Para Pérez Gómez (1995, p. 95), pesquisadora também da reflexividade na formação, “a formação de professores não pode considerar-se um domínio autónomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adoptadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época”. Nessa lógica, a proposta de Schön foi concebida por muitos pesquisadores como uma alternativa de superação das práticas investigadas naquele período, onde a formação pela racionalidade técnica³ não atendia mais a complexidade das tarefas de ensinar e ser educador.

O modelo técnico de formação de professores mencionado é constituído por uma hierarquia entre os conhecimentos teóricos e práticos, revelando então, fragilidades no desenvolvimento dos profissionais de ensino. Os conhecimentos são fracionados ao longo dos cursos, prejudicando educadores em sua capacidade de explicar os fenômenos da educação na sua completude.

³ Para um estudo mais aprofundado dos obstáculos da aprendizagem ao professor diante dos limites da racionalidade técnica, sugere-se também a leitura do capítulo anteriormente mencionado de Ken Zeichner, pg. 119.

Por conseguinte, a principal característica criticada nessa perspectiva encontra-se na dissociação entre teoria e prática. A prática passa a ser entendida como um momento de aplicação de conteúdos e teorias:

A prática, definida como a aplicação no contexto escolar das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico, é considerada o cenário adequado à formação e desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais. Seguindo a sequência lógica da racionalidade técnica, a prática deve situar-se no final do currículo de formação, quando os alunos-mestres já dispõem do conhecimento científico e das suas derivações normativas (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 108).

Essa forma de vislumbrar a prática, direciona o futuro professor em duas típicas situações educacionais: a primeira, diante de ocasiões similares a outras já vividas, o profissional consegue encontrar alternativas baseadas no conhecimento empírico que a experiência lhe proporcionou; na segunda, diante de ocasiões nunca presenciadas, o problema pode não estar claramente definido e a singularidade da situação não permite aplicar somente técnicas ou teorias já conhecidas. Nesse contexto, a investigação reflexiva “entra em cena” para esclarecer e apontar caminhos de resolução.

Mediante os limites da racionalidade técnica na formação profissional, quando um prático reflexivo reconhece em seu trabalho uma realidade nunca presenciada antes, torna-se difícil aplicar teorias e técnicas visando uma possível resolução. Nessas circunstâncias, é notório a importância do caráter epistemológico na formação do professor, pois os problemas da prática não podem ser reduzidos às questões meramente instrumentais:

Há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar, por si só, uma solução geral para os problemas educativos: em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino, quer seja no âmbito da estrutura das tarefas académicas ou no âmbito da estrutura da participação social, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição de metas e na seleção dos meios [...]; em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificando o problema e clarificadas as metas (GÓMEZ, 1995, p.100).

Sob o olhar de Pérez Gómez (1995), o pensamento prático do professor em contrariedade à racionalidade técnica exige realizar primeiramente algumas considerações: a prática é um foco importante no currículo da formação de professores: ao contrário da racionalidade técnica que sugere posicionar a experiência prática no final da formação para que se “aplique” os conhecimentos adquiridos, nessa perspectiva a ação educativa necessita estar presente em todo processo; teoria e prática são indissociáveis: a partir dos desafios da

prática, torna-se possível significar o conhecimento teórico e acadêmico, é por meio da reflexão na ação e sobre a ação que o profissional enfrenta as situações- problema; a prática é ponto de partida: o ato de ensinar e refletir dão início ao estudo na formação e o conhecimento precisa referir-se à prática e ao cotidiano educativo; a reflexão sobre a prática: pensar a prática não é sinônimo de reprodução e transmissão, mas sim, partir da prática para compreender reflexivamente as concepções e valores dos professores; processo de investigação: o processo de investigação baseia-se na criticidade e nas indagações sobre o papel docente, atuando na realidade educacional com vistas a sua mudança; caráter holístico: o pensamento prático docente acontece de maneira global, sua complexidade demanda pensar a ação pedagógica em sua completude; a prática é criativa: não se pode restringir a ação do professor em uma atividade técnica, a prática é também criativa diante das incertezas cotidianas; o pensamento prático pode ser aprendido: refletir sobre a prática não é um conhecimento que se possa ensinar, somente aprender com o exercício de análise e reflexão; a reflexividade do formador de professores: o formador também precisa ser capaz de refletir sobre sua prática, pois a perspectiva do ensino reflexivo (que será abordada posteriormente) exige que a reflexão perpassa todos os sujeitos da formação; e por fim, a experiência do formador: torna-se necessário garantir que formadores de futuros professores tenham em suas práticas a experiência para vivenciar e ensinar a reflexão sobre a ação.

Com base nessas premissas, a epistemologia da prática difundida por Schön, busca refletir ainda sobre as práticas de ensino exercidas pelos professores. Elas continuam a ser um forte elemento destacado pelos docentes no que diz respeito ao currículo e a formação profissional. Seus anseios, dúvidas, acertos e erros são mencionados em meio ao momento da prática. Por essa razão, sua concepção de prática, como um espaço de construção de conhecimento e experiências, que o próprio professor precisa relacioná-las, integrando os saberes.

Como já mencionado, a epistemologia da prática compreende o processo de reflexão realizado pelo prático reflexivo, em que se busca problematizar os desafios da ação pedagógica, no intuito de construir saberes pelas experiências profissionais, e assim, ressignificar sua trajetória de formação continuada. Para tanto, García (1995) estabelece com o aporte de alguns pesquisadores, quatro formas identificáveis de reflexão:

1. Introspecção: trata-se de uma reflexão interior, individualizada, onde o professor consegue analisar suas ações e pensamentos, e então, considera seus avanços e dificuldades por meio do distanciamento de sua atividade diária e cotidiana.

2.Exame: essa reflexão é mais próxima da ação, respalda-se em acontecimentos que já ocorreram ou que poderão acontecer. Muitos registros como diário de classe, entrevistas ou observação participada são instrumentos desse tipo de reflexão.

3.Indagação: essa forma de refletir está próxima ao processo de investigação e ação. A indagação consiste em uma prática de questionamentos, identificando estratégias para mudança.

4.Espontaneidade: é similar ao conceito de reflexão na ação de Schön, pois consiste no pensamento do professor durante a ação do ensino.

Em meio a esses tipos de reflexão, pode-se inferir por quais motivos a epistemologia da prática difundiu-se com tanta relevância em países europeus. Pérez Gómez (1995, p.106) afirma que quando um professor reflete sobre sua prática educativa:

Converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao reflectir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constroi uma teoria adequada à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada.

Como consequência, a reflexão implica um processo de consciência do ser humano sobre suas experiências, conhecimento, relações e valores. Portanto, a investigação sobre a formação docente possibilita identificar algumas considerações: a reflexão sobre ações e o pensamento auxiliam o professor em sua experiência; quando os professores aprendem novos conceitos e estratégias, necessitam da colaboração de outros professores ou gestores em seu período inicial; a concepção do professor sobre sua profissão, ensino e conteúdo influencia sua maneira de ensinar e de conceber a própria docência.

Fundamentado ainda nessa visão de formação de educadores, a epistemologia da prática⁴ também se expandiu como perspectiva de formação reflexiva em outros países. Propagada juntamente à Espanha, pesquisadores portugueses iniciaram seus estudos em um período próximo aos espanhóis.

⁴ O conceito de professor reflexivo, defendido pela epistemologia da prática, propagou-se em um período muito próximo a de Portugal. Como reação à concepção tecnocrática de formação docente, visão que descende da racionalidade técnica, Ken Zeichner buscou representar o movimento do prático reflexivo diante de seu papel como formador de professores na Universidade de Madison, em Winsconsin. Como referência para outras leituras, sugere-se a obra Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão, da pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão (1996).

Diante de uma realidade chamada por Nóvoa (1995) de profissionalidade ideal, a função docente define-se pelas atividades e necessidades impostas pelo sistema educativo à profissão de professor, caracterizada por uma soma de tarefas direcionadas ao ensino dos conteúdos, a didática, às avaliações, às metodologias, ao estudo e aperfeiçoamento profissional, à educação de valores, à produção de conhecimento, à gestão da sala de aula, ao currículo, à relação família-escola, dentre outras demandas. Nessa perspectiva, a valorização do espaço da prática e da reflexão sobre a prática, no triplo exercício apontado por Donald Schön (conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação) conquista um novo espaço nas pesquisas de investigadores portugueses.

António Nóvoa (1995) e Isabel Alarcão (1996) comungam de estudos sobre formação de professores, reconhecendo que na sociedade contemporânea há uma crise de confiança nos recém-formados, sendo necessário considerar possíveis questionamentos sobre os paradigmas de formação impostos por um ensino superior voltado ao mercado de trabalho e ao atendimento de suas demandas.

Para Nóvoa (1995, p.85) a prática educativa é complexa, “pois é o resultado da interacção particular de múltiplos factores e condições que não é fácil serem contemplados no seu todo pelos conhecimentos ditos científicos”, ou seja, a presença de educadores que assumam o compromisso individual da reflexão em sua trajetória profissional é fundamental para uma participação efetiva no processo de formação continuada.

O autor enfatiza que educar é um ato imbuído de valores, repleto de uma visão de educação, de aprendizagem e de ser humano, além das escolhas epistemológicas pelas quais o educador alicerça o seu conhecimento. A prática explicita a teoria em que lhe é fundamentada. Dessa maneira, a epistemologia da prática agrega valor às investigações da ação docente ao revelar a importância da análise das diversas práticas: institucionais, organizativas, pedagógicas, formativas ou didáticas.

Dentre as várias modalidades de prática citadas, a que se destaca na formação docente é a prática profissional, pois dela emergem decisões pessoais do professor perante normas estabelecidas coletivamente pelo espaço da escola ou pela universidade. É na compreensão da dialética entre decisões internas e externas que a ação pedagógica ganha protagonismo, manifestando a importância da reflexão docente sobre a própria prática.

A prática educativa remete, frequentemente, para o processo de ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à acção didáctica. Mas a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível,

sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes [...]. À educação referem-se acções muito diversas, que influenciam a prática didáctica. Nesta perspectiva, é necessário alargar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar (NÓVOA, 1995, p. 68).

Deste modo, a prática docente investigada nessa perspectiva, é manifestada no exercício de diferentes funções, onde a atividade profissional se dá por meio do ato de ensinar, através dos saberes da experiência; no ensino como efetivação do conhecimento científico; no ensino como uma arte da criatividade individual do professor; e da educação como valores (NÓVOA, 1995). Por isso, a formação de professores não se estabelece sob o acúmulo de títulos, técnicas ou cursos, mas sim, pela atividade reflexiva que ressignifica a experiência pedagógica e reconstrói a identidade do professor. Dominicé (apud Nóvoa, 1995, p.25) salienta o valor da experiência: “devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida”.

A partir desses saberes experienciados, entende-se que a formação docente necessita incentivar a reflexão numa perspectiva de criticidade, em que se desenvolva a autonomia e a iniciativa. O processo de formação docente é resultado de uma construção pessoal, que objetiva a troca de vivências e o compartilhamento de saberes em um espaço recíproco de diálogo. Para tanto, faz-se necessário uma ruptura de paradigmas, onde a cultura de formação de professores valorize a autonomia docente.

De igual forma, os espaços de formação de professores passam a ser repensados no intuito de rever currículos e os pressupostos da formação reflexiva. Alarcão (1996, p. 24) ressalta a prática como um componente na formação do prático reflexivo, “define como uma situação que aproximando os alunos do mundo real, ou colocando-os nesse mundo, lhes permite aprender a fazer fazendo, embora sem total responsabilidade”. Essa concepção de formação concebe o professor como um profissional determinante nos contextos educacionais, tendo em vista que sua capacidade reflexiva contribui para repensar muitos impasses na profissão, em que pese capacitar-se reflexivamente não seja tarefa simples e fácil.

Os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo. Nenhuma estratégia formativa será produtiva se não for acompanhada de um espírito de investigação no sentido de descoberta e envolvimento pessoal e é esta uma das ideias que deve estar na base do conceito de professor-investigador (ALARCÃO, 1996, p. 181).

Assim, ser um profissional reflexivo exige persistente exercício de análise e observação das próprias ações, averiguando e repensando valores por vezes elaborados com solidez. O prático reflexivo é protagonista de seu desenvolvimento profissional, descobrindo sua identidade como educador, assumindo uma postura ética, social e comprometida com a educação.

2.3 A recepção da concepção do professor reflexivo no Brasil

A receptividade do profissional como prático reflexivo emergiu sob influências de países europeus e contagiou pesquisadores brasileiros a partir dos pressupostos da epistemologia da prática. Mediante novas demandas educacionais, a década de 90 foi marcada, principalmente, por discussões acerca da formação de professores. Muitos foram os pesquisadores e teóricos que se dedicaram à investigação dos conhecimentos e experiências práticas elaboradas pelos docentes.

Passou-se a questionar o processo formativo docente através de uma perspectiva reflexiva. A literatura de Donald Schön que defendia uma epistemologia da prática, considerando o professor como profissional reflexivo, conquistou espaço em eventos, congressos, seminários e grupos de trabalho que pesquisavam sobre a temática. Logo, mencionar o conceito de professor reflexivo tornou-se hábito nos textos e produções científicas do meio acadêmico na época.

Espanha e Portugal, como já mencionados anteriormente, viveram um processo de democratização da política e da sociedade, e nos anos 1980, reconheceram a escola e os docentes como componentes essenciais nesse processo. Após tais reflexões, houveram mudanças em seus sistemas de ensino, modificações significativas na formação inicial e continuada de professores, além de alterações nas condições de trabalho, carreira e profissionalização⁵ (PIMENTA, 2012).

No fim dos anos 70, o movimento da reflexividade na docência teve suas primeiras aparições nos textos que tratavam da formação de professores no Brasil. Em seguida, nos anos 80, juntamente com as reformas educativas, surgiam menções à qualidade da educação,

⁵ Aos interessados em aprofundar os estudos sobre as mudanças na classe dos professores a partir da democratização de Espanha e Portugal, ler o texto “Educação, identidade e profissão docente” integrado ao livro *Docência no Ensino Superior* de Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2014).

mudanças curriculares, gestão da educação, avaliação do sistema educacional e profissionalização dos professores (LIBÂNEO, 2012).

Especificamente em nosso país, a reflexão mostrou-se o cerne de estudos sobre o prático reflexivo, a criticidade e a pesquisa. Autores como Pimenta, Ghedin, Ludke e André buscaram repensar a formação docente através de práticas reflexivas, relacionando a teoria, a prática e a pesquisa na aprendizagem do profissional, em oposição ao modelo da racionalidade técnica.

Nesse sentido, muitas críticas se evidenciaram quando o termo reflexão foi divulgado nos mais diversos pensamentos pedagógicos, por vezes trazendo consequências à formação prática do professor, revelando ser apenas um discurso retórico e transformando o conceito de professor reflexivo em um termo generalizado pelas reformas educacionais. Tais reducionismos podem ser explicados, nesse momento, pela historicidade do conceito em nosso país.

Ao reconhecer a formação inicial em suas características (formação acadêmica, conhecimentos curriculares, objetivos, perfil profissional, conceitos) e a formação continuada (saberes da experiência, saberes pedagógicos e didáticos, saberes científicos) considera-se criticamente que algumas formações de professores ocorrem de maneira aligeirada, onde teorias são repassadas em suas parcialidades e a prática é enxergada como mera atividade em si mesma, na ausência de reflexão crítica posterior. Nesses casos, as demandas de formação reflexiva apresentar-se-iam diante das necessidades de maior teorização e criticidade sobre os conhecimentos e ações pedagógicas, superando práticas educativas isoladas do contexto educacional.

Por isso, o desenvolvimento de um profissional acontece através de seu envolvimento na formação inicial e continuada, compreendendo a docência como a construção da identidade docente, e afirmando uma postura epistemológica de um campo do saber que traz consigo conhecimentos específicos da profissão. Afinal, a docência é uma prática educativa que interfere na realidade social pelo viés da educação.

Considerar a prática social como o ponto de partida e como o ponto de chegada possibilita uma resignificação dos saberes na formação de professores. Como consequência, sua formação inicial só pode ocorrer com base na aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e na reflexão sobre ela. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 84).

Assim, para além de simples demandas do mercado de trabalho, as propostas de desenvolvimento profissional têm incentivado cada vez mais as transformações das práticas docentes, não mais respaldadas na racionalidade técnica, mas sim, na reflexão consciente sobre a própria prática, pois a complexidade da docência é permeada por realidades individualizadas e situações inesperadas, que não se resolvem com instrumentos técnicos ou com modelos de aplicações teóricas.

Por essa razão ainda, as críticas de Schön à racionalidade técnica referem-se às imprevisões do cotidiano profissional e do enfrentamento de desafios que levam muitos professores a sentirem dúvidas, inseguranças e responsabilidades por problemas da realidade educacional. Trata-se de valorizar a experiência e a reflexão sobre a experiência. Assim, a racionalidade prática é desenvolvida na individualidade de cada ação, orientada pela criticidade do professor (GHEDIN, 2012).

Para Ghedin (2012, p. 87), as práticas de formação necessitariam considerar quatro requisitos: “uma cultura científica crítica com suporte teórico no trabalho docente; conteúdos que assegurem o saber-fazer; organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção da docência num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais” no sentido de desenvolver os saberes profissionais com base na experiência, na intelectualidade e na criatividade por meio de práticas refletidas.

A pesquisa na docência é enfatizada também na perspectiva do professor reflexivo, como incentivo à investigação das experiências docentes. As teorias possibilitam um suporte ao conhecimento científico já conhecido, enquanto as práticas são vistas como um espaço rico de vivências a ser explorado. Carregada de intencionalidade, a pesquisa mostra-se um princípio cognitivo de entendimento da própria prática, bem como um princípio formativo na docência. A pesquisa da realidade, revela-se, portanto, de suma importância em conformidade às propostas formativas que visam preparar profissionais-pesquisadores, modificando-os como sujeito do processo e construtor do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Na construção do processo identitário do professor, o conhecimento elaborado pela prática é proferido através da reflexão que lhe permite problematizar cenários da educação com o auxílio do suporte teórico, afirmam Pimenta e Ghedin (2012, p.260):

Em outro nível, 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.

Dessa maneira, os professores aprendem sua profissão com o apoio do saber teórico e do saber da experiência. Formando sua identidade profissional, repensam saberes tidos como certezas em comparação às vivências que possuem, avaliam sua prática ampliando a consciência sobre seus conhecimentos, fragilidades e potencialidades. Ou seja, tornam-se professores “professorando”, aprendem a sê-lo, sendo.

Mas, como formar a identidade reflexiva na docência? Sabe-se que toda ação educativa, consciente ou não, apresenta intencionalidade, seja ela voltada à racionalidade técnica ou à epistemologia da prática. Por conseguinte, formar uma identidade reflexiva significa desafiar-se enquanto docente, colocando-se na condição de análise e crítica, confrontando os saberes elaborados com o tempo e ampliando o conhecimento adquirido no ofício (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A reflexão por si mesma, é uma capacidade do indivíduo de analisar as próprias atitudes, pensamentos e emoções. Para Pérez Gómez (apud PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.66), essa capacidade “supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer”. Logo, refletir não é somente um processo individual, é também uma ação emancipatória, que questiona valores, posições, hábitos e relações. A reflexividade pode ocorrer sobre a consciência de si e dos próprios pensamentos, pode ser entendida como um elo entre o pensar e o fazer, e pode ainda possibilitar a compreensão da realidade.

Em seus diferentes níveis Gimeno Sacristán (apud PIMENTA e GHEDIN, 2012) apresenta três posições de reflexividade. A primeira constitui um distanciamento da prática para que se possa entendê-la, a segunda apropria-se da ciência na prática educativa, e a terceira é a reflexão sobre a prática reflexiva (metarreflexividade). Dessa maneira, os saberes teóricos auxiliam na articulação com os saberes práticos, fornecendo instrumentos e perspectivas de análise em relação aos contextos educacionais, para que se possa intervir, almejando suas transformações.

Portanto, “a reflexividade consiste, precisamente, nesse processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que se faz” (SACRISTÁN, 2012, p. 81). Ser um professor reflexivo significa ser um intelectual, crítico, ativo, protagonista da própria

formação; possuir um saber teórico do conhecimento; apropriar-se de diferentes metodologias e ser um articulador do espaço da sala de aula. Além de permanecer em formação contínua, refletir individual e coletivamente, e apoiar-se nas práticas de pesquisa como fonte de investigação.

Destarte, percebe-se que quando a proposta do professor como um prático reflexivo adentrou no Brasil, várias pesquisas se dedicaram à investigação da epistemologia da prática e suas contribuições para a formação de professores, seja na esfera inicial ou continuada. No entanto, a perspectiva teórica que perpassa pressupostos de Dewey, Schön, Gómez, García, Alarcão, Nóvoa e outros teóricos, também impulsionou críticas aos seus limites.

Selma Garrido Pimenta aponta algumas críticas: a ênfase da prática na formação docente, a fragilidade de pesquisas e investigações nos espaços escolares brasileiros, a falta de critérios para a realização de uma eficaz reflexão e o individualismo no processo reflexivo. São ideias levantadas pela autora que visam colaborar para um melhor entendimento e aproveitamento da teoria nas realidades educacionais em que atuamos.

Entende-se aqui que as críticas ao conceito fazem parte da necessidade que os professores possuem de considerar seu saber docente como a interlocução entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Contudo, as limitações da epistemologia da prática, indicadas na obra de Pimenta e Ghedin, são também respondidas por pesquisadores que vislumbram no prático reflexivo uma possibilidade de mudança de paradigmas na formação de professores. Os próprios autores em seus textos reiteram a importância de refletir criticamente os limites e potencialidades da teoria e da prática na formação e na experiência do professor.

É reconhecível que a reflexão sobre o trabalho docente não possa ocorrer, minimamente, no espaço da sala de aula, de maneira individualizada ou fragmentada, focando somente nos aspectos teóricos ou nos aspectos práticos. Nessas circunstâncias, realmente o prático reflexivo seria tão somente um profissional iludido por uma prática pouco fundamentada, limitada, insuficiente e conseqüentemente, vista como uma utopia, pouco provável de realização em relação às condições de trabalho docente no Brasil.

Mesmo diante de tais argumentos, ao falar de professor reflexivo, refere-se aqui ao profissional que desde a educação básica até o ensino superior, possa, intencionalmente, compreender por meio da criticidade e da reflexividade, quais os saberes teórico-práticos que possui e para onde necessita caminhar seu processo de formação. Seja em um momento individual ou coletivo, a superação da epistemologia da prática meramente voltada para um método de profissionalização significa analisar os pressupostos que embasam essa profissão,

valorizando o saber docente adquirido pela experiência reflexiva – oportunidade ímpar para formar-se também pesquisadores em educação. Mas, com tais críticas aos “limites” destacados por autores brasileiros, por que ainda deve-se formar para a reflexividade? Há possibilidade de uma formação efetiva de professores reflexivos?

Como primeira consideração, entende-se que as experiências e os conhecimentos trazidos pelos profissionais da educação são únicas. Singulares em seu contexto, em suas particularidades e em seus desafios. Refletir individual ou coletivamente, implica primeiro reconhecer a necessidade do processo de criticidade e avaliação da própria prática, para posteriormente, exercitar a reflexividade como princípio norteador de qualidade da ação pedagógica e da ressignificação dos conhecimentos teóricos que dão sentido à prática.

Ghedin (2012) salienta outras questões ligadas à relevância da prática refletida. Tanto a compreensão dos fatores sociais, históricos e culturais que condicionam a ação educativa, quanto a emancipação das diversas formas de dominação que influenciam a escolha de valores, pensamentos e atos, não ocorrem pela espontaneidade na profissão docente. O processo reflexivo é resultado do percurso profissional em que os professores estão inseridos. De maneira consciente, o conhecimento apenas decorre da capacidade de questionamento do indivíduo, pressuposto básico ao prático reflexivo, logo, “os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais [...] a experiência docente é um espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências” (GHEDIN, 2012, p.155).

Nessa contextura, Pimenta propõe uma possibilidade de mudança na identidade docente, para que além do conceito de professor reflexivo, o profissional da educação torne-se um intelectual reflexivo e crítico. Dessa maneira, a postura crítico-reflexiva revela-se um impulso às mudanças concretas de sua prática.

A prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; [...] o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; [...] a prática reflexiva, enquanto prática social [...] leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. (PIMENTA, 2012, p.31, grifo do autor)

A partir dessa abordagem teórica e histórica das premissas do professor como profissional reflexivo, referenciando desde os pressupostos deweyanos até a recepção do

conceito no Brasil, pode-se entender quais as influências da epistemologia da prática nas pesquisas sobre formação docente. Na sequência, o presente estudo discorrerá, através da pesquisa documental, a possibilidade de presença ou ausência de tal perspectiva nos documentos norteadores da formação de professores em nosso país.

3 DOCUMENTOS NORTEADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE BRASILEIRA

Investigar sobre a perspectiva do profissional reflexivo implica, sobretudo, resgatar os princípios e fundamentos que embasam tal concepção, e a partir destes, compreender no contexto brasileiro o que significou afirmar a importância da formação reflexiva na docência. Dessa forma, o percurso de investigação relatado a seguir trata do estudo de vinte e cinco periódicos de educação e de documentos norteadores das políticas educacionais, com a intenção de sistematizar a recepção da concepção do professor reflexivo no Brasil, no sentido de perceber em quais temáticas foi abordada e em que momento histórico sua ausência/presença ocorreram com maior ênfase.

A reflexão está presente nas atuais discussões sobre formação docente, sendo uma questão pertinente aos debates e avanços nas políticas educacionais brasileiras. Percebe-se que a centralidade colocada sobre a importância dos professores traduziu-se no aumento da valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender a sua prática, não apenas na sala de aula, mas em sua profissionalização, já que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretem (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 43).

Sendo tal temática tão debatida nos grandes eventos e grupos de estudos nas universidades brasileiras, esse capítulo visa explorar periódicos em educação que abrangem a reflexão, formação de professores, formação reflexiva e o professor reflexivo, além de abordar documentos que norteiam as práticas de formação de professores no Brasil (Parecer CNE/CP 2/2015, LDBEN, PNEs) e documentos que possuem indicativos políticos à formação na Universidade (CONAE/2010 e CONAE/2014).

Assim, na pesquisa documental foram utilizadas fontes de pesquisa cientificamente reconhecidas, tais como: o endereço eletrônico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em seu portal de periódicos, bem como publicações acadêmicas nos endereços da SCIELO e no Google Acadêmico.

Como critério de escolha para a seleção dos periódicos, buscou-se revistas de *qualis* A1, A2 e B1 com maior relevância e reconhecimento. No entanto, a busca por esses registros demonstrou baixíssimo índice de artigos e produções acadêmicas sobre o tema professor reflexivo ou formação reflexiva. Diante do exposto, tornou-se necessário ampliar o número de periódicos incluindo também *qualis* de categoria B até a classificação B3, visando manter o rigor científico da pesquisa.

A partir das palavras-chave pesquisadas (reflexão, formação docente, professor reflexivo, formação reflexiva), foram encontrados 25 artigos de notória produção acadêmica desde o surgimento da LDBEN em 1996. Para um recorte mais definido, almejando garantir rigor científico à presente pesquisa, os periódicos apresentados a seguir pertencem ao período histórico de 1996 ao ano de 2016. Acreditando assim, que 20 anos seja um ciclo relevante para análise das principais mudanças nas políticas educacionais, diante das primeiras manifestações de estudo sobre professor reflexivo em nosso país.

Visando maior esclarecimento, cita-se as revistas em Educação selecionadas: *Revista Pensar a Prática* (1998), *Revista Nuances* (1998), *Revista Educação e Pesquisa – USP* (2001), (2005) e (2007), *Revista Latino Americana de Enfermagem* (2002) e (2004), *Revista Interface, Comunicação, Saúde e Educação* (2008), *Revista de Investigación y Experiencias Didácticas* (2008), *Revista Educação Temática Digital* (2008), *Revista Iberoamericana de Educação* (2009), (2010) e (2011), *Revista Colloquium Humanarum* (2010), *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada* (2010), *Revista Diálogo e Educação* (2012), *Revista Avaliação* (2012), *Revista Educação - Santa Maria* (2013), *Revista Ibero-americana de Educación a Distancia* (2014), *Revista Alfa* (2014), *Cadernos Cedes* (2015), *Revista Científica de Educação à Distância* (2015), *Revista Educação e Sociedade* (2015), *Revista D.E.L.T.A* (2016).

Nessa lógica, os documentos estudados também pertencem ao mesmo recorte temporal dos periódicos em educação. Foram selecionadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o Plano Nacional de Educação (2001-2010), o documento final do CONAE em 2010 e em 2014 (Conferência Nacional de Educação), o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e ainda, o Parecer CNE/CP 2/2015. Esses documentos respaldam a construção dos currículos, o perfil dos profissionais das licenciaturas e influenciam os rumos da profissão docente no Brasil.

No que concerne à sequência construída nesse texto, o referente capítulo será dividido em três partes: num primeiro momento abordará a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) e os artigos entre 1996 a 2001: “Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional” (PICONEZ, 1998); “A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador” (RODRIGUES, 1998); “As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate” (AQUINO; MUSSI, 2001).

Na segunda parte do capítulo, serão abrangidos os documentos do CONAE (2010) e o PNE (2001-2010), com os artigos entre os anos de 2002 a 2010: “A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica” (CASAGRANDE; GOMES 2002); “A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem” (CASAGRANDE; FARIA, 2004); “Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo” (JACOBI, 2005); “A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios” (ALVES, 2007); “Promoção de reflexividade na formação inicial docente: o papel do professor orientador de pesquisa” (RAUSCH; SADALLA, 2008); “Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação” (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008); “Narrativas e metacognição na formação de professores e pesquisadores em educação em ciências” (FREITAS; GOMES; PIERSON, 2008), “Da formação por competências à prática docente reflexiva” (VALENTE; VIANA, 2009); “O modo de entender e fazer a educação: o professor frente à formação crítico-reflexiva na educação superior” (DIAS et al, 2010); “O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva” (MONTEIRO, MOREIRA; 2010); “A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências” (MEDEIROS; VALENTE, 2010).

E por último, a terceira parte desse capítulo contemplará os anos de 2011 até o ano de 2016 - limite de produções acadêmicas e estudo das políticas educacionais pertinentes a presente dissertação - o estudo dos documentos CONAE de 2014, PNE (2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parecer CNE/CP 2/2015), bem como os artigos: “Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva” (SILVA, 2011); “Reflexividade em saúde: investigação fenomenológica do processo reflexivo prevalente entre os formandos em educação física” (MURATA; BARREIRA, 2011); “Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo” (JARDILINO; BARBOSA, 2012); “A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013); “Reflexões Teóricas e Práticas sobre os Novos Letramentos e Tecnologias Digitais: relato de Formação Docente” (JUNQUEIRA; AMORIM; BRAGA, 2013); “A formação docente e os desafios da prática reflexiva” (COSTA; ROCHA, 2013); “Reflexões sobre aspectos da formação de professores à distância” (REIS; BATTINI, 2014); “Formação de Professores na Educação a Distância e a Prática Reflexiva” (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015); “Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios” (DOURADO, 2015); “Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015); “Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016).

Diante do estudo sobre os documentos em Educação, sejam eles artigos em periódicos, legislações, pareceres ou planos, necessita estar claro, nesse momento, a centralidade desse capítulo. Através da interpretação dos presentes documentos, investiga-se a presença da perspectiva/característica da formação do profissional reflexivo, ou, conseqüentemente, diante de sua ausência, apresentar em ambos os casos sob qual enfoque as pesquisas de formação docente debruçavam-se. Para tal, buscou-se destacar os principais elementos que caracterizam o professor reflexivo: intelectual crítico e reflexivo, pesquisador e investigador da própria prática, profissional com experiências e saberes docentes, professor que vivencia o ensino prático reflexivo através do diálogo e da investigação, e que constitui sua identidade docente na relação teoria/prática e pesquisa/docência por meio da universidade/escola. Dessa maneira, na seqüência desse texto, será possível confrontar documentos e periódicos visando compreender como o conceito de professor reflexivo foi e/ou vem sendo divulgado e/ou proposto na formação de professores no Brasil.

3.1 Os primeiros anos da LDBEN (1996 a 2001): da relação teoria e prática às novas exigências da profissão

Pesquisar a temática do professor reflexivo no Brasil, requer ainda, compreender através dos documentos divulgados pelo meio acadêmico, em que circunstâncias e de que forma o conceito foi recebido pelos pesquisadores. Requer interpretar por meio da lei e de suas normas as concepções e objetivos para a educação brasileira. Assim sendo, os primeiros anos de discussão da perspectiva reflexiva em nosso país, destacaram-se através da promulgação da LDBEN.

No ano de 1996 renascia após a Constituição Federal de 1988, a LDBEN reelaborada a partir de sua primeira versão em 1961. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) possibilitou positivamente, na análise de alguns autores, traçar diretrizes para a educação brasileira, desde a finalidade da educação básica até as competências de órgãos e instituições.

Não tardou a surgirem estudos sobre formação docente, grupos de pesquisa e novas discussões baseadas na LDBEN. Em 1998 dois periódicos lançavam textos que abrangiam a temática da formação de professores: o primeiro, intitulado *Revista Pensar a Prática* com o artigo “A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador” (RODRIGUES, 1998) e o outro da *Revista Nuances* chamado “Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional” (PICONEZ, 1998).

Apesar de apresentarem diferentes abordagens, um destinado à formação dos profissionais da educação física e outro aos estágios curriculares nas licenciaturas, ambos tratavam da formação reflexiva em seu corpo. Destacavam-se as “novas exigências” da formação docente diante da obrigatoriedade de 300 horas de práticas de ensino, visto que muito se discutia a respeito do fracasso escolar e da necessidade de elevar a formação ao nível superior.

O olhar das pesquisas estava voltado às demandas impostas ao professorado: aquisição de conhecimentos específicos, desenvolvimento de habilidades, constante formação, práticas construtivistas, construção de conhecimentos, a relação entre teoria e prática, aprendizagens significativas e multi/interdisciplinaridade.

Logo, o que se indicava como perspectiva de formação era a valorização do momento do estágio curricular como oportunidade ímpar de desenvolvimento na formação crítico-reflexiva do graduando. Dessa forma exercitar-se-ia “os alunos no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, sobre a realidade da profissão, que tem como uma das etapas, a construção das bases teórico-metodológicas sobre a ação docente, não necessariamente etapa final e terminal” (PICONEZ, 1998, p.05).

Perante esse contexto, o docente recém-formado manifestava compreensível expectativa, já que a graduação deveria lhe garantir conhecimento necessário à atuação profissional. Emergiam nesse momento preocupações sobre o paradigma da racionalidade técnica. A formação para o mercado de trabalho e a distância entre teoria e prática despertavam debates sobre a demasiada atenção à formação técnica em detrimento da formação reflexiva. Por isso, já era questionado: “qual a importância da reflexão sobre a prática ou sobre o conhecimento profissional no momento da formação inicial do futuro professor” (RODRIGUES, 1998, p. 02)?

E foi na obra de Donald Schön que os pesquisadores encontraram suporte teórico para discutir uma possível ruptura no paradigma da racionalidade técnica. A prática docente pouco

era observada e trazida como perspectiva de formação na docência. Dessa maneira, aprofundava-se a crise de confiança no conhecimento do professor, visto que o modelo de formação vivenciado estava distante da reflexividade

A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.98).

Os conceitos de Schön já eram mencionados na década de 90. Conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre ação e reflexão sobre a reflexão na ação apareciam nos textos de Pérez Gómez e Antonio Nóvoa e em artigos, GTs e produções acadêmicas no campo da Educação. Um exemplo do exposto está na escrita de Pérez Gómez (1992, p.106) “afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das pressões circulares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar”, que explicitava a autonomia do professor em relação a sua práxis pedagógica, aproximando-o da reflexividade e desenvolvendo seu senso crítico sobre a própria profissão.

Percebe-se nas escritas deste período que o pensamento do professor sobre sua formação era considerado determinante na prática pedagógica. Assim como a concepção de que o saber docente é construído mais sobre os conhecimentos e experiências da profissão do que por disciplinas desvinculadas no currículo. Além de reconhecer que na integração entre formação e experiência, a identidade profissional é constituída de maior significado.

A dissociação entre teoria e prática na formação também estava presente nos debates. Por acreditar que o momento da prática na graduação ocorria somente no estágio supervisionado, muitos estudantes frustravam-se diante da complexidade da dialética entre teoria e prática, notando que a realidade da docência, as dificuldades em sala de aula e os limites da atuação pedagógica exigiam mais do que teorias isoladas e observações docentes.

Com base nessa circunstância, Elliot (1993) cita o professor como um profissional reflexivo e pesquisador, capaz de analisar cada situação e tomar decisões a partir de suas particularidades. Por isso, a formação docente necessita estar próxima ao contexto da escola ou da universidade, tendo clareza da importância da reflexão e do que implica formarmos professores na perspectiva de Schön.

No ano de 2001, surgiam novos estudos comparativos entre o profissional reflexivo e a formação técnica, rompendo epistemologicamente com práticas instrumentalizadas, que

perduravam muito tempo e asseguravam aos professores o domínio de conteúdos e conhecimentos. Somado a isso, existia a perda do status profissional, autoridade docente e autoridade intelectual.

Em decorrência às novas exigências da profissão, uma nova perspectiva de formação surgia para atender as demandas docentes: a formação docente em serviço ou os chamados cursos de treinamento. O texto “As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate” (AQUINO; MUSSI, 2001) desenvolvia uma importante discussão acerca dos efeitos da formação em serviço na prática pedagógica, se respaldada na formação reflexiva.

O presente texto mencionava que a formação em serviço teve seu início como uma tentativa de “correção” na formação do profissional, no intuito de homogeneizar a conduta e o pensamento dos professores, bem como as práticas docentes. Desde então, a prática da abordagem tecnicista passara a ser questionada por pesquisadores, entendendo que a racionalidade técnica poderia estar sendo responsável pelas fragilidades da docência, diante de sua grande instrumentalização e pouca reflexão sobre os saberes docentes.

Assim, novas teorias educacionais críticas foram se desenvolvendo e contribuindo para repensar a formação de professores. Com forte influência na capacidade crítica do homem, a concepção do professor como profissional reflexivo tornou-se uma prática de formação reconhecida por muitos pesquisadores como uma oportunidade de valorização do saber e da subjetividade docente:

Condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo (AQUINO; MUSSI, 2001, p.08).

Nesse sentido, os estudos sobre esse conceito repercutiam nas pesquisas de formação docente, acreditando que docência reflexiva emergia em contraposição às práticas técnicas e instrumentalizadas. Especificamente, em se tratando da formação em serviço, o que os professores produziam a partir de uma formação reflexiva servia de objeto de estudo para os autores, já que em seus discursos trazia a justificativa da pesquisa: a necessidade de repensar a própria prática, a epistemologia que a permeia e a ruptura de paradigmas no saber profissional.

Estudiosos como Schön (2000), Zeichner (1995) e Giroux (2012) continuavam a ser mencionados, principalmente por defender a prática reflexiva e sua proposta de formação.

Ambos amparados pela compreensão do professor reflexivo como um profissional que repensa suas ações, seus desafios diários, sua experiência docente, a cultura em que está inserido no contexto de vida e no contexto profissional. Dessa forma, tornava-se necessário que o próprio professor reconhecesse sua profissão, valorizando-a e buscando o conhecimento contínuo.

O texto também trazia questões para a formação docente na época que podem com clareza, servir de indagação para os dias de hoje: Como está a autoridade docente? O saber adquirido com a sala de aula não é suficiente para o desenvolvimento profissional? Por que há muito tempo o professor realizava suas atividades isoladamente e hoje o coletivo é essencial para sua formação? Para que repensarmos o modelo de educação se o docente tem segurança em seu conhecimento? Da mesma maneira, havia que se considerar as diferentes expressões que adjetivavam o professor: professor - pesquisador, professor – investigador e professor – reflexivo.

Ao comparar tais periódicos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) percebe-se que poucos elementos do conceito do professor reflexivo aparecem nesse documento. Em se tratando de finalidades, a educação básica tem a função de assegurar uma formação comum e fornecer meios para a continuidade dos estudos, enquanto somente no ensino superior o espírito científico e o pensamento reflexivo são necessários à formação do diplomado em sua área do conhecimento.

A formação dos profissionais da educação tem como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e o “aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades” (BRASIL, 1996, p. 20), o que demonstra ser uma preocupação inicial com a formação reflexiva e prática do futuro docente.

Nesse contexto, a lei também defende que as práticas de ensino devem ser de no mínimo trezentas horas, onde a valorização do professor ocorrerá por planos de carreira no magistério público, formação continuada, licenciamento remunerado e progressão de títulos.

3.2 As políticas educacionais de 2002 a 2010: entre experiências e saberes docentes

No ano de 2002, o artigo “A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica” (GOMES; CASAGRANDE, 2002) retomava o estudo sobre formação reflexiva. Inicialmente, contextualizando a sociedade contemporânea emergida em sua

individualidade, analisando as mudanças sociais, políticas e tecnológicas que o neoliberalismo também desencadeou, além das influências na própria educação. Nessa realidade, novamente se destacava o estudo da racionalidade técnica: “estamos em um momento de crise, se considerarmos que os valores antigos já não resolvem os problemas existentes, e os valores novos não estão ainda firmes e com resultados que atendam às expectativas dos indivíduos” (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 03).

Por meio de novas discussões dos ideais de profissionalidade, buscava-se ainda uma formação que viesse ao encontro das demandas sociais e que formasse para a criticidade e reflexividade no próprio ensino superior, possibilitando o desenvolvimento do espírito científico e o incentivo à pesquisa na docência.

Outra vez, nas obras de John Dewey, muitos teóricos se respaldaram para que movimentos como a conhecida Escola Nova se tornasse realidade. Mais além do conceito de professor reflexivo, esteve presente a cultura reflexiva que buscava no cenário da educação “a criação de uma nova postura em face às situações educativas, quando as práticas tradicionais dos professores se apresentaram como não respondentes aos problemas presentes” (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p. 05).

Por essa razão, o saber profissional tão defendido pela postura reflexiva era diferenciado da racionalidade técnica, por não permitir que o professor permanecesse somente sob uma perspectiva ou ponto de vista. Por esse e outros estudos, sabe-se que a reflexividade possibilita ao docente reconhecer em sua prática pedagógica a produção de conhecimento, onde através da singularidade das situações, conflitos, desafios ou contextos consegue observar e refletir com rigor e seriedade sobre suas ações.

No que concerne à recepção da perspectiva do professor reflexivo no Brasil, outro autor também fora fortemente lembrado: Donald Schön e os conceitos de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A partir de sua teoria, estudos em diferentes áreas de formação profissional basearam-se nas experiências educativas propostas por sua pesquisa, além de compreender e repensar a formação de professores.

No processo de ensino e aprendizagem do futuro profissional reflexivo, as percepções, apreciações, juízos e crenças do professor acerca dessa realidade são um fator decisivo de orientação no processo de produção de significados, que constitui, para o aluno, o fator mais importante do processo de construção da realidade profissional (GOMES; CASAGRANDE, 2002, p.08).

No período de 2004 novos periódicos divulgavam a reflexão na formação profissional. Por acreditar em uma educação transformadora, focada na construção e ressignificação de conhecimentos, a investigação baseada na reflexão crítica fora difundida como uma nova perspectiva de formação.

O artigo de título “A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem” (FARIA; CASANGRANDE, 2004) analisava a formação docente em sua grande dimensão formativa. Inicialmente reportava-se aos quatro pilares da educação divulgados pela Unesco (1996) com parceria da Comissão Internacional de Estudos sobre a Educação baseando-a nos fundamentos:

Aprender a conhecer (adquirir cultura geral ampla e domínio aprofundado de um reduzido número de assuntos, mostrando a necessidade de uma educação contínua e permanente), **aprender a fazer** (oferecendo-se oportunidades de desenvolvimento de competências amplas para enfrentar o mundo do trabalho), **aprender a conviver** (cooperar com os outros em todas as atividades humanas), e **aprender a ser**, que integras todas as outras três, criando-se condições que favoreçam ao indivíduo adquirir autonomia e discernimento (FARIA; CASAGRANDE, 2004, p.02, grifo do autor).

A partir dos fundamentos citados pensou-se no papel da educação, na qual deveria propiciar práticas educativas reflexivas aos professores, dialogando com situações reais através de seu conhecimento e não mais por ações instrumentalizadas. Dessa maneira, a ressignificação da dialética entre teoria e prática possibilitaria aprender pela experiência e pela própria observação, exigindo, portanto, uma formação problematizadora, amparada na pesquisa como um componente necessário à educação, indo além dos pressupostos da racionalidade técnica.

Reconhecendo o conceito de prática reflexiva no trabalho e na formação docente como uma temática muito debatida no Brasil, o saber do professor e o saber da experiência permaneciam destacados nos periódicos sobre educação:

Entende-se o saber docente como aquele formado pela associação, mais ou menos coerente, de saberes oriundos: da formação profissional, das ciências da educação e da ideologia pedagógica; os profissionais, transmitidos pelas instituições de formação de professores; os curriculares, das instituições escolares, concretamente explicitados sob forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos, e os experienciais, elaborados no exercício de sua prática docente, sendo validados pela própria experiência (FARIA; CASAGRANDE, 2004, p.03).

Desejar-se-ia assim, romper com a dualidade entre teoria e prática, buscando profissionais que utilizassem estratégias inovadoras através de uma prática pedagógica

significativa e contextualizada, no exercício da criticidade, do espírito científico e do pensamento reflexivo.

A formação reflexiva alcançou também outras áreas do conhecimento, como por exemplo: a educação ambiental. Na publicação de 2005, o texto “Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo” (JACOBI, 2005) explicita os hábitos contemporâneos que nossa sociedade vive e a urgente necessidade de uma formação reflexiva voltada para as questões socioambientais, principalmente no que diz respeito ao papel dos educadores no ensino da sustentabilidade.

Por ser a educação ambiental um ensino destinado à prática da relação entre homem e natureza, o presente texto buscava problematizar a importância da reflexividade na formação do ser humano. Com foco na formação para a cidadania, tratava não somente de questões éticas, políticas e sociais, mas justificava ainda que:

A necessidade de abordar o tema da complexidade ambiental decorre da percepção quanto ao incipiente processo de reflexão sobre as práticas existentes e as múltiplas possibilidades que estão colocadas para, ao pensar a realidade de modo complexo, defini-la como uma nova racionalidade e um espaço no qual se articulam natureza, técnica e cultura (JACOBI, 2005, p.11).

Nesse sentido, o processo educativo reflexivo deveria formar para a criticidade e reflexão, analisando as complexas relações entre o homem e o ambiente, na constante busca pelo respeito às diversidades, pelo enfrentamento de problemas sociais e ambientais, bem como à luta pelo consumo consciente na sociedade. Logo, “isto nos leva à reflexão sobre a necessidade da formação do profissional reflexivo para desenvolver práticas que articulem a educação com o meio ambiente numa perspectiva crítica.” (JACOBI, 2005, p.13). Tal postura reflexiva possibilitaria conceber a educação ambiental como uma prática política e pedagógica, bem como sensibilizaria o homem para a conscientização de sua responsabilidade ambiental.

Nesse mesmo período, no ano de 2007 o artigo “A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios” (ARAÚJO; ARAÚJO; ALVES, 2007) analisava a chegada das pesquisas sobre o saber docente na formação de professores no Brasil. Com o auxílio da literatura e teóricos da área, o estudo visava compreender como ocorreu a recepção dessa investigação em nosso país.

As tidas expressões epistemologia da prática, saber docente, professor reflexivo, formação reflexiva e prático reflexivo permearam as escritas e discussões do campo sobre

formação inicial e continuada de professores. Independente da apreciação ou consenso dos pesquisadores quanto ao conceito do professor reflexivo, havia forte influência de políticas neoliberais que propunham aligeiramento na formação docente, resultando assim, no aumento das discussões sobre a formação do professor.

Por vezes, autores também se preocupavam com o chamado “modismo” ou “praticismo” referente à perspectiva do prático reflexivo, no qual a exagerada prioridade sobre a formação prática mostrar-se-ia erroneamente suficiente para a construção do saber docente. Esse equívoco seria resultado de uma prática individualizada do professor, onde a reflexão estaria focada em si mesmo e na própria autoridade, manifestando garantia na resolução dos problemas práticos, de tal modo que, a simplificação e o uso indiscriminado do conceito acarretariam em uma banalização dessa perspectiva.

Sabia-se que as pesquisas sobre o prático reflexivo e o saber docente fundamentavam-se na filosofia pragmática, que por sua vez, levantavam divergências nos campos profissional, político e epistemológico. Profissional pela possibilidade de consequências ao ofício, político pelas decisões e programas de formação, e epistemológico pelos fundamentos filosóficos que norteiam os ensinamentos da profissão.

Hoje, muitas críticas à pós-modernidade ressaltam a ausência da razão humana no tempo presente. Diante disso, a proposta da formação reflexiva vai ao encontro de tais críticas visto que a reflexividade desenvolve justamente a capacidade da racionalidade, possibilitando ao ser humano pensar sobre si mesmo. Para Alves et al (2007, p.12-13) – referenciando Libâneo - a reflexividade pode ser entendida como

[...] um pensar sobre os próprios atos e conteúdo da minha mente, envolvendo introspecção e formando orientações teóricas para a prática; pode ser entendida, também, como uma relação direta entre minha capacidade de reflexão e as situações práticas, não sendo introspecção, mas algo imanente à minha ação e constituído em situações que ensejem experiência (é o caso do pragmatismo); e ainda pode ser compreendida como reflexão dialética, sendo esta construída pelo pressuposto de que existe uma realidade das coisas no mundo, independente de minha compreensão delas, e que essa realidade pode ser apreendida mediante uma lógica de pensamento, um processo de reflexão capaz de elaborar uma explicação teórico-prática da realidade.

Após a disseminação do conceito de professor reflexivo e formação reflexiva na vida profissional, a racionalidade técnica e a construção dos saberes docentes passou a tornar-se, com frequência, um tema muito divulgado na literatura. Para muitos formadores de professores, essa perspectiva, mesmo que não aceita em unanimidade por autores da área,

permitiu questionar e repensar vários aspectos ligados à formação inicial e continuada, e colocar em pauta as verdadeiras condições do trabalho docente. Temas como a relação entre universidade e escola, epistemologia dos cursos de formação, currículo e diretrizes, a formação em serviço e a pesquisa na escola, puderam ser interligados com a perspectiva do prático reflexivo.

No ano seguinte, três artigos estenderam a discussão sobre a reflexividade “Narrativas e metacognição na formação de professores e pesquisadores em educação em ciências” (FREITAS; GOMES; PIERSON, 2008), “Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para a pesquisa e formação” (MARCOLIMO; MIZUKAMI, 2008) e “Promoção da reflexividade na formação inicial docente: o papel do professor orientador de pesquisa” (RAUSCH; SADALLA, 2008).

O primeiro texto abordava o exercício da narrativa que possibilitava ao autor um espaço de autoanálise sobre as próprias experiências e aprendizagens, revelando um diálogo entre o conhecimento empírico e a construções teóricas estabelecidas sobre essas vivências. Nesse estudo, a reflexividade destacava-se nas narrativas produzidas de maneira individual ou coletiva através da representação dos narradores.

No segundo artigo, o objeto de estudo dos autores fora escolhido pelas influências da obra de Donald Schön, que contemplava o conhecimento produzido pelo profissional fundamentado em suas experiências formativas e práticas. Por reconhecer que o processo reflexivo demandava um pensamento crítico diante dos desafios do cotidiano, a pesquisa de campo desenvolvida através de narrativas envolvendo o pensamento reflexivo permitia compreender:

[...] como se dá a construção de conhecimento pelo profissional-prático; os modos pelos quais os profissionais organizam seus pensamentos para tomarem decisões e agirem; como os referenciais teóricos são acessados na prática; como experiências anteriores vão sendo incorporadas à prática profissional, tanto para a construção de sentidos de situações singulares como no reconhecimento de padrões (ao longo da carreira) (MARCOLINO; MIZUKAMI, 2008, p.06).

Como metodologia nesse estudo, foram utilizados tanto a narrativa quanto a descrição reflexiva, que tinham por objetivo descrever a situação do contexto dos entrevistados e suas justificativas, e ainda, oportunizar a exposição dos pensamentos e ações por meio das narrações.

Nessa prática, a reflexividade ocorria por meio da reflexão dialógica, caracterizada por uma maneira de discursar consigo mesmo ao retomar acontecimentos, justificando ações ou

levantando hipóteses. Portanto, ao utilizar as estratégias de descrição reflexiva, o presente estudo favorecia a compreensão do estudante ou profissional sobre as razões de sua prática, questionando-o quanto as suas incertezas e referenciais teóricos, e almejando qualificar a própria formação.

Já o terceiro artigo problematizava o papel do orientador de pesquisa na formação da reflexividade docente. Partindo do princípio de que não se ensina reflexão, se aprende praticando, a problemática concentrava-se em torno do acesso à pesquisa na formação inicial de professores. Assim, concluía-se que questões como a resistência às mudanças, ausência de práticas reflexivas e a exigência do processo reflexivo dificultavam a formação para a reflexividade.

Sabendo que o pensamento reflexivo não é desenvolvido na espontaneidade, o orientador/supervisor teria a função crucial de promover a reflexividade por meio de questionamentos, problematizações, narrativas, observações e estudos de caso. Dessa forma, o supervisor era visto como o profissional mais experiente na pesquisa, que contribuiria com seu saber tácito e experiência nos seguintes quesitos: mediação do conhecimento; auxílio na definição do suporte teórico da pesquisa; auxílio na compreensão das teorias, mostrando-se um professor leitor; sinalização da necessidade de um olhar mais crítico frente ao fenômeno estudado; reflexão acerca de alguns cuidados éticos na pesquisa; assunção de uma atitude indagativa; sinalização da incerteza do processo da pesquisa; animação do processo de aprendizagem por meio da pesquisa; inserção dos estudantes no meio científico e solicitação dos registros de pesquisa (RAUSCH; SADALLA, 2008).

Todos os atributos citados seriam extremamente relevantes diante do permanente enfrentamento da racionalidade técnica e da qualificação instrumentalizada que, segundo os autores, ainda persistia nos cursos de formação docente. Entender-se-ia, pois, que formar um educador não implicaria somente ensinar conhecimentos acadêmicos, contudo, exigiria aproximar a relação teoria/prática e pesquisa/docência do contexto acadêmico para “[...] revelar a importância da teoria relacionada à prática na formação inicial de professores quando busca promover a reflexividade dos educandos e a pesquisa como uma atividade acadêmica que necessariamente direciona a tal relação” (RAUSCH; SADALLA, 2008, p.15).

O texto reconhecia ainda, que para formar docentes o próprio formador necessitaria vivenciar a reflexão em sua prática profissional, já que pensar sobre, refazer, ressignificar e analisar criticamente revelar-se-ia uma ação intimamente ligada à vivência do professor.

Posteriormente, no ano de 2009, o artigo de título “Da formação de competências à prática docente reflexiva” (VALENTE; VIANA, 2009) questionava os conceitos de competência e formação presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ao desejar formar profissionais críticos, reflexivos e qualificados para o mercado de trabalho.

Do mesmo modo, os quatro pilares fundamentais para a educação encaminhados para a Unesco por Jacques Delors eram destacados no sentido de repensar os novos desafios e demandas destinados à profissão do professor. Nessa contextura, novas exigências ao educador foram impostas, requerendo o exercício da reflexão sobre as próprias ações pedagógicas. Não obstante, o saber docente adquirido pelo professor reflexivo fora mencionado pelas autoras Valente e Viana através do pensamento de Tardif (2009, p.03),

[...]os saberes da prática docente integram vários saberes: os saberes profissionais: transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares: socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária, integradas à prática docente por intermédio da formação contínua dos professores; os saberes curriculares: são os saberes sociais da instituição escolar; os saberes experienciais: elaborados no exercício da prática docente, que emergem e são validados pela própria experiência individual.

A formação do prático reflexivo também se destacava pela necessidade de uma formação que continuamente promovesse a análise da práxis pedagógica. Por meio dessa ação reflexiva e contínua o docente construiria sua identidade profissional, com o compromisso de assumir uma postura diferente e efetiva em sua realidade.

No período seguinte, três artigos detiveram-se no tema da reflexividade: “O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva” (MOREIRA; MONTEIRO, 2010), “A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado” (MEDEIROS; VALENTE, 2010) e “O modo de entender e fazer a educação: o professor frente à formação crítico-reflexiva na educação superior” (DIAS et al, 2010).

Inicialmente, o primeiro texto de 2010 abordava o pensamento do professor sobre sua prática. Ao entender que o docente não possuía simplesmente o papel de executar tarefas dentro do ambiente escolar, e sim, a função de ensinar e construir conhecimento na medida em que definia sua identidade profissional no saber docente, o referido estudo buscava pesquisar como as crenças do professor influenciavam sua ação.

Citando Dewey em sua obra *Como Pensamos*, as autoras Moreira e Monteiro (2010) salientavam os sentidos do pensar pela corrente de consciência, em que vários pensamentos surgiam juntos e a sua aplicabilidade não era sentida diretamente, porém, percebida pelos

sentidos; onde finalmente as crenças revelavam as bases em que todo pensamento e prática eram apoiados.

De acordo com o texto, todo professor teria seus conhecimentos explícitos e implícitos, amparados em conceitos informais que se manifestavam na forma de crenças. Na reflexão sobre a prática que pensamento e ação se desenvolveriam, por isso “havendo a explicação da finalidade com que é usado, o auto-relato pode se configurar numa excelente ferramenta para geração de reflexão sobre experiências passadas e presentes de ensino e aprendizado, e conseqüentemente, sobre crenças e suas origens” (MOREIRA; MONTEIRO, 2010, p. 10).

Em 2010, o segundo artigo questionava o modelo de currículo existente na formação inicial de professores, caracterizado pela fragmentação e disciplinarização do conhecimento, propunha como contraponto o currículo integrado através da relação entre teoria e prática e da ação docente integradora.

Entendendo que a escola precisaria promover a produção de conhecimento, novas demandas eram impostas à educação, sobretudo no que concerne à formação docente: profissionais que refletissem sobre sua prática, rompessem com o modelo educacional tradicional e não ensinassem de maneira reducionista e fragmentada como poderiam ter sido ensinados. Nessa totalidade, surgia ainda a preocupante dicotomia entre teoria e prática que permanecia nos discursos da literatura.

Por esse motivo, o anseio por uma formação integral que visasse um saber globalizado, relacionando conhecimentos, conceitos e aprendizado prático fora mencionada por Medeiros e Valente (2010, p.07) como uma possibilidade de romper com a formação reducionista, cabendo ainda “ressaltar a importância da ação reflexiva por parte do professor, de toda sua experiência prática no assunto, de seus estudos teóricos e de sua vivência pessoal e emocional, que o habilitará nas competências do ser docente”.

Nesse sentido, o currículo integrado permitiria que o profissional se tornasse mais crítico e reflexivo em seu dia a dia, incentivando que seus alunos também pudessem refletir sobre seu aprendizado, sobre a construção do conhecimento e seu processo formativo.

O último texto mencionado, referia-se à formação crítico-reflexiva na educação superior e questionava se os profissionais que formam professores estariam preparados para formar reflexivamente seus estudantes. As demandas e exigências impostas a profissão da docência também alcançavam o ensino superior, de tal forma que “ a educação superior tem exigido professores não somente preparados para ministrar suas aulas e com a concepção de

que para ensinar basta apenas dar aula sobre determinada disciplina, mas sim, professores como mediadores de aprendizagem [...]” (DIAS et al, 2010, p.02).

Diante desse cenário, buscar-se-ia formar um profissional transformador de sua realidade por meio de uma formação crítico-reflexiva que possibilitaria uma mudança na sociedade. Assim, o diálogo e a criticidade mostravam-se pressupostos necessários para se compreender a própria prática social de vida, além de oportunizar o enfrentamento de situações-problema na profissão.

Ao reconhecer que a criticidade emergia da urgência de repensar os valores e crenças de ideologias na sociedade, a educação superior passou a ter uma função primordial: formar para a autonomia intelectual, para o pensamento reflexivo, para o olhar crítico e observador, sendo o profissional capaz de pensar sobre os problemas da prática com criatividade e responsabilidade. Então, acreditava-se que a forma como a prática era vista, determinaria de fato no processo de formação.

Ainda, para se desenvolver um processo crítico e reflexivo no ensino superior seria necessário “desenvolver no aluno destrezas e atitudes necessárias à reflexão”, ao docente “destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas” através de “condições de trabalho em equipe e colaboração entre professores e alunos, aplicação de estratégias de ensino capazes de levá-los a diferentes formas de reflexão” (DIAS et al, 2010, p.05).

Considerar que um dos grandes desafios da educação superior é formar profissionais com senso crítico e reflexivo implicava desenvolver a autonomia e a construção da identidade docente. Por meio de uma cultura crítica, o texto enfatizava que professores e estudantes poderiam lutar por uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir do ano de 2001 muitas mudanças significativas ocorreram em nosso país. Com o surgimento do Plano Nacional da Educação que traçava metas no decágono de 2001 a 2010 (Lei 10.172/2001) vinte novos objetivos delinear-se em nossa educação brasileira, além de metas para sua realização.

Primeiramente, o PNE afirmava que a melhoria da qualidade do ensino dependeria da valorização docente e que nenhum objetivo seria alcançado sem reconhecer o trabalho do professor. Implicaria dizer que essa valorização aconteceria pela formação inicial, formação continuada e pelas condições de trabalho, salário e carreira (BRASIL, 2001). Para isso, seria necessário criar condições para que os professores permanecessem na profissão, mantendo o entusiasmo e a dedicação.

No documento constava que para ser um bom profissional não bastava ser formado em um nível de ensino, tornava-se preciso adquirir e dominar conhecimentos de cada faixa etária. A qualificação docente já caracterizava na época, um dos maiores desafios ao Plano Nacional de Educação. Dessa forma, os requisitos para a valorização do magistério eram destacados como:

Uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com os alunos e os métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério (BRASIL, 2001, p. 146).

Em relação à formação docente, defendia que na formação inicial era preciso superar a dicotomia histórica entre teoria e prática e entre formação pedagógica e formação no campo dos conhecimentos específicos, enquanto que na formação continuada o avanço da ciência e da tecnologia assumiam grande importância na vida do professor. Logo, os cursos de formação teriam de se embasar em princípios como: “ampla formação cultural”, “formação teórica sólida nos conteúdos da educação básica”, “contato com a realidade escolar desde o início do curso”, “domínio de tecnologias”, “pesquisa”, “estudo de temas atuais, inclusão, etnias e gênero”, “interdisciplinaridade”, “vivências de gestão democrática, compromisso social e político” e “conhecimentos das diretrizes nos níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2001, 147-148).

Além de reconhecer a extrema relevância da formação docente, o presente plano traçava 27 metas para a formação de professores no Brasil, incumbindo a União por sua iniciativa. Tais metas propunham as principais ações (BRASIL, 2001, 149-154): garantia de plano de carreira, com piso salarial em todos os sistemas de ensino; jornada integral de trabalho, preferencialmente no mesmo estabelecimento escolar; destinar até 25% da carga horária para planejamento docente, avaliações e formações; organização de formação superior para os professores que atuam nas escolas, com formação básica em magistério; identificar profissionais que possuam diploma de licenciatura ou habilitação em curso normal-magistério para suprirem as necessidades de novos professores nos municípios; admitir professores e outros profissionais da educação somente com qualificação mínima para a

função; estabelecer diretrizes e parâmetros para a formação inicial e continuada de professores, com vista a orientar as instituições formadoras; estabelecer cursos em nível médio em locais com dificuldades para formação em nível superior de todos os profissionais que atuam nos estabelecimentos de ensino; em concurso para docentes na comunidade indígena, exigir formação específica para particularidades da cultura e da língua; ampliar os programas de formação em serviço com o auxílio da União, Estados e Municípios, para que professores possam obter qualificação mínima exigida em lei; desenvolver programas de educação à distância para cumprimento da meta anterior; oferecer cursos de licenciatura em turno noturno nas instituições públicas para facilitar o acesso aos docentes em formação; incentivar as universidades a oferecerem cursos de licenciaturas também no interior dos estados; garantir que os professores que atuam da educação infantil aos anos iniciais, inclusive na modalidade EJA e na educação especial, tenham habilitação mínima de magistério; garantir que no prazo de 10 anos, 70% dos professores de educação infantil ao ensino fundamental possuam formação específica em nível superior; garantir que em dez anos todos os professores de ensino médio possuam formação em nível superior; incluir na formação de nível médio ou superior conhecimentos sobre a educação especial; incluir nos currículos e programas de formação temas específicos da história e da cultura; garantir que no primeiro ano do plano os sistemas de ensino mantenham programação de formação continuada para alfabetizadores; ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área da educação; desenvolver programas de formação e pós-graduação; identificar nos sistemas de ensino as necessidades de formação de técnicos e administrativos, e elaborar no prazo de três anos programas de formação; criar no prazo de dois anos, cursos profissionalizantes em nível médio para formação da administração escolar; promover avaliação periódica de qualidade de atuação dos professores; observar as metas descritas sobre formação e valorização docente.

Outra importante relação a ser feita com os periódicos foi o documento político elaborado pela CONAE (Conferência Nacional de Educação) no ano de 2010. No que concerne ao eixo IV- Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação, o presente texto ressaltava que se tratava de um momento histórico, visto que o reconhecimento do protagonismo dos profissionais na educação não havia sido tão debatido até aquele período.

Pela profissionalização significar a integração entre formação e valorização profissional, o presente texto partia do princípio de que tais conceitos seriam indissociáveis, sendo assim, a política de formação docente deveria vincular esforços das instituições

formadoras, dos sistemas de ensino e do Ministério da Educação, com estratégias na formação inicial e continuada, valorização salarial e condições de trabalho.

Nesse sentido, tanto a formação de profissionais para a educação básica, quanto a formação para o ensino superior necessitava de uma base semelhante, focada em uma “concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar**” quanto pela dialética “entre **teoria e prática**”, além da compreensão “de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo” (BRASIL, 2010, p.79, grifo do documento).

Dessa maneira, a reflexão e análise da prática somente seriam possíveis diante da valorização e do reconhecimento da prática docente como elemento crucial na trajetória profissional docente, revelando-se um momento de construção e ampliação do conhecimento através de problematizações e alternativas buscadas na ação pedagógica. Logo, por meio de programas de formação, MEC e sistemas de ensino deveriam oportunizar o exercício da reflexão (BRASIL, 2010).

Observando ainda a docência brasileira, o referido documento citava cinco formatos institucionais de formação: as escolas de curso normal – magistério, as universidades com cursos de pedagogia e complementação pedagógica, as IES, centros universitários e faculdades oferecendo cursos de licenciaturas, os institutos superiores de educação dentro das IES e os centros ou institutos federais, onde a preocupação maior seria a necessidade de vínculo entre formação inicial e continuada, articulando-as independente das modalidades presenciais ou a distância.

Outro aspecto destacado para a valorização desses profissionais era a superação das medidas emergenciais salientadas como: graduação à distância, contratação de profissionais liberais na docência e extinção de políticas aligeiradas de formação com parâmetros do mercado que visavam um novo tecnicismo e formação instrumentalizada.

Nesse contexto, uma política de formação e valorização docente implicaria: reconhecimento do trabalho docente com a articulação entre teoria e prática, levando em conta o exercício de ação, reflexão e ação; integração e interdisciplinaridade no currículo; vivência investigativa através da pesquisa; constituição da identidade docente; ampliação das licenciaturas e das políticas de pós-graduação; formação inicial e continuada com vistas aos desafios educacionais; desenvolvimento de habilidades para as tecnologias da informação e da comunicação; garantia da concepção de educação inclusiva valorizando a diversidade e instituição de padrão de qualidade nos cursos de formação de professores (BRASIL, 2010).

Por essa razão, o documento final da CONAE defendia que seria preciso romper com a perspectiva de formação embasada em técnicas instrumentalizadas e recursos pedagógicos, visando assim a superação da dicotomia entre formação pedagógica e conhecimentos específicos na Educação. Portanto, em decorrência das concepções vigentes, a proposta consistia na reestruturação dos currículos das instituições formadoras, tanto para anos iniciais quanto para anos finais e ensino médio, almejando uma formação básica comum aos docentes.

Para essa formação, políticas de incentivo aos professores eram consideradas relevantes para constante atualização docente, garantindo redução de carga horária de trabalho, licença para estudos e remuneração igualável durante o período dedicado a especializações, mestrados e doutorados. Ainda, a modalidade de educação à distância – EAD na formação inicial estaria permitida em caráter excepcional e mediante rigor avaliativo frequente, mesmo diante do reconhecimento da democratização e acesso ao ensino superior.

Ao “diagnosticar” a educação brasileira, questões como a comparação e desvalorização entre licenciatura e bacharelado, dicotomia entre ensino e pesquisa, separação curricular entre disciplinas de conteúdos pedagógicos de específicos, uma formação pedagógica mínima em licenciaturas e desarticulação entre currículo e o perfil profissional mostravam-se fatores de extrema preocupação.

Para superar esses aspectos, novas metas também haviam sido elaboradas na conferência, entendendo o desafio das universidades e instituições formadoras em buscar uma política que superasse esse diagnóstico. Nessa lógica, as propostas para garantir boas condições no sistema público estariam voltadas para: ampliação do papel da União na formação de professores, estabelecimento de regime de colaboração entre União, Estados e Municípios; instituição do Fórum Nacional de Formação dos/das Profissionais da Educação, fortalecimento de faculdades, institutos e centros de educação das instituições públicas; garantia de jornada ampliada e plano de carreira que auxiliem na formação docente; elaboração de programas de incentivo a professores e estudantes de licenciaturas; ampliação de vagas nas instituições públicas e aumento da oferta de cursos presenciais; fortalecimento das licenciaturas presenciais e cumprimento do piso salarial nacional; garantia de estágios curriculares das licenciaturas nas escolas públicas; criação de bolsas de estudo para estudantes de licenciaturas como incentivo ao ingresso e permanência; democratização, ampliação e distribuição de bolsas de estudo para professores da escola pública; fomento da realização de projetos para cursos de formação tecnológica e profissional; formação continuada para profissionais atuantes em EJA, além de condições de sua permanência nessa modalidade;

formação inicial e continuada aos docentes atuantes na educação do campo; formação superior para professores atuantes na educação indígena e de outras etnias; implementação de programas de formação inicial, continuada e pós-graduação que contemplem questões de gênero e diversidade, bem como a construção de uma proposta pedagógica na rede escolar de ensino e implementação de programas para aperfeiçoamento em especializações para sala de recursos multifuncionais (CONAE, 2010, p. 88-90).

Para facilitar e assegurar a formação inicial e continuada de professores seria preciso ainda: redução de carga horária docente; dedicação exclusiva em uma única instituição; oferta de cursos, acesso e permanência na formação em instituições públicas; diálogo entre educadores, estudantes, famílias, comunidades escolar e movimentos sociais em busca da construção de programas de formação; acesso a meios e equipamentos por parte dos educadores; programas de pesquisa e extensão entre universidades e profissionais do sistema público; financiamento de projetos na construção de conhecimentos dos educadores; formação para as novas tecnologias; formação em conhecimentos históricos nas áreas da filosofia, sociologia, história, antropologia, psicologia e pedagogia; além da oferta em programas públicos de formação continuada (CONAE, 2010, p.91-92).

Ressaltava-se ainda como um ponto importante à formação docente e sua valorização, políticas que reafirmassem a função docente e de outros profissionais da educação “considerando-os/as sujeitos e formuladores/as de propostas e não meros/as executores/as” (CONAE, 2010, p.95). Por isso, a criação de um plano de carreira com garantia de piso salarial, jornada de trabalho, tempo destinado ao planejamento, formação e condições dignas seriam as primeiras ações para uma mudança efetiva no cenário educacional brasileiro.

Finalmente, diante de tais propostas, o presente documento referenciava ainda a necessidade de, juntamente com políticas de formação, elaborar um sistema de avaliação para docentes e profissionais da educação comprometendo-se com sua qualidade, a fim de identificar lacunas na formação inicial e oportunizar a reflexão através de auto avaliação profissional.

3.3 Novas perspectivas para a formação docente (2011 a 2016): prática reflexiva, conhecimento e identidade profissional

A partir do ano de 2011, outros documentos nortearam os programas de formação docente no Brasil. O documento político com indicativos da CONAE de 2014, o novo Plano

Nacional da Educação com vigência entre 2014 a 2024 e ainda, o Parecer CNE/CP 2º/2015 objetivam traçar novas metas para a educação, bem como promover mudanças na formação de professores.

Neste mesmo período, dois artigos trataram da temática sobre formação reflexiva. O primeiro denominado “Reflexividade em saúde: investigação fenomenológica do processo reflexivo prevalente entre os formandos em educação física” (MURATA; BARREIRA, 2011), e o segundo, “Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva” (SILVA, 2011).

O primeiro artigo iniciava sua discussão acerca da prática reflexiva entre os formandos do curso de educação física por meio de relatos das experiências de pré-formação. Segundo as autoras Murata e Barreira (2011), a prática reflexiva consistia em examinar detalhadamente a prática, buscando aperfeiçoá-la e entendendo seu contexto.

A pesquisa de campo realizada pelas autoras, através de entrevistas abertas sobre relatos de experiência na área, propôs aos formandos entrevistados que pudessem pensar sua própria atuação, contemplando questões que, na grande parte das vezes, não eram feitas por eles mesmos. Mostrava-se notório que a reflexão realizada pelo estudante acontecia com base nos conhecimentos construídos nos estágios e na sala de aula até o momento.

O que muito se percebia no discurso dos entrevistados eram suas preocupações com a causa dos problemas práticos. Poucos se importavam com o aprendizado adquirido pela situação, por essa razão “tirar o foco da causalidade permite que a pessoa vá além neste outro modo de pensar, que pode incluir as ações passadas de forma reflexiva e complexa, criando, então, uma nova visão dentro da atuação” (MURATA; BARREIRA, 2011, p.12).

Outra questão relevante destacada pelo estudo era a divisão do conhecimento no curso de formação inicial de professores. As disciplinas no currículo tratavam de conhecimentos isolados, raramente discutidos em conjunto. Consequentemente, a formação disciplinar enfatizava ora um segmento, ora outro, e levava o estudante a crer que muitos objetos de estudo não passavam pelo curso de graduação.

O artigo seguinte, no mesmo ano de 2011, explanava a formação reflexiva a partir da própria experiência. Situando inicialmente o leitor sobre o que significava a formação continuada – processo contínuo de permanente desenvolvimento – justificava que o professor precisaria de uma formação que lhe possibilitasse analisar criticamente seu contexto, repensando sua prática e função.

Também não se tratava de um campo simples, diferentes concepções eram manifestadas a respeito. Silva (2011, p.02) citando o pensamento de Gatti escreveu que:

Existem muitas ações que são postas sob o grande guarda-chuva do termo formação continuada, em um momento restringindo-se o ‘significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou após ingresso no exercício do magistério’ e em outro momento sendo usada de forma ‘ampla e genérica’, sendo compreendida como ações que possam auxiliar o profissional no seu desempenho profissional.

O termo formação continuada ou contínua ganhava espaço no campo da educação por meio da concepção do professor como um sujeito em constante aperfeiçoamento, inacabado, em processo de mudanças e transformações. Nesse campo de formação contínua, a escola passou a ser considerada um espaço propício para a reflexão docente, afinal, tornar-se-ia preciso que a relação com as informações e a criticidade pudessem tornar-se conhecimento. A essa escola que oportunizava o debate sobre os diferentes conhecimentos produzidos dentro e fora dela chamavam-na de escola reflexiva.

Interagindo com pessoas e conhecimentos, a escola formaria e transformaria a formação em crítica e reflexiva, possibilitando ressignificar e modificar o próprio espaço e a realidade social daqueles que a construíssem. Por ser lugar de formação, promoveria e formaria também seus profissionais, pois nela ocorriam processos que caracterizavam a profissão do professor, sendo de extrema relevância indagar-se sobre o contexto e mudança da própria realidade.

Nessa contextura de formação, o profissional que refletia sobre si era designado como professor reflexivo. A partir da pesquisa e de sua prática reflexiva, esse profissional encontrava-se permeado pelo pensar, fazer e aprender. Donald Schön (2000) citado também nesse texto com os conceitos de conhecer na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação propunha que em tal exercício, através dos problemas que surgissem na prática, se construiria o conhecimento, o saber e a identidade profissional. Dessa forma, poder-se-ia afirmar que os sujeitos práticos reflexivos “sentem mais necessidade de formações que pensem as práticas, se relacionem com suas realidades e ampliem seus conhecimentos. A perspectiva prática não desconsidera a teoria, mas passa a ressignificá-la” (SILVA, 2011, p.07).

Entretanto, alguns desafios ainda estavam presentes na formação contínua. Os problemas citados pela autora eram: a dificuldade para participar das formações, ausência de recursos financeiros, distância dos locais de formação e a descontinuidade entre uma e outra.

Diante desses motivos, Silva (2011) mencionava que os processos de formação acabavam por ocorrer dentro do ambiente escolar, assim, a escola seria um espaço propício para a reflexão dos professores e para a formação na ação desses profissionais.

A formação continuada era entendida como um caminho percorrido por aqueles que manifestavam necessidade de desenvolver-se profissionalmente, tendo consciência dos desafios e das limitações, refletindo e construindo alternativas. Nessa conjuntura, a Universidade teria um grande papel a desempenhar: relacionar-se com a escola a fim de construir práticas reflexivas amparadas em teorias e teorias justificadas pela prática.

No ano de 2012, o artigo de título “Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de professor reflexivo” (JARDILINO; BARBOSA, 2012) indicava que havia um grande aumento nas pesquisas sobre formação de professores nos últimos 20 anos. No entanto, o que havia se modificado nesse período histórico eram os objetos de estudo: a formação inicial, a formação continuada, a identidade a profissão docente, e atualmente, o saber e as práticas docentes.

A prática reflexiva era tratada como uma reação ao modelo de formação da racionalidade técnica, onde o professor era tido como um passivo executor de tarefas, e agora, passava a ser visto como um prático reflexivo, implicando assim, em uma perspectiva baseada no “saber fazendo”, em que a prática oportunizava os momentos de reflexão. Vale ressaltar ainda, que modelos como a racionalidade técnica ou instrumental eram destacados pela autora como hegemônicos, enquanto a formação prática era tida como um modelo contra-hegemônico.

A teoria do ‘professor-reflexivo’ encontra-se presente no modelo contra-hegemônico da racionalidade prática, principalmente, pela característica marcante desse modelo: o fato de que o professor reflete, entre outras ações, sobre sua prática ao realizar julgamentos baseados na própria experiência e nas necessidades das situações práticas (SILVA, 2012, p.07).

Na racionalidade prática, a educação era vista em sua complexidade envolvendo conhecimento teórico e prático na prática docente. Contudo, o artigo apontava ainda críticas de teóricos brasileiros sobre o conceito do professor reflexivo. Segundo Pimenta (2012) esse conceito precisaria estar acompanhado de políticas públicas, visto que sua banalização acabaria por sobrecarregar professores com funções e minimizar a responsabilidade e compromisso de governantes.

O uso indiscriminado do conceito trazia como consequência um modismo sem comprometimento com o real sentido da formação e do ensino reflexivo. Em contraponto, o presente texto salientava que o estudo de conceitos se tornaria imprescindível em cursos de formação inicial de professores, pois nos momentos de estágio curricular, em que o futuro docente se deparasse com a realidade educativa, a necessidade da relação teoria e prática se evidenciaria. Silva (2012) citando Pimenta (2010) ressaltava que o papel da teoria na prática seria “oferecer aos professores perspectivas de análise 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”.

O estágio curricular, portanto, possibilitaria que a perspectiva da formação reflexiva fosse compreendida através do conhecimento prático do estudante. Além de entender em que estaria baseado teórica e metodologicamente o conceito do prático reflexivo, o futuro professor poderia identificar no contexto educacional como ocorre a construção da identidade docente e do saber profissional, o considerado saber tácito.

Na continuidade, em 2013, três artigos se destacavam por terem seu objeto de estudo na reflexividade: “Reflexões teóricas e práticas sobre os novos letramentos e tecnologias digitais: relato de formação docente” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013), “A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação” (JUNQUEIRA; AMORIM; BRAGA, 2013) e “A formação docente e os desafios da prática reflexiva” (COSTA; ROCHA, 2013).

Inicialmente, a formação docente realizada por tecnologias digitais era problematizada dentro do primeiro artigo por meio da cibercultura, onde propunha que professores compartilhassem informações e construíssem conhecimentos juntos. A proposta consistia em possibilitar a tomada de consciência desses profissionais em meio a discussões sobre a temática, levantando opiniões e conceitos através de suas experiências educativas.

Diante da discussão sobre os novos papéis impostos à docência na atualidade, questões pertencentes à polêmica entre estrutura escolar e cibercultura oportunizavam a exposição da trajetória dos docentes e os desafios de ensinar na sociedade da informação. Pelo exercício da formação reflexiva, a relação entre alunos e professores, o desenvolvimento das tecnologias em sala de aula e o acesso à informação seriam debatidos junto aos professores. Logo, as experiências docentes adquiridas na carreira profissional foram tomadas como objeto de estudo para que a reflexão pudesse contribuir no entendimento sobre as mudanças culturais e sociais da educação com o uso das tecnologias.

O texto seguinte abordava, primeiramente, uma contextualização a respeito da sociedade e das demandas impostas aos professores. E partindo de questionamentos como: “Para onde vai a educação escolar”? “Que lacunas possuem em seu processo formativo”? “Em que perspectiva pode ser pensada a educação continuada” analisava a formação docente através do paradigma do professor reflexivo.

A racionalidade técnica na formação docente novamente aparecia como preocupação entre os autores. Diante das transformações ocorridas pela sociedade da informação, os profissionais da educação sentiam-se despreparados para enfrentar os problemas da docência somente com saberes racionais aprendidos. Por isso, compreender a distinção entre as concepções do professor como técnico-especialista e como profissional reflexivo consistia em um enfrentamento da questão da formação docente. Citando Pérez Gómez “com uma ou outra adaptação, a maioria dos programas de formação de professores integram-se dentro desse esquema, na medida em que se baseiam no modelo de racionalidade técnica ou instrumental” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p.05) os autores questionavam sobre quais eram os limites e lacunas desse modelo e ainda, por que tal modelo prevaleceu durante tanto tempo na formação de professores.

Na busca por respostas, os autores refletiram que a proposta da racionalidade técnica era vista como um conjunto de regras, teorias e fundamentos que, se dominados pelo professor, lhe possibilitaria ter um controle do processo educativo. Assim, “por muito tempo a formação de professores foi concebida como sendo um processo de socialização e indução profissional na prática cotidiana” (idem, p.5) em que os problemas da prática eram reduzidos a situações instrumentais, onde o docente escolhia os procedimentos para sua resolução.

Nesse sentido, o referido texto buscava defender que não se poderia almejar a formação docente com princípios meramente técnicos ou instrumentalizados, a ação pedagógica iria além de meras resoluções instantâneas e suas aplicações. A atividade prática do professor não poderia ser vista como um aprendizado ensinado durante a formação inicial, pois nenhum ensino seria suficiente para preparar aos desafios da prática pedagógica cotidiana.

A essa linha de pensamento, dois autores eram bastante conhecidos: John Dewey e Isabel Alarcão. Nesse artigo as ideias apresentadas sobre reflexão citavam que refletir é uma forma diferente de pensar. O pensamento rotineiro divergia do pensar reflexivo, visto que sua ação exigiria unir uma ideia na outra de maneira rigorosa e persistente. E é por meio do pensamento reflexivo que o professor atuaria em momentos de incerteza e imprevisibilidade,

porque tal concepção “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” (ALARCÃO apud FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p.07).

A maneira como cada profissional entende sua prática e sua formação, influencia suas ações em determinadas circunstâncias. Citando Pérez Gómez os pesquisadores acreditavam que “nas situações decorrentes da prática não existe conhecimento profissional para cada caso-problema, o qual não teria uma única solução correta, mas sim um contexto problemático no qual o ‘profissional competente actua refletindo na acção, criando nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.110).

Além de explanar os pressupostos da perspectiva dos professores reflexivos, o artigo ainda reconhecia que o referido paradigma não se tratava de uma proposta indiscutível ou infalível. Muitos autores dedicavam-se a expor as limitações dessa teoria, questionando sua efetividade na prática e sua ligação com as políticas educacionais. Contudo, a referida crítica “evidencia a fecundidade que tal iniciativa representa para avançar nas investigações sobre a prática docente, principalmente no que se refere à incorporação das experiências cotidianas dos professores como objeto das pesquisas educacionais” (FÁVERO; TONIETO; ROMAN, 2013, p.09).

O último artigo de 2013, desenvolvia sua escrita argumentando sobre a importância da formação crítico-reflexiva na formação inicial e continuada de professores, que ganhava espaço em pesquisas no campo da educação no Brasil. Em especial, o presente texto abordava a relação teoria e prática, afirmando que a reprodução de práticas pedagógicas ainda era problemática frequente, bem como a continuidade na formação: “apesar da formação atual de professores indicar a pesquisa como fonte de construção do conhecimento, o professor não continua seus estudos, restringindo sua prática somente à sala de aula” (PERES, 2013, p.3).

O texto trazia ainda a relevância do saber docente para a vida do professor, onde por meio da reflexividade, a dicotomia entre teoria e prática seriam praticamente superadas. Isabel Alarcão (1996), também citada pela autora, propunha que a formação docente fosse amparada por três características:

[...] a holística, que está ancorada no desenvolvimento do eu articulado à vida cotidiana; a participativa, que promove a construção de saberes por meio da colaboração e da participação e a descentralizadora, que visa à superação da dicotomia entre a teoria e a prática, centrada na problematização dos saberes experienciais (PERES, 2013, p.03).

Autores como Schön (2000) e Nóvoa (1995) também auxiliavam na problematização sobre as dificuldades presentes na formação inicial, respondidas por vários participantes da pesquisa como:

Dicotomia entre teoria e prática; proposta acadêmica distante da realidade escolar pública; formadores despreparados para os desafios atuais da educação; universitários sem perfil para a docência; políticas públicas educacionais precárias e paliativas; ausência de subsídios técnicos condizentes com as necessidades da docência (PERES, 2013, p.07).

Outro texto que abordava a temática da formação inicial e da relação teoria e prática havia sido publicado no ano de 2014 com o desafio das “Reflexões sobre aspectos da formação de professores a distância” (REIS; BATTINI, 2014) defendendo que os cursos ofertados na modalidade de educação à distância estavam cumprindo com aspectos da formação presencial, como: a pesquisa, a busca por uma formação reflexiva, a relação teoria e prática e o saber docente.

De acordo com o próprio texto, a educação à distância (EAD) trouxe várias mudanças para o cenário da educação, em especial, a contribuição com a ampliação do número de estudantes atendidos independente de sua localização. Esperava-se assim, que os cursos de licenciatura fundamentassem o futuro professor para que pudesse se apropriar dos saberes necessários à prática reflexiva.

Nesse sentido, o papel da teoria e da prática nos cursos EAD seria, respectivamente, o de oferecer possibilidades de análise de contextos, culturas e fenômenos para que neles o professor interviesse, e ainda pudesse expressar seu conhecimento através da prática pedagógica para que novamente, voltasse a teoria. Dessa forma, a formação de sua identidade ocorreria naturalmente no decorrer da profissionalidade. É claro, que segundo as próprias autoras ainda havia muita polêmica, pois,

Um curso à distância absorve dificuldades existentes há muito e, por vezes ainda não solucionada, da formação presencial. A construção da autonomia nos estudos, a evasão, a formação do hábito e da rotina de estudo individualizado e compartilhado, são exemplos dessas dificuldades (REIS; BATTINI, 2014, p.09).

Vale destacar ainda outras características da EAD que a tornam até hoje um desafio para formação reflexiva: a busca pela autonomia nos estudos, a construção do hábito e da disciplina, a evasão, dentre outros. Nessa realidade, o desafio maior ainda está na relação

professor e aluno. Ambos necessitariam construir uma comunidade de aprendizagem, ultrapassando os limites de materiais instrucionais e atingindo uma comunicação verdadeiramente educativa. Afinal, “essa modalidade requer mais autonomia por parte desse aluno, que precisa ampliar seu leque de informações, estar apto a discutir e a refletir. É essencial que ele participe e colabore, realizando adequadamente atividades síncronas e assíncronas” (REIS; BATTINI, 2014, p.16).

Em 2015, três novos textos foram lançados discutindo a formação reflexiva: “Formação de professores na educação a distância e a prática reflexiva” (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015), “Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA) e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios” (DOURADO, 2015).

O artigo inicial contemplava uma discussão a respeito da formação reflexiva na modalidade de formação à distância. Primeiramente ao citar Morin (apud TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015, p.03) problematizava uma questão central para a EAD:

Apesar do preconceito ainda existente, hoje há muito mais compreensão de que a EAD é fundamental para o país. Temos mais de 200 instituições de ensino superior atuando de alguma forma em EAD. O crescimento exponencial dos últimos anos é um indicador sólido de que a EAD é mais aceita do que antes.

O objetivo do referido texto estava em esclarecer como a formação reflexiva poderia ser abordada, inclusive na modalidade de educação à distância. Por esse motivo, contextualizava a formação docente no contexto da práxis. Ao citar Marx (2010) ressaltava que para o filósofo, a práxis era uma atividade prática do homem, sendo objetiva e subjetiva, possibilitando ao mesmo transformar a natureza e se transformar.

Nessa lógica, também mencionava que a teoria ou a prática, isoladas, não levariam a transformação da educação. Ainda, desenvolver a consciência crítica sobre a dialética entre teoria e prática implicaria compreender a formação docente como uma maneira de modificar a sociedade e lutar contra as desigualdades. Sendo assim, a formação docente deveria fazer parte da vida do professor durante toda sua trajetória profissional.

Como consequência da constante formação haveria a possibilidade da melhoria do ensino, pois formando professores críticos e reflexivos o ensino também estaria voltado à formação reflexiva. Para isso, a pesquisa seria essencial no cotidiano docente, já que por ela “ocorrem questionamentos que recebem respostas e que buscam outras perguntas, daí saímos

do senso comum e passamos, através da reflexão sobre a prática, da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, na qual o conhecimento é produzido” (TEIXEIRA; ALMEIDA, 2015, p.6).

Através das publicações de António Nóvoa (1995), os conceitos de Donald Schön (2000) foram difundidos no Brasil. A prática reflexiva respaldada em seus três principais conceitos (reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação) criticava o paradigma da racionalidade técnica, considerando que se os saberes construídos por meio da experiência docente se tornassem objeto de investigação, na prática ocorreria a reflexão, e ainda, sua resignificação.

Em se tratando de EAD, a formação reflexiva caracterizava um desafio ainda maior, visto que a distância, elemento notório dessa modalidade, revelava-se um empecilho no diálogo e no acompanhamento do professor com o estudante. No entanto, se a prática reflexiva se tornasse um hábito desde a formação inicial, ela seria contínua ao longo da vida docente.

Sabe-se que há ainda muitas discordâncias quando se discute educação na modalidade à distância, principalmente se o assunto for formação inicial de professores, pois todos os desafios que a sociedade e representantes destinam para a educação, caem sob a classe docente. Perante esse contexto educacional, formar professores reflexivos implica sobretudo, criar situações para a construção do conhecimento. Independente da divergência de opiniões, mostra-se necessário analisar e destacar em debate a EAD, visto que essa oferta de formação cresce continuamente em nosso país. Logo, o objetivo maior do presente artigo estava em reconhecer a importância de formar professores reflexivos em todas as modalidades oferecidas.

Ainda no ano de 2015, a pesquisa sobre formação continuada e teoria crítica de formação humana iniciava sua reflexão analisando a história da formação continuada em nosso país. Sua trajetória epistemológica fora marcada por diferentes concepções de educação, sociedade e formação presente na realidade brasileira. A partir da década de 90, se tornava comum afirmar que a formação inicial, mesmo que qualificada, não seria suficiente para atender as exigências da docência.

O documento chamado de Referências para a Formação de Professores do ano de 1999, já apresentava uma perspectiva de formação crítica e reflexiva, possibilitando repensar algumas políticas daquela época. Ao olhar para a formação continuada de professores, a epistemologia da prática vinha ao encontro da ideia do professor como intelectual, produtor

de conhecimento e de saber docente, afinal “a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 06).

De acordo com os próprios autores, o que se poderia compreender sobre as influências do conceito de professor reflexivo na educação, era que a própria teoria gerou poucas mudanças na realidade educacional brasileira, já que a reflexão foi vinculada somente aos processos de sala de aula, reduzindo-a às práticas de ensino. Entretanto, acreditava-se que a reflexão ocorreria pela crítica sobre o próprio professor e sobre sua relação com os outros e com o mundo. Nesse sentido, caberia diferenciar a racionalidade técnica da racionalidade prática, pois,

é possível afirmar que a formação continuada de professores [...] tem como prerrogativa a aprendizagem de conhecimentos, onde na primeira esse processo é estabelecido através da aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas *descontextualizadas* da prática educativa do professor, e na segunda, consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da reflexão crítica, também com base em informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, contudo, estas de forma *contextualizadas* (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p.09, grifo dos autores).

A partir do pressuposto de que a formação continuada de professores necessitaria de uma teoria de formação humana, o texto estudado propunha enfim, que o homem ao se notar inacabado, buscava aperfeiçoar-se. Então, a formação continuada teria o papel de oportunizar condições para a formação humana e para o crescimento integral dos professores.

O terceiro artigo de 2015 tratava de uma revisão teórica sobre a perspectiva presente nas novas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais) em que suas metas e estratégias recaíam sobre as políticas de formação dos profissionais da educação e norteavam a formação inicial e contínua de professores.

As DCNs analisavam ainda, como ocorria a formação de professores. Seja pela graduação na licenciatura, pelo ingresso na segunda licenciatura ou como formação pedagógica para não licenciados. Segundo as diretrizes, a formação inicial precisaria ter um projeto institucional próprio que visasse a valorização dos profissionais; necessitava preparar docentes para atuarem na educação básica e na gestão das escolas; ser ofertada preferencialmente na modalidade presencial; devendo garantir no currículo conteúdo específico das áreas do conhecimento, seus fundamentos e metodologias; e valorizando o papel da prática e seus processos no estágio supervisionado.

De acordo com as próprias diretrizes, a formação continuada precisaria ocorrer através de um projeto formativo baseado na reflexão crítica, compreendendo “formações coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores”, tendo como finalidade a reflexão sobre a prática educacional (BRASIL, 2015, p.14).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais definiam que a valorização dos profissionais da educação dependia da articulação entre formação inicial e formação continuada, plano de carreira, valorização salarial e condições de trabalho favoráveis. Além disso, superar a dicotomia entre teoria e prática poderia acontecer pela perspectiva da formação crítica e reflexiva, onde os professores contribuiriam com a melhoria do processo pedagógico, bem como teriam garantidas as políticas de valorização do magistério.

No ano de 2016, último período da pesquisa documental, o artigo com o título “Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva” (GONÇAVES; FERRAZ, 2016) esclarecia o posicionamento sobre as possibilidades de reflexão docente a partir da utilização de gêneros textuais discursivos, investigando os processos de ensino-aprendizagem e seus efeitos na formação docente. A ideia central apresentada no texto era a de que através da pesquisa-ação com abordagem interpretativa em um estudo de caso, a formação continuada de professores oportunizaria momentos de reflexão coletiva imprescindíveis ao corpo docente.

Diante do exposto, o documento final da CONAE 2014, entendida aqui como um documento secundário e de caráter político, trazia em seu eixo VI o tema da Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho, afirmando que nosso país possui uma grande “dívida” com relação aos professores, no que se refere à valorização docente. Defendendo, acima de tudo, que a valorização profissional se inicia com uma formação pedagógica assegurada pela articulação teoria e prática, em que políticas públicas incentivam o ingresso de docentes na graduação e pós-graduação. Além disso, a pesquisa havia sido mencionada como uma base de formação e construção da identidade docente. (CONAE, 2014).

A avaliação do primeiro PNE (2001-2010) mostrou que muitas metas foram objetos de ações e políticas educacionais. Entretanto, a questão da valorização docente permaneceu sendo relevante na CONAE (2014) que influenciou, fortemente, as metas para o PNE (2014-2024).

Por isso, o Plano Nacional da Educação 2014-2024 é apresentado em algumas metas que possibilitam repensar, nos próximos anos, as políticas de formação docente. Em

consonância a tais metas, estratégias foram delineadas no intuito de efetivar o plano nesse decágono. De todas as metas propostas pelo atual PNE, as que enfatizavam a necessidade de políticas de formação eram:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *strict sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores. [...] Meta 15: garantir em regime de colaboração entre União, os estados, O Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.9.394 de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam. [...] Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. [...] Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p.76-81).

Referente a tais metas, novas estratégias foram construídas para garantir sua efetividade. Desde a formação inicial e continuada, até questões como infraestrutura, recursos, diagnósticos e avaliação surgiram no documento (BRASIL, 2014): 1.8- Promoção da formação inicial e continuada em nível superior, para profissionais atuantes na educação infantil; 4.3- Implantação no período de 20 anos de sala de recursos multifuncionais e formação adequada à professores e professoras do atendimento educacional especializado; 4.16- Incentivo a inclusão nos cursos de licenciatura e demais cursos de formação profissional, e de referenciais teóricos, teorias e processos de aprendizagem para alunos incluídos; 4.18- Promoção de parcerias com instituições formadoras objetivando ampliar a oferta de formação continuada para a temática da educação inclusiva; 5.6- Promoção da formação inicial e continuada para a alfabetização; 7.4- Indução de processo contínuo de auto avaliação dos profissionais da educação; 7.26- Consolidação da educação escolar no campo, nas comunidades indígenas e quilombolas, ofertando formação inicial e continuada para profissionais da educação; 7.34- Instituição de programas de formação de professores para preservação da memória nacional; 9.8- Garantia de oferta da educação de jovens em adultos em nível fundamental e médio, à pessoas privadas de liberdade, assegurando formação específica aos professores; 10.7- Fomento da formação continuada a docentes que atuam na escola pública, especificamente na modalidade de educação de jovens e adultos; 10.10-

Orientação referente à expansão da oferta da educação de jovens e adultos do que trata a meta 9.8; 12.4- Fomento da educação superior pública prioritariamente para professores da educação básica, em especial nas áreas de ciências e matemática; 13.4- Promoção da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas por meio da aplicação de instrumento de avaliação aprovado pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior); 14:12- Ampliação do investimento na formação de doutores com vista a atingir a proporção de quatro doutores por mil habitantes; 15.1- Atuação de plano estratégico com apresentação de diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais da educação; 15.3- Ampliação do programa de iniciação à docência a estudantes matriculados nas licenciaturas; 15.5- Implantação de programa específico para formação de profissionais às escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas; 15.6- Promoção de reforma curricular nos cursos de licenciatura dividindo a carga horária entre formação geral, formação dos saberes e da didática; 15.8- Valorização dos estágios e das práticas de ensino nos cursos de formação em nível médio e superior; 15.13- Desenvolvimento de modelos de formação docente para a profissionalização que valorizem a experiência prática, através de redes federais e estaduais de educação profissional; 16.2- Consolidação de política nacional de formação de professores e professoras da educação básica definindo diretrizes nacionais; 16.5- Ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos profissionais da educação básica.

Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação traçou metas que pudessem qualificar a formação docente inicial e continuada, em especial no campo da educação infantil, alfabetização, ensino de jovens e adultos, educação pública e das minorias da sociedade (educação no campo, comunidade indígenas e quilombolas); que valorizassem os estágios nas licenciaturas e as formações por meio de experiências práticas; que incentivassem a inclusão nas escolas, licenciaturas e outros cursos superiores; bem como a ampliação de bolsas de estudo em nível de pós-graduação e PIBID; e ainda, a consolidação de políticas nacionais através das diretrizes nacionais.

No ano de 2015, outro documento de grande valia para a formação docente era o Parecer CNE/CP 2º/2015 que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, onde iniciava tratando das concepções a partir do documento final da CONAE, entendendo a valorização docente como uma articulação entre formação inicial, continuada, condições de trabalho, carreira e salário. Tendo em vista a necessidade de um projeto de formação docente, citava António Nóvoa entendendo que:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situara a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.) sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores (NÓVOA, 1995, p.11).

Na continuidade, o parecer defendia que as instituições de educação básica, organização e gestão, precisariam contextualizar seus currículos e espaços de acordo com a realidade de vida dos sujeitos (crianças, jovens, adolescentes e adultos), oportunizando a reflexão sobre a vida, as relações, a cultura e o magistério. A essa prática, estariam somadas à garantia de uma base comum nacional, reconhecendo a especificidade do trabalho docente e direcionando a práxis pedagógica através da teoria e da prática, em uma educação emancipatória. Nesse sentido, seria necessário conduzir o egresso da licenciatura a um processo de formação docente que considerasse o contexto educacional, social e a construção do conhecimento, bem como o incentivo de espaços para a formação reflexiva, desenvolvendo a criticidade e a criatividade.

Entendia-se assim, que a formação inicial destinar-se-ia aos profissionais do magistério da educação básica por meio da articulação teoria e prática, reflexão investigativa, e de suas experiências formativas. Havendo tempo e espaço na jornada de trabalho para estudo e investigação dos profissionais em formação. Já a formação continuada era entendida como o repensar do processo pedagógico e seus saberes, ocorrendo além da formação mínima exigida e possibilitando a reflexão sobre a prática profissional docente (BRASIL, 2015, p. 28, p.34).

A docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p.41).

Logo, pela promoção de espaços para a reflexão crítica e sobre a prática, o egresso deveria pautar-se em uma formação teórico-prática com pluralidade de conhecimentos, utilizando instrumentos de pesquisa adequados para sua produção; e buscando a própria reflexão e a disseminação do saber docente.

Por meio da investigação documental, tornou-se possível considerar alguns apontamentos à construção de um panorama da perspectiva do professor reflexivo no Brasil. Inicialmente, mostrou-se emergente um esclarecimento e aprofundamento teórico acerca do conceito. Mesmo que citado, implícita e indiretamente, a perspectiva de formação profissional referendou-se com maior evidência nos últimos periódicos publicados. Ora criticada, ora referenciada, essa concepção trouxe à tona a discussão da valorização prática e do saber docente que os professores experenciam ao longo da vida profissional. Ainda que não haja consenso entre os principais pesquisadores, Pimenta (2012), Ghedin (2012), Alarcão (1996), o espaço conquistado para discussão permitiu repensar concepções acerca da tão debatida formação de professores. Da mesma forma, em meio a artigos e documentos analisados, percebeu-se também, que equívocos e interpretações podem surgir a partir da banalização do conceito de professor reflexivo. Contudo, é mister afirmar que a formação inicial e continuada permanecem sendo propósitos de muitas políticas educacionais.

Diante de tais considerações, observa-se ainda a necessidade de reconhecer a formação reflexiva existente através da proposta do prático reflexivo. Assim, a sequência dessa pesquisa abordará o último capítulo da presente dissertação. Primeiramente com uma problematização do tema, justificar-se-á através do contexto de formação docente, por quais razões a perspectiva do profissional reflexivo oferece possibilidades de uma ressignificação na formação docente, e em seguida, como a Universidade se posicionou nesse período de 20 anos de vida acadêmica, e qual sua relação diante dos processos de formação, seja na esfera inicial ou continuada, na investigação de práticas docentes ou em sua relação com os espaços escolares.

4 A UNIVERSIDADE FRENTE À PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como discutido ao longo desse trabalho, a concepção do professor como um profissional reflexivo inseriu-se no contexto de debates e pesquisas em educação por longo tempo. Depois de analisados os referidos periódicos e bibliografias de renomados autores da temática formação docente, torna-se necessário aqui, primeiramente, justificar por que ainda se faz pertinente a proposta da formação reflexiva diante dos desafios colocados à docência na contemporaneidade, e em seguida, elencar por quais unidades de conhecimento o conceito de professor reflexivo será explanado, em decorrência das características encontradas na literatura e na pesquisa documental.

No princípio dos anos 80, quando um conjunto de mudanças educacionais requeriam uma nova qualidade da Educação, as reformas educativas também exigiam uma mudança na formação de professores. Especificamente no Brasil, foi no início dos anos 90 que as bibliografias começaram a mencionar o papel da reflexão na prática docente, a troca de experiências entre professores, além de referenciar a necessidade da reflexividade na profissionalização.

Entretanto, nem todos os estudos mostravam um consenso entre os pesquisadores. Muitas críticas foram se estabelecendo no decorrer da publicização do conceito de professor reflexivo, de tal forma, que urge, nesse momento, esclarecer como ocorreu a expectativa destinada à concepção, compreender com aprofundamento a proposta, bem como analisar suas possibilidades de realização prática no cotidiano docente.

Inicialmente, a perspectiva da epistemologia da prática foi entendida como uma referência de mudanças no cotidiano da escola, no desempenho do profissional, na formação inicial e na construção de práticas inovadoras. Essa expectativa de formação de “competências” manifestava-se nos discursos e no número de trabalhos sobre reflexividade na época. Principalmente, ao assegurar a produção de conhecimento e a valorização dos saberes docentes e destacar a valorização do profissional em sua autonomia (PIMENTA, 2012).

Contudo, o esclarecimento do conceito mostra que “a noção do professor reflexivo se baseia na consciência de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, já que o profissional reflexivo é aquele que diante das “situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

Nesse sentido, é possível explicar que o “encantamento” sobre a proposta reflexiva aconteceu diante das inúmeras problemáticas existentes na formação docente. Podendo ser citadas como: a crise de confiança na profissionalização, as problemáticas da escola, a fragilidade da formação docente, entre outras dificuldades reconhecidas (ALARCÃO, 2011). Para exemplificar essas questões, Pimenta contextualiza a aprovação do conceito, explicando-a, em síntese, na conjuntura política, educacional e histórica, justificada nos seguintes pretextos:

A valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira, a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí, que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? (De suas representações); dos professores: quem são? Como se veem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores? (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p.35).

Além disso, outra razão também contribuiu para a aceitação da proposta: os limites da racionalidade técnica, que ao contrapor a concepção do professor reflexivo, burocratizou o trabalho docente em uma sociedade de novas configurações do trabalho e restringiu as capacidades docentes na mera absorção e aplicação de teorias e instrumentos técnicos.

Deste modo, as potencialidades percebidas na proposta reflexiva destacaram-se diante de suas possibilidades de formação. Ao tomarem consciência de seu trabalho e de sua identidade profissional, os professores reconheceram que somente com o constante exercício reflexivo, poderiam ressignificar suas ações pedagógicas e produzir conhecimento por meio da investigação de sua prática.

Todavia, em que pese a aceitação da proposta tenha se expandido, opiniões opostas também surgiram salientando as lacunas formativas do professor reflexivo. Autores como Alarcão (2011) e Pimenta (2012) mostraram em seus estudos que houve, na época, uma demasiada esperança “depositada” na proposta da formação reflexiva, levando muitos docentes a crerem que suas expectativas seriam alcançadas perante as inúmeras problemáticas da Educação.

Dessa maneira, questões como a valorização docente, o reconhecimento social da profissão, suas precárias condições de trabalho e remuneração estavam na lista de soluções possíveis dessa perspectiva. Porém, nota-se que ao longo da expansão do conceito, não houve de fato um cuidado com um aprofundamento teórico da proposta, e muitos programas de formação inicial e continuada acabaram por disseminar práticas e orientações equivocadas a respeito.

Em decorrência disso, a frustração alcançou muitos profissionais que buscavam atualização teórica e prática e, conseqüentemente, a valorização de seu saber docente. Logo, esse processo formativo, destituído de sentido e saber, tornou-se ilusório e influenciou outros pesquisadores a interpretarem, erroneamente, a epistemologia da prática. Difundindo assim, sua “ineficiência” às questões educativas e formativas.

Fragmentando o aporte teórico e prático que fundamenta a concepção do professor como profissional reflexivo, o reducionismo do conceito acabou por “considerar a teoria do professor reflexivo nas visões do pragmatismo ou do reconstrucionismo social como as únicas que explicariam mais acertadamente o lugar da reflexividade na formação inicial e continuada de professores” (LIBÂNEO, 2012, p.63).

Tal banalização trouxe uma apropriação superficial da reflexividade, onde muitas propostas de formação docente acabaram por modificar o conceito do professor reflexivo em uma simplória terminologia, que se popularizou negativamente mediante o modismo da época, e tornou-se mais nítida ainda diante da ausência de políticas educacionais que visassem a valorização docente e sua efetiva melhoria na profissionalização. Situação essa que se mostrou oposta à países como Portugal e Espanha, em que a investigação do conceito proporcionou mudanças e reformas educacionais efetivas (PIMENTA, 2012).

Por essa razão, muitas críticas nos últimos anos, reduzem a proposta do profissional reflexivo como uma fundamentação meramente pragmática, que evidencia o valor da prática em detrimento à teoria, ou até, insistem em afirmar que o conhecimento do profissional reflexivo surge somente da prática e localiza-se exclusivamente nela, acabando por revelar a superficialidade da compreensão do conceito. Uma vez que o mesmo seja concebido como um “treinamento” reflexivo, suas contribuições tornam-se anuladas. Primeiramente, por dizer que os profissionais não conseguem refletir além do espaço da sala de aula, e depois, por acreditar que a reflexão necessite ser, obrigatoriamente, coletiva, desconsiderando a capacidade reflexiva individual do profissional.

Claramente, se faz necessário mencionar que, por meio do exercício reflexivo, o profissional desvenda suas limitações. Porque através do distanciamento do objeto de investigação docente, o professor poderá refletir concretamente sobre seu contexto social, político e educativo em que, muitas vezes, é condicionado ideologicamente e por assim viver, reproduz discursos e práticas inerentes à realidade. Assim, reflexões como: há formação cultural, política e crítica na escola? Como as formas de ensino são condicionadas? Qual a função docente e que condições existem na escola para refletir?; são relevantes para reconhecer que a reflexão sobre a prática não se tornará, por si só, sinônimo de intervenção ou mudança social.

A partir do exposto, reconhecendo as interpretações ora aligeiradas, ora equivocadas da perspectiva reflexiva, justifica-se a necessidade de revisitar sua proposta. Afinal, a reflexão sobre a prática docente e os fundamentos que a norteiam revelam-se o objeto de estudo do próprio professor. Questionamentos como: o que estou fazendo? Qual o significado daquilo que faço? Por que agi dessa maneira? Como poderia agir de outro modo?; fazem parte da análise crítica docente. Pois, olhar para o professor implica, ainda, valorizar seu pensamento, suas crenças, as teorias que fundamentam seu trabalho e os valores inerentes as suas ações, abrangendo não somente o espaço da sala de aula, mas sim, todo o saber docente, que é vivido, interpretado e construído em sua identidade e carreira profissional.

É preciso realizar um esforço de avanço reflexivo, que ocorre somente com a prática constante do pensar. Porquanto, tornar-se um professor reflexivo consiste em ser pensante, intelectual, gerir sua profissão. Significa ter um espaço educativo que questiona a si mesmo, onde o docente, em atitude reflexiva assume seu papel de profissional da educação, na sistematização de questionamentos e anseios, individuais e coletivos, pesquisando e agindo sobre os seus saberes. Por isso, Alarcão (2011) salienta que a metarreflexão mostra-se imprescindível quando o profissional reflete sobre a reflexão em sua ação, atingindo uma dimensão formadora e epistêmica, resultantes da aquisição e construção de conhecimentos pelas aprendizagens elaboradas.

Importa dizer ainda, que a permanência do estudo com a temática do professor reflexivo, enquanto proposta de formação, é pertinente nos dias de hoje, pois, a prática profissional atribuída dos saberes da docência, revela-se um complexo objeto de investigação, carregada de concepções, teorias da educação, resistências, imprevistos, sentidos e perturbações. Dessa maneira, “ao se refletir sobre uma ação, deve-se ter claro que essa análise é realizada à luz de um referencial teórico, e assim fica evidente a necessidade de uma

formação teórica do professor que possibilite o resgate de sua prática” (VALADARES, 2012, p.230).

Na presente pesquisa, torna-se necessário enfatizar as principais nuances encontradas na literatura e periódicos. Apesar de localizar um número baixo de artigos que abordassem o tema da reflexividade voltado ao professor reflexivo, há que citar, nesse momento, a manifestação do conceito em sua semi-ausência. O que essa considerável e quase total omissão da produção científica revela? Em que período o professor reflexivo foi mais pesquisado e do que dele se pode dizer? O que implicaria hoje pensar em propostas de formação para a reflexividade? Pois bem, é possível realizar acerca dessas questões, algumas considerações.

De início, percebe-se que a Universidade, enquanto instituição formadora, centrou-se em temáticas e pesquisas não focadas na temática da reflexividade. O período de menor atenção à epistemologia da prática foi nos primeiros cinco anos de pesquisa, embora a literatura já tivesse renomados autores debruçados nessa perspectiva.

O segundo ciclo, de maior tempo, destinou-se a abordar o conceito da formação reflexiva e a reflexividade de maneira ampla, inclusive em cursos de bacharelado e em áreas como a saúde e o meio ambiente. Somente no terceiro momento da pesquisa, últimos cinco anos, é que a quantidade de textos se eleva, concomitantemente à ênfase dada pelos documentos de formação de professores, ressaltando a pesquisa, a valorização da identidade profissional e as experiências e saberes docentes. Assim, a propagação do conceito ganhou maior espaço, uma vez que o atual PNE (2014-2024) e o Parecer CNE/CP 2/2015 reconheceram em seus textos a necessidade da valorização da docência e da relevância das experiências dos professores.

Mostrou-se importante também destacar o papel social e formativo da Universidade em suas relações com a escola e os espaços educativos. Afinal, no desvelar da ação pedagógica que se percebe a significância da reflexividade nas atividades de pesquisa, na formação inicial e continuada, e nas práticas docentes.

Deste modo, a partir da pesquisa documental, dialogando entre literatura e documentos, algumas categorias de análise da perspectiva do professor reflexivo auxiliarão a compreensão desse texto. No subitem “4.1 - Formando inicialmente professores pesquisadores” serão abordadas as características da dialética entre teoria e prática e a pesquisa como elemento formativo na docência. Em seguida, o subitem “4.2 - O olhar sobre a prática: saberes docentes na formação continuada” contemplará a importância do saber

docente, da investigação da própria prática e das experiências educativas na docência como fonte de construção do conhecimento, e por fim, o subitem “4.3 - Universidade e escola: construindo caminhos reflexivos” abrangerá a integração entre os saberes da escola e os saberes da universidade, além da relação entre a pesquisa, educação básica e o ensino superior.

4.1 Formando inicialmente professores pesquisadores

No reconhecimento da necessidade de revisitar com aprofundamento a proposta do professor reflexivo, nesse momento, abordar-se-á a relevância da formação reflexiva na formação inicial de professores. Algumas questões são levantadas afim de introduzir os desafios na formação de futuros professores na reflexividade: o que significa repensar a profissão docente? Qual o sentido da tarefa docente? Por que é preciso formar para a reflexividade?

Num primeiro momento, tais indagações parecem ser repetitivas quando se discute a formação inicial de professores. Contudo, a formação permanece sendo ponto central das políticas educacionais, e na pesquisa, é um dos campos de investigação com maior número de publicações sobre essa temática. Afinal, qual a razão para tamanha preocupação e interesse? Benincá (2010, p.26) auxilia com alguns apontamentos quando afirma que, “a nossa formação acadêmica é construída com base em fragmentos de teorias, justapostos sem crítica e sem parâmetros por meio dos quais possam ser avaliados, compondo uma ‘colcha de retalhos’, que revela seus preconceitos, suas lacunas, suas incoerências quando desafiada à análise dos registros realizados”.

Dessa maneira, a fragilidade da formação de professores encontra-se já nos dilemas da formação inicial. Tardif (2014) sintetiza alguns problemas existentes no modelo universitário de formação em vigência ao criticar a lógica disciplinar em que os cursos de licenciaturas são estruturados, onde as disciplinas são autônomas e fechadas entre si, muitas vezes com curta duração. E ainda, ao mencionar que esse modelo de formação desconsidera crenças e representações que os futuros professores têm sobre a docência e suas experiências de ensino. Somado a isso, o autor ainda referencia que os recém-formados

terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática e serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo

grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos professores, os professores experientes (TARDIF, 2014, p.273).

Pimenta e Anastasiou (2014) trazem à tona a discussão do autor Houssaye, que critica fortemente a ilusão dos universitários nos cursos de formação inicial: a ilusão do saber disciplinar que permite acreditar no saber pedagógico como sinônimo de saber da disciplina; a ilusão do saber didático como uma especialização do saber fazer; a ilusão do saber pesquisar reduzindo a experiência à experimentação e seus instrumentos; a ilusão do saber das ciências e seu esclarecimento; e por fim, a ilusão do saber-fazer como um saber o que se faz na prática profissional.

Nesse contexto formativo, a falta de criticidade também aparece como uma questão central. Seja pela passividade, pela timidez, pela ausência de participação nas aulas ou o receio de estar em destaque no grupo, muitas vezes, há um condicionamento do ambiente para que o futuro profissional tenha uma postura ausente de críticas. Levando-o assim, a reforçar esse comportamento, até mesmo nos principais momentos formativos na universidade.

Tais dificuldades são destacadas pelos próprios estudantes no que tange ao sistema de ensino da formação inicial: o trabalho docente não articulado com outras disciplinas, o distanciamento de muitos conhecimentos curriculares com a realidade profissional, a ética, a didática, a pesquisa, o ensino e a reprodução de conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Por essa razão, as demandas formativas na educação superior exigem uma mudança de postura e do modo de lidar com o conhecimento, uma mudança no modo de pensar e de atuar na formação inicial; já que o ensino tem por função conduzir o aluno ao desenvolvimento de seu próprio processo de conhecimento, onde sua aquisição e construção sejam um processo de atividade autônoma na cognição (PIMENTA, 2011).

É mister pensar ainda, os elementos que constituem a profissão docente. Entende-se que é preciso destacar na formação acadêmica os conceitos, os conhecimentos curriculares, o estudo das políticas educacionais e sua regulamentação, as propostas didáticas e tendências pedagógicas, dentre outras questões que pertencem ao universo da docência. Em se tratando da formação reflexiva na vida acadêmica, destacam-se a relevância das práticas de pesquisa. A esses processos, Pimenta e Anastasiou (2014, p.86) ressaltam que

No ensino superior poderão contribuir não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre atividade docente na universidade (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas também

procurando desenvolver com ele pesquisas na realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Diante dos desafios da docência, principalmente na constituição da identidade profissional, em seus primeiros anos de formação, o futuro professor, ao tornar-se pesquisador, vivencia o autoconhecimento, a socialização de suas práticas e estudos, o diálogo com outras áreas do conhecimento e o contato com os métodos e instrumentos de pesquisa.

Por isso, é importante reconhecer que a pesquisa na formação profissional ocupa um lugar central na profissionalização, desde que esteja “embasada na vivência profissional dos professores”, onde as práticas de pesquisa como a “pesquisa colaborativa, pesquisa-ação ou a pesquisa em parceria” forneçam aos futuros docentes um “repertório de conhecimentos constituído a partir do estudo da própria prática”, logo “a contribuição da pesquisa para o exercício da profissão dependerá de sua capacidade de atender às necessidades” e de teorizar situações específicas da prática (TARDIF, 2014, p.293).

Segundo Tardif (2014, p.288), a formação inicial visa ainda “habituar os futuros alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”, pois a formação geral e disciplinar precisará estar vinculada à formação prática.

Se a prática profissional pode ser considerada ponto de partida e ponto de chegada para a ressignificação de saberes, esta será referência no processo reflexivo. É sobre tal fundamentação que a docência se constituirá. Logo, as transformações nas ações pedagógicas dos professores, iniciais ou não, somente ocorrerão ao longo de um processo de consciência sobre as práticas, pressupondo conhecimentos teóricos e críticos sobre a educação. A isso Nóvoa (1995) nomeia de flexibilidade crítica sobre a reconstrução constante da identidade docente.

Nesse contexto, para que a postura reflexiva seja constituída desde a formação inicial, há o constante desafio de analisar criticamente os saberes construídos na experiência, defrontando-os com as teorias da educação. Pois, o futuro professor terá a responsabilidade de posicionar-se sobre o próprio processo formativo e de respaldar suas ações e pesquisas na postura crítica. Sendo assim, é preciso compreender que

conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações para, com base nelas, chegar ao conhecimento, então nos parece que a universidade (e os professores) têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a

sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 102).

Portanto, a reflexividade torna-se efetiva através da pesquisa, desde a formação inicial docente, perpassando o ensino reflexivo até as vivências no cotidiano profissional, onde pensar teoria e prática de formas distintas mostra-se arriscado num espaço de complexidade como a Educação.

Para tanto, a formação continuada também permitirá ao docente revisitar suas práticas, observar as próprias experiências educativas e os saberes por ela construídos. Sobre esses elementos, refletir-se-á na sequência as experiências educativas e a investigação da própria prática que formam o saber docente do professor reflexivo.

4.2 O olhar sobre a prática: saberes docentes na formação continuada

Formar um professor reflexivo não significa prepará-lo para todas as inúmeras situações práticas ou complexas da educação, mas sim, impulsioná-lo a pensar sobre si, sobre o outro e sobre a realidade que o cerca, ultrapassando a função imediata de resolução de problemas. É por meio da perspectiva da formação reflexiva, que a relação teoria e prática perpassa todo o processo de construção do saber docente.

A trajetória profissional do professor começa ainda nos bancos escolares. Antes mesmo que inicie sua carreira, grande parte do que ele sabe sobre a escola - ensinar, aprender, avaliar, assim como o papel do professor e do aluno - provém de suas experiências de vida. Talvez seja uma das poucas profissões que possibilite ao futuro profissional compreender como será o contexto de seu trabalho.

Por conseguinte, os primeiros anos de sua carreira são determinantes para os saberes do professor, geralmente adquiridos pela trajetória de experiências educativas. A isso, Tardif considera que

As bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. Ora, este processo está ligado também à socialização profissional do professor e ao que muitos autores chamaram de 'choque com a realidade', 'choque de transição' ou ainda 'choque cultural', noções que remetem ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão e, de maneira geral, à transição da vida de estudante para a vida mais exigente de trabalho (TARDIF, 2014, p.82).

Com o passar do tempo, o cotidiano educativo corrobora com a prática, que passa a ser vista como um processo de aprendizagem pelo qual a formação inicial é adaptada à realidade profissional e seu contexto, assim, as experiências retomam os conhecimentos elaborados na formação inicial e fora da prática profissional.

Benincá (2010) e Tardif (2014) auxiliam a compreender a relação teoria e prática e sua importância na constituição da identidade docente. Ao reconhecer que o trabalho do professor deve ser considerado um espaço de produção e transformação do conhecimento, os autores enfatizam a necessidade do distanciamento crítico da prática, para que o professor se torne um pesquisador em educação e problematize em um âmbito maior os conflitos que surgem nos espaços escolares ou universitários.

A prática investigada pelos professores exige um esforço constante de apropriação da pesquisa e do estudo de suas inquietações individuais ou coletivas, além da aceitação do próprio docente em ter uma profissão produtora de saberes. Saberes estes que são diferentes do conhecimento de outros pesquisadores, muitas vezes até universitários, pois se o prático reflexivo vive a análise de suas experiências e amadurece como um sujeito do conhecimento, torna-se imprescindível reconhecer seu espaço de direito dentro da pesquisa.

Por essa razão, “não há o que possa explicar melhor o sentido de nossas práticas pedagógicas educativas do que os limites e as possibilidades de estabelecer-se em nós um processo sistemático de reflexão sobre elas” (PIMENTA, 2012, p.162), já que aquilo que o professor faz não se justifica totalmente pelo modo que foi feito, mas sim, pelo sentido dado ao significado que ele atribui, ou seja, o fazer pedagógico na prática cotidiana só tem importância pela possibilidade de mudança social em relação a outras práticas, que se não forem refletidas, impossibilitam a construção do conhecimento.

O próprio professor reflexivo, nessa conjuntura, ao refletir sobre o significado atribuído de sua prática, precisa, sobretudo, conhecer a si mesmo como profissional e indivíduo, para que em suas experiências profissionais consiga estabelecer uma associação entre o tempo, o trabalho e os saberes aprendidos.

Por essa razão, na perspectiva da reflexividade, o professor possui uma visão dialética do mundo, percebendo que o saber está fortemente relacionado as suas transformações individuais e conseqüentemente, as transformações sociais e pedagógicas que conduz (BENINCÁ, 2010, p.254).

Refletir sobre as práticas vividas e as teorias que lhe fundamentam caracteriza uma ação realizada pelo professor que transforma suas experiências em um saber profissional. Mas o que significa afirmar que os professores possuem um saber somente seu, o saber docente?

Para Tardif (2014) o saber docente, em um sentido muito amplo, abrange os conhecimentos, aptidões e a postura profissional que englobam a profissionalidade da docência. Para o autor, os saberes pedagógicos, disciplinares e/ou curriculares não revelam o saber docente, pois tais saberes são definidos por instâncias maiores, como a gestão escolar e a universidade, e pertencem a uma posição exterior à prática docente, em decorrência das escolhas que são determinadas previamente ao professor em sua instituição de trabalho. Nesse sentido, uma soma de decisões é realizada para que o trabalho docente ocorra conforme o previsto e o esperado pela gestão. Nessas mesmas relações, há um certo distanciamento - de cunho epistemológico, didático, científico, e até mesmo institucional - do professor com seu trabalho, que o desvaloriza e o desapropria de um conhecimento que é seu.

Por isso, reconhecer o saber docente construído ao longo da trajetória formativa, pedagógica e prática da docência, é principalmente, reconhecer o direito que os professores têm de falar sobre as suas experiências e de transformá-las de um saber tácito a um saber científico. Afinal, se os docentes são capazes de transpor didaticamente um conhecimento curricular, se têm a responsabilidade de formar para a cidadania, criticidade e para a sociedade, se são formados em teorias e práticas, por que motivo não podem ser capazes de pensar sobre os conteúdos que ensinarão, sobre a didática em sala de aula e suas formas de avaliação? O que - ou quem - define o limite do saber docente e sua atuação?

Pensar as experiências do professor a partir desses pressupostos implica compreender que o saber experiencial, referenciado como o conhecimento obtido por meio da prática refletida, consiste em um

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p.48-49).

A prática profissional revela, portanto, que o saber docente não é constituído pelo acúmulo de cursos ou técnicas, mas por meio da criticidade e da reflexividade perante as próprias práticas e considerações que constituem a identidade docente, sendo esta construída pela formação da pessoa do professor e de sua profissionalidade (NÓVOA, 1995).

Dessa maneira, o sentido de cada prática está em mostrar a capacidade de reflexão sobre ela, seus limites e suas possibilidades. Quando as vivências do professor se tornam objeto de sua investigação, individual ou coletiva, passam a ser vistas como fonte permanente de conhecimento, independente da especialidade ou da área do conhecimento em que atua. Assim, a formação continuada significará um processo permanente em sua vida, onde a práxis possibilitará a produção de saberes, valorizando as experiências profissionais (BENINCÁ, 2010).

Ao discutir a práxis (reflexão, ação, reflexão) e sua similaridade com a proposta de Schön (reflexão na ação, reflexão sobre a ação, e reflexão sobre a reflexão na ação) mostra-se necessário indagar em que medida o profissional recém-formado consegue realizar esse processo individual reflexivo? Se o processo reflexivo for insuficiente ou superficial, o professor será um prático reflexivo permanentemente? Somente ao compreender que nos primeiros desafios da trajetória docente, o profissional precisará considerar os princípios educacionais estudados em sua formação inicial, ele construirá saberes por meio da reflexão e da qualidade de suas experiências.

Sendo a prática um objeto de investigação do professor reflexivo, torna-se imprescindível reconhecer que, para o professor atuante em sala de aula, a urgência em resolver conflitos, seja em grande parte, uma necessidade maior do que sua problematização ou construção de conhecimento. Por esse motivo, há grande importância em transpor os dilemas do cotidiano para o registro docente.

No processo de escrita reflexiva surge a oportunidade de reconstruir uma determinada experiência, permitindo outros tipos de interação (com o suporte de teóricos e outros pesquisadores, por exemplo) afim de gerar novos conhecimentos ao mesmo tempo em que os críticos-reflexivos se modificam. Sobre a reconstrução da experiência, em suas trocas e transformações, Pimenta e Anastasiou (2014, p.115) enfatizam ainda

Com as narrações, comunicamos as representações mentais das ações realizadas, verbalizando os esquemas da prática, enquanto resumo esquematizado e não como cópia exata da atividade. Esses esquemas permitem uma representação ordenada do que é a prática de ensino e a educação e configuram, moldados em crenças, a “teoria subjetiva” adotada. Daí o destaque dado à força das narrações, tanto escritas quanto orais, que, como manifestações do pensamento, permitem representar, examinar, reelaborar, comunicar e projetar a ação.

Através desses registros docentes, se destaca um relevante fator: o diálogo na formação continuada e na reflexão sobre a prática. Para Nóvoa (1995, p.26) “a troca de

experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando”, já que as experiências significativas permitem conduzir uma transformação na perspectiva formativa de professores.

Somado a isso, é preciso ainda dizer que a prática refletida – aquela que modifica o homem pela conscientização de seu papel na sociedade – é permeada por um elemento fundamental: a pesquisa. Por ter como objeto de investigação a ação do professor “envolve as duas dimensões: a produção do conhecimento pedagógico e a formação do professor no sentido de que seja capaz de fazer de sua prática uma práxis pedagógica” (BENINCÁ, 2010, p.30), ou seja, ao possibilitar e igualmente exigir reflexões através do distanciamento da realidade, a pesquisa individual ou coletiva da prática, permite a elaboração do pensamento compartilhado sobre as angústias e complexidades educativas.

Assim sendo, o processo reflexivo sobre as experiências docentes oportuniza a elaboração de princípios pedagógicos, tornando os professores responsáveis por sua história profissional e autônomos na construção de saberes. Pois, pesquisar a própria prática em sala de aula requer posicionamento e intencionalidade.

Deste modo, o ato de reflexão implica uma mudança de postura e uma escolha profissional, caracterizada como um exercício intelectual necessário em meio a formações tecnicistas e redutoras, pois o “conhecimento adquire e tem sentido na medida em que nos toca existencialmente” (GHEDIN, 2012, p.166), então, pode-se afirmar que o processo de reflexão não surge no acaso, mas sim, é oriundo de uma formação consecutiva e permanente que se prolonga na existência da pessoa e do profissional professor.

Benincá (2010, p.88) já se posicionava ao mencionar que “um processo reflexivo qualificado requer a existência de um grupo no qual as discussões ocorram sistematicamente e à luz de princípios teóricos”, visto que somente a reflexão individual não seja garantia de uma continuidade reflexiva. Portanto, um dos grandes desafios da prática consiste em ressignificar a profissão e as tarefas da docência diante dos desafios da educação, em que o profissional reflexivo, solitariamente, apresente limitações na análise das práticas.

No contexto social vigente e na nova configuração do trabalho, é mister ainda pensar no sentido da formação continuada aos educadores. A formação de professores, entendida em sua dimensão social, precisa ser reconhecida como um direito, onde o docente tem nas atividades de ensinar e estudar, um processo formativo inconcluso e plural. Destarte, Tardif reitera que a formação é

uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação; [...] A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. A prática é ponto de partida e de chegada do processo de formação; [...] é contextualizada histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui um ato político. O processo de formação deve ser compatível com o contexto social, político e econômico; [...] implica preparar professores para o incerto [...] significa – como processo – uma articulação entre formação pessoal e profissional. É uma forma de encontro e confronto de experiências vivenciadas; Não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada (TARDIF, 2014, p.16-17).

Afirmar que a formação é imprescindível não significa dizer que qualquer modalidade permita, por si só, a reflexividade. A formação que valoriza a preparação de professores reflexivos e que assumem seu papel no próprio desenvolvimento profissional é aquela que torna o docente o protagonista de sua profissionalidade.

Há muitas situações em que os professores são responsabilizados e obrigados a enfrentar e/ou solucionar, logo, não podem ser entendidas pelo viés do senso comum e “solucionadas” com medidas comuns. Nem mesmo os professores mais experientes se deparam com circunstâncias da prática e conseguem, a partir dela, ter de imediato uma resposta para os problemas. É necessário, especialmente, o ato reflexivo ainda que a situação pareça habitual (NÓVOA, 1995). Nesse contexto, o profissional formado pela perspectiva da técnica não encontrará apoio na previsibilidade de conflitos que tanto procura. A ação docente, em qualquer âmbito, não se resume a regras ou decisões-modelo diante das diferentes situações de complexidade, singularidade e incertezas da educação.

O que compõe a formação docente (saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e os saberes da experiência) necessariamente, precisa propiciar ao profissional em formação a experimentação, inovação e criatividade, já que os processos investigativos permitem uma articulação direta com a prática (NÓVOA, 1995).

A epistemologia da prática, fundamentada também no conceito de *continuum experiencial*, é apoiada no pressuposto de que o profissional reflexivo precisará alternar sua trajetória de pesquisa e investigação com momentos de trabalho. Pois, “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2014, p.287).

Nóvoa (1995) afirma que pela troca e partilha de experiências formativas, entre escolas, universidades e instituições de ensino superior, aos poucos, será possível estabelecer uma nova cultura de formação docente. Devendo esta, ser repleta de vivências inovadoras e problematizadoras, valendo-se das práticas que já são realizadas dentro dos espaços educativos, uma vez que impondo externamente a formação continuada ao profissional, desencadear-se-á fenômenos de passividade e resistência na docência.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou também contribuem para a problematização da formação docente, reconhecendo propostas formativas e contínuas não mais respaldadas no tecnicismo - que negam ao professor sua capacidade de reconhecimento e decisão - mas sim, fundamentadas em produções teóricas sobre a prática, confrontando o cotidiano e pesquisando o que, momentaneamente, não se compreende no imediatismo e no senso comum do problema. A isso afirma que

as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam a colaboração dos professores para transformar as instituições de ensino em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não as encaminham na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.264-265).

Pelas vivências da formação continuada, o profissional reflexivo constituirá sua identidade profissional. Por meio dessa construção, buscar-se-á ainda “reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.113).

A construção da identidade docente consiste, portanto, nas condições da profissionalização, visto que a mesma revela um espaço de conflitos, conquistas e maneiras de ser um professor. Deste modo, a identidade docente é composta pelo desenvolvimento pessoal (quem é a pessoa do professor), pelo desenvolvimento profissional (o que compõe os saberes docentes) e pelo desenvolvimento institucional (processos formativos que a instituição realiza para investir na formação docente) onde as experiências vividas e as práticas configuram a personalidade profissional do professor e se modificam no decorrer de sua carreira (NÓVOA, 1995).

Nessa contextura, a epistemologia da prática pode ser entendida como um conjunto de saberes que os profissionais utilizam para desempenhar suas tarefas. Tal perspectiva permite repensar o significado da formação prática nos cursos de formação de professores, a importância de novas experiências com a formação reflexiva e ainda, reconhecer o saber elaborado na trajetória profissional.

No olhar de Tardif (2014) um dos maiores problemas da pesquisa em educação é justamente a maneira de considerar o ensino sob o ponto de vista normativo, ou seja, quando as pesquisas estão muito mais engajadas para dizer sobre como os professores devem ser, do que investigar quem eles são, o que fazem no dia-a-dia da escola ou o que sabem.

Ainda que os saberes disciplinares e pedagógicos sejam importantes, eles não representam todas as experiências e conhecimentos alicerçados na profissão de professor. Por essa razão, os saberes docentes podem ser explanados em suas características: temporalidade, pluralidade, humanidade e personalidade.

Os saberes dos professores são considerados temporais, pois se constroem ao longo do tempo e das experiências de vida dos docentes em diferentes fases e dimensões. São plurais, porque provêm de várias fontes como a sua formação cultural, científica, sua história de vida, até mesmo as diversas teorias e conhecimentos que circundam sua prática. São humanos, visto que seu objeto de trabalho é a educação de outro ser humano, e por fim, são personalizados, já que não se limitam ao intelecto ou sua formação acadêmica, ou seja, o professor é, sobretudo, um protagonista da educação, com emoções, valores, princípios e subjetividade. O que significa explicar

noutras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação. Esse fenômeno permite, justamente, compreender por que os professores, ao serem interrogados sobre suas competências profissionais, falam, muitas vezes, primeiro de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho (TARDIF, 2014, p.265).

Nesse sentido, vale ressaltar a importância dos saberes docentes construídos pelas experiências educativas e em suas práticas, como um elemento indispensável à formação do professor reflexivo. Formar para a reflexividade implica escolher uma postura formativa, onde o exercício da reflexão se tornará frequente na vida pessoal e profissional do docente. Afinal, se o professor não reconhecer a importância da reflexão como base de sua formação pessoal e profissional, o que esperar de seus educandos? Ao escolher o caminho da reflexividade, tanto o docente quando as instituições formadoras, universidades e escolas, podem trilhar juntas

uma possibilidade de mudança e lutar por políticas educacionais que reconheçam a profissionalidade docente e sua relevância social.

4.3 Universidade e escola: construindo caminhos (re) flexivos

Após a problematização dos elementos formativos do professor reflexivo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, é necessário, por último, indagar em que medida a universidade e a escola vem contribuindo para a formação da reflexividade, seja pela pesquisa científica ou pelos espaços formativos de construção e partilha do conhecimento.

Charlot (2012) em seu texto *“Formação de professores: a pesquisa e a política educacional”* aponta vários elementos para pensar a postura do professor e a responsabilidade das instituições formadoras com seus futuros profissionais. Ao afirmar que a pesquisa modificou os discursos sobre educação ao longo da história, também alerta que a educação contemporânea vive um momento de discursos pedagogicamente corretos, e que são seguidos veementemente pela massa de professores. A isso, menciona que

a pesquisa levou trinta anos para criar uma legitimidade oficial, mas o problema é que, muitas vezes, existe uma diferença entre a cabeça, a mente e a língua. O discurso é pedagogicamente correto, mas, na cabeça, persistem as ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula. Que formação poderia mudar tal situação para que certas ideias não fossem apenas o discurso da moda, mas entrassem realmente dentro da cabeça? E quais são as ideias mais importantes para o professor? (CHARLOT, 2012, p.108).

Ao inferir sobre a distância dos discursos pedagógicos que os docentes defendem e a realidade de sua prática, Charlot auxilia a pensar sobre as pesquisas produzidas pela universidade juntamente com a formação que proporciona, e que ambas, ao chegarem na escola, por exemplo, parecem não causar grandes mudanças/impactos ou contribuições efetivas na ação pedagógica da realidade escolar. Nessa mesma lógica, entre a linguagem e a ação, renasce uma preocupação constante quando se discute formação de professores: a relação teoria e prática. O autor continua sua análise quando se refere ao discurso docente:

Pois bem, dizer a sua prática é falar, seja num diálogo com o outro, seja nesse diálogo interior que cada um está fazendo dentro de sua própria cabeça. E, para se dizer a prática, usam-se categorias, palavras. As palavras, as categorias, recortam o mundo, interpretam o mundo e, muitas vezes, os professores estão dizendo as suas

práticas, as suas experiências, as suas vivências, usando categorias do senso comum. Este é o problema. (CHARLOT, 2012, p.109).

Parece estar nítido que há certo distanciamento entre o que as práticas pedagógicas evidenciam e o que muitos professores discursam. Somado a isso, há instituições formadoras que se valem dos espaços escolares para extrair deles seu objeto de conhecimento (práticas, relações, gestão, professores e alunos) e possíveis dados de pesquisa, porém, em grande parte dos estudos, os apontamentos pesquisados não se destinam a enriquecer os processos educativos e contribuir com a formação do professor naquele espaço, mas sim, a produzir teorias para a própria universidade e sua autoria (CHARLOT, 2012). Por esse motivo, Charlot argumenta ainda que o docente enxerga o pesquisador como alguém que está na escola para “coletar” dados, para invadir seu espaço e não para colaborar com os problemas daquele contexto.

Se a pesquisa educacional não se destina a contribuir também com os espaços escolares, como os professores buscarão nela uma fonte de conhecimento? Ser docente hoje é defrontar-se diariamente com a responsabilidade de tomar decisões e, posteriormente, assumi-las. Decidir qual postura, recurso, leitura, avaliação ou intervenção nos conflitos, são situações do cotidiano de um educador. Se muitas dessas peculiaridades definem cada prática pedagógica, então, como poderá a pesquisa e a universidade ocuparem-se de aspectos que não são globais a todos os professores na educação brasileira?

Nem tudo poderá ser dito pela ótica da universidade. Crer que um profissional é protagonista da sua própria formação é, sobretudo, permitir questionar e reconhecer que os saberes da universidade e os saberes dos professores não se igualam ou assemelham, ainda que sejam ambos importantíssimos. Estes precisam ser problematizados, descritos, compartilhados a partir das experiências de cada um. Nessa lógica, a relação entre pesquisadores universitários e os docentes é comumente vista pela hierarquização do saber, em um cenário avaliativo e distante.

O pesquisador, no decorrer de sua vida intelectual, no ambiente de discussões com outros pesquisadores, está desenvolvendo uma teoria. O professor, através das categorias que usa para dizer a sua prática, também está desenvolvendo uma teoria implícita. Ambos têm legitimidade para fazer isso. Cabe ao pesquisador perguntar ao professor: “*Quais são as categorias que você está usando para dizer a sua prática?*”. Ao professor, cabe perguntar ao pesquisador: “*Você está falando de quê?*” (CHARLOT, 2012, p.110, grifo do autor).

Diante do exposto, surge uma questão crucial: como dialogar com o saber científico produzido na universidade e com o saber docente experienciado na prática? Pensar a formação de professores pela perspectiva reflexiva parece ser uma alternativa nesse contexto. Não somente a formação ofertada pelas instituições formadoras precisa ser um espaço de reflexividade, mas também a formação que ocorre dentro do ambiente escolar precisa possibilitar a troca de saberes e a partilha de conhecimentos. Surge então um grande desafio à formação reflexiva: como encurtar a distância entre universidade e escola e torná-las assim, um espaço de diálogo e reconhecimento dos saberes docentes?

Partindo dos apontamentos de Alarcão (2011, p.86) em que o “professor não pode ser isolado na sua escola, mas tem de construir, com seus colegas, a profissionalidade docente”, considera-se que a escola, enquanto instituição educativa e formativa, também precisa propiciar um ensino com base em projetos reflexivos. É através de sua iniciativa que se constroem as primeiras possibilidades de aprendizagem e formação para a reflexividade.

Se sua missão é educar, socializar e formar em um determinado contexto histórico e cultural, não se pode esquecer que para isso, é preciso inserir crianças e jovens em um projeto de criticidade e reflexividade “para que dele usufruam, como na problemática do mundo de hoje, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização e do desenvolvimento de habilidades e atitudes” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.97).

Assim, a escola reflexiva é considerada aquela que possui liderança, um clima de organização, articulação entre currículo, projetos e práticas, participação da comunidade escolar, continuidade e oportunidades de formação aos professores, criando um vínculo entre profissionais, educandos e a instituição. É ainda, uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2011, p.90).

Para que a escola se torne um local de reflexão faz-se necessário alguns elementos primordiais: um projeto educativo como instrumento de construção da autonomia e reflexividade; profissionais que atuem de forma inteligente, sensível, criativa, onde seus saberes teóricos e práticos os permitam agir em contextos de indeterminação e complexidade; uma gestão desafiadora, interativa, coerente, flexível, avaliadora, formativa e exigente; bem como um pensamento crítico e objetivo. Somente assim, a escola reflexiva permitirá existir

professores reflexivos para um ensino reflexivo, com ações organizadas em práticas individuais e coletivas (ALARCÃO, 2011).

Propor uma escola reflexiva não significa executar o que outros pensam para ela, mas sim, desejar um espaço de conceitos, projetos e atividades decididos e tomados por aqueles que protagonizam a educação. Por essa razão, o apoio da formação universitária e dos conhecimentos elaborados por ela, se tornam fundamentais. A prática sem o suporte teórico é esvaziada de fundamento, e a teoria sem finalidade à prática localiza-se somente no campo do conhecimento teórico. Quando Universidade (instituições formativas) e escolas (espaços educativos) reconhecerem a necessidade de andar, nem à frente, nem atrás, mas lado a lado, haverá diálogos efetivos e possibilidades de pensar e ressignificar parcerias que valorizem os saberes experienciados e os conhecimentos produzidos em ambos os espaços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da formação reflexiva investigada na presente dissertação, foi fundamentada em John Dewey e, posteriormente, em Donald Schön, defendendo uma perspectiva em que o profissional é formado no exercício reflexivo de suas ações, de maneira individual ou coletiva, e que por meio dessas reflexões, reconhece um saber docente relativo às práticas vividas, rompendo os limites da racionalidade técnica e as barreiras do senso comum, para elaborar um conhecimento científico que é construído em sua trajetória profissional.

No decorrer dessa pesquisa, investigou-se a perspectiva do professor reflexivo como um conceito pertencido à epistemologia da prática. O objeto de estudo se fez pertinente diante da existência de um elevado número de pesquisas em educação debatendo, insistentemente, questões relacionadas aos modelos, teorias, propostas e políticas de formação docente. Logo, essa vasta publicização sobre a formação de professores permitiu indagar: por que ainda pesquisamos a formação de professores no Brasil? E parece notório admitir que a continuidade dessa abordagem aconteça também, em decorrência do distanciamento ou da ausência de políticas públicas para a formação e valorização docente, que de fato, se efetivem na realidade dos profissionais da educação.

Embora haja um alto índice de pesquisas nesse campo, percebe-se que grande parte dos estudos têm em seu objeto de investigação temáticas já conhecidas, levando à compreensão de que muitas produções acadêmicas circundam em torno de abordagens repetitivas. Talvez essa possa ser uma das razões para uma quantidade tão expressiva de artigos, periódicos e eventos que dialogam sobre a formação de professores, mas que, em certa medida, frustram, muitas vezes, os próprios pesquisadores e docentes quando vislumbram uma formação que parece não alcançar os objetivos e os espaços almejados.

Sabe-se ainda que a formação do professor reflexivo, proposta pela epistemologia da prática, foi recepcionada com superficialidade no Brasil. Ao dedicar a pesquisa dessa dissertação a esse objeto, buscou-se acima de tudo, permitir uma nova discussão sobre a formação reflexiva, dessa vez, por um viés investigativo, bibliográfico e documental, que pudesse contribuir com o aprofundamento do conceito de professor reflexivo e possibilitar um novo olhar para a formação de professores sob a perspectiva reflexiva, rompendo assim, com a generalidade habitual de pesquisas comumente elaboradas.

Importa mencionar aqui, que essa investigação permitiu repensar a perspectiva da reflexividade sob a ótica da educação contemporânea brasileira, pois tal epistemologia abordou diretamente a relação entre pesquisas, teorias e práticas; universidade e instituições de ensino; o significado da pesquisa na formação inicial, seu espaço na formação continuada e também a dimensão formativa entre o trabalho e o saber.

Por essa razão, as perguntas do presente estudo buscavam responder se havia a presença do conceito de professor reflexivo nos documentos de formação docente no Brasil e, diante de sua ausência ou presença, o que estaria evidente à formação de professores e sua relação com a Universidade, enquanto instituição formadora.

Primeiramente, a pesquisa bibliográfica possibilitou compreender que Dewey fundamentou a formação reflexiva, desenvolvendo os conceitos de experiência e qualidade, relacionando-os com o papel da educação e dos professores, além de problematizar o ato de pensar, o ato de refletir, e introduzir o conceito de pensamento reflexivo. Schön retomou tal conceito, ampliando sua utilização no campo da formação profissional. Ao propor o ensino prático reflexivo, em que o profissional e seu formador encontram-se em situações do cotidiano, levantou questionamentos acerca dos currículos, da formação inicial e da formação dos formadores de professores.

Nos anos 1980, surgia na Europa, especificamente na Espanha e em Portugal, a formação reflexiva voltada à educação e o conceito de professor reflexivo. Somente uma década depois, apareceram os primeiros escritos acadêmicos que analisavam a perspectiva formativa no Brasil. No entanto, não houve considerável esforço em interpretar a epistemologia da prática com um aprofundamento histórico e teórico, e se passou a divulgá-la como uma alternativa momentânea para a resolução de questões antigas e complexas da educação. Logo, a frustração entre formadores e formandos tornou-se um resultado da disseminação equivocada da perspectiva reflexiva, não como uma proposta formativa na trajetória profissional, mas sim, como um “recurso” que solucionaria as angústias emergentes da docência. Assim, a epistemologia da prática foi considerada, em grande parte, uma tentativa de praticizar a formação de professores e de torná-los mais responsáveis pelos problemas educacionais no cotidiano da escola, ao invés de fundamentar uma perspectiva formativa.

Na sequência, a pesquisa documental, que contou com o suporte de vinte e cinco periódicos e seis documentos, apontou diferentes fases para o desenvolvimento do conceito de professor reflexivo no Brasil. Entre os anos de 1996 a 2001, o primeiro ciclo de pesquisa

centrava-se nos estudos da nova LDBEN (9393/96) e acentuava a identidade profissional, a formação em serviço e o professor como um intelectual reflexivo e transformador. Em seguida, entre os anos de 2002 e 2010, os artigos abordavam pela primeira vez a descrição da educação reflexiva e do professor reflexivo, além da reflexividade abordada por outras áreas do conhecimento, o estudo dos processos reflexivos no ensino superior, as pesquisas e métodos reflexivos e ainda, algumas teorias acerca do saber docente destacando o valor da experiência.

Nesse percurso histórico, o primeiro PNE (2001-2010) e o documento final da CONAE em 2010 mencionavam algumas características da formação para a criticidade e para a reflexividade do futuro professor. E por último, o período de 2011 a 2016 que obteve maior ênfase e menção direta do conceito de professor reflexivo, onde as produções acadêmicas salientavam: a experiência como objeto de estudo da formação reflexiva; os estágios como primeiras experiências práticas do profissional; a docência como fonte de investigação e os desafios da prática reflexiva; uma análise das DCNs e os desafios de formação para a reflexividade; a formação continuada e os instrumentos de autorreflexão dos professores e estudos que salientavam a formação proposta por Schön voltada aos cursos de bacharelado. Nesse momento, estava em vigor o documento político da CONAE 2013, o novo PNE (2014-2024) e o Parecer CNE/CP n 2/2015 estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, destacando que a valorização dos profissionais da educação dependia da articulação entre formação inicial, continuada, planos de carreira e boas condições de trabalho.

Ao retomar os principais apontamentos da pesquisa bibliográfica e documental, Pimenta (2012, p.227) aprofunda a discussão ao mencionar que “a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”. Por essa razão, há considerações que precisam ser enfatizadas na análise do capítulo “4 – A Universidade frente à perspectiva da formação de professores”.

Não há como pensar um processo formativo de professores sem mencionar a capacidade crítica e reflexiva do profissional. E é pelos espaços formativos que esse desenvolvimento reflexivo ocorre. Desta forma, o quarto capítulo abordou as relações ocorridas na e pela universidade no que diz respeito à formação docente.

Apontou-se, primeiramente, para um problema que aparenta ser mais complexo na formação inicial: a dicotomia entre teoria e prática. Esse distanciamento na formação se deve, em grande parte, pelo modelo universitário curricular que estabelece disciplinas em uma organização ora teórica, ora prática. Mesmo que haja um esforço em romper com esse paradigma formativo na própria sala de aula, o professor universitário se depara com burocracias, ementas, tempo da disciplina e objetivos, onde o espaço da pesquisa do licenciando se torna mínimo ou quase inexistente.

Ao constituir um currículo baseado em fragmentos teóricos e estágios práticos posteriores, os cursos de formação inicial revelam a concepção formativa que lhes fundamenta. Contudo, há um consenso entre teóricos - Tardif (2014); Benincá (2010); Pimenta e Anastasiou (2012) - ao afirmar que a pesquisa possui função primordial na formação do futuro professor. Onde este, por sua vez, vincula a formação teórica, pedagógica e disciplinar juntamente com suas primeiras experiências como pesquisador, inclusive da própria vivência prática e formativa.

No decorrer da trajetória docente, a formação continuada consiste em um processo habitual do professor que é reflexivo, crítico e pesquisador; de onde as dúvidas e os anseios frequentes se tornam objetos de investigação individual ou coletiva. Assim, é inevitável reconhecer que as experiências docentes influenciam a formação de sua identidade e perfil profissional. Porém, o que será construído a partir de suas vivências e, de que maneira elas determinarão sua carreira docente, dependerá somente de uma escolha particular.

Por isso, mesmo que nem todo saber docente seja reconhecido e elaborado a partir da reflexão teórica da prática, ele existirá; ou respaldado pelo senso comum pedagógico ou pelo ponto de vista da pesquisa científica. Logo, é mister afirmar que o saber da docência pertence aos professores e é adquirido em sua profissão. Todavia, somente pelo diálogo das vivências reflexivas com a fundamentação da ciência, as experiências práticas e formativas se tornarão fonte de conhecimento.

Nessa conjuntura, pensar possibilidades de formação reflexiva implica considerar as relações entre universidades, instituições formadoras e escolas. E aqui, duas situações parecem ganhar destaque: i) havendo pesquisadores que investigam a escola e o que acontece nela, como objeto de investigação da pesquisa educacional, sem o objetivo de contribuir com a realidade encontrada, mas somente, visando compreender os fenômenos educacionais manifestados ali, acabam por fortalecer a distância nessa relação; ii) a escola ou o professor que busca processos formativos com menor qualidade teórica, em que profissionais ou

instituições se destacam não por seus conhecimentos, formação ou experiências, mas sim, pelo custo de seu investimento, também demonstram sua real preocupação. E assim, torna-se evidente a necessidade de repensar a importância dos processos formativos, tendo em vista a realidade educacional vigente e seus verdadeiros objetivos. Mesmo que pareça mais favorável construir “muros” do que “pontes”.

Sem dúvida, essa pesquisa precisa considerar uma das questões centrais à formação reflexiva na docência: as condições de trabalho do professor. Formar professores como profissionais reflexivos, em escolas reflexivas, com um ensino prático reflexivo requer mudanças no cenário político-educacional. Quando Espanha e Portugal aderiram à epistemologia da prática como formação teórica e investigativa, diversas ações se concretizaram para que tal perspectiva se efetivasse: mudança na carga horária docente, tempo destinado aos estudos e pesquisas coletivas dentro do espaço educativo; formações internas e externas em diferentes áreas do conhecimento; reconhecimento dos saberes docentes adquiridos pelos professores em sua experiência profissional, que passaram a ser objeto de estudo dos próprios professores; além do exercício da pesquisa tornar-se hábito para os educadores e seus educandos (NÓVOA, 1995). Logo, mesmo que a proposta formativa do professor reflexivo seja compreendida e reconhecida no âmbito da formação de professores, somente políticas educacionais serão capazes de impulsionar o início de uma mudança de paradigma na formação inicial, na formação continuada e nas condições de trabalho docente no Brasil.

Por último, vale mencionar ainda, os desafios que vivi enquanto pesquisadora nessa caminhada do Mestrado em Educação. Durante minha trajetória acadêmica, desde a formação inicial, a especialização, até o presente momento, o campo da formação docente me instigou a enxergar os desafios da educação pela ótica do professor. Pensar a formação reflexiva, enquanto construía conhecimento na minha própria formação, foi talvez uma das tarefas mais complexas. O desafio de conciliar a carga horária do trabalho (e suas tarefas extraclases) com o tempo do estudo, disciplinas, leituras encaminhadas, prazos para artigos, a angústia da dúvida, a inexperiência como pesquisadora, o desejo de uma construção teórica relevante e ao mesmo tempo, a vivência solitária da escrita, constituíram a identidade profissional que tenho hoje. Mesmo estando ciente dos limites científicos de uma dissertação, seja por seu aprofundamento teórico-metodológico, ou pelo período em que é elaborada, ainda assim, reconheço boas contribuições para a temática da formação de professores. Por fim, permanecem outras questões que permitiriam a continuidade dessa pesquisa: em que

circunstâncias o professor pode refletir na escola? A escola busca a reflexão? O que é feito a partir disso? Que experiências escolares trazem os universitários ao ingressar na licenciatura? E em que medida essas experiências influenciam o perfil profissional do futuro professor?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. IN: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. IN: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto, 1996.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, nº2, 2007.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

AQUINO, Julio Groppa; MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, nº2, 2001.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, nº95, 2015.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE) - Documento Final. **Construindo o Sistema Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação (CONAE) - Documento Final. **Construindo o Sistema Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer do CNE/CP 2º /2015**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei n.10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, Comissão de Educação. 2001.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2014.

BENINCÁ, Elli et al; A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. IN: MÜHL, Eldon Henrique. **Educação: praxis e ressignificação pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Coleção Os Pensadores: Dewey. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIAS, Carmem Lúcia, et al. O modo de entender e fazer a educação: o professor frente à formação crítico-reflexiva na educação superior. **Revista Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.7, nº 1, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, nº131, 2015.

FARIA, Josimerci Ittavo Lamana; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. **A educação para o século XXI e a educação reflexiva na enfermagem**. Revista Latino Americana de Enfermagem, São Paulo, v.12, nº 5, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina, ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. **Revista Educação**, Santa Maria, v.38, nº21, 2013.

FREITAS, Denise de; ZUIN, Vânia Gomes; PIERSON, Alice Helena Campos. Narrativa e metacognição na formação de professores e pesquisadores em educação em ciências. Revista **Ensinãza de Las Ciencias**, Espanha, volume extra, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. IN: FLICKINGER, Hans Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Autores Associados, 2010.

GOMES, Jomara Brandini; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. **A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica**. Revista Latino Americana de Enfermagem, São Paulo, v.10, nº 5, 2002.

GÓMEZ, Angel Pérez. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **Revista DELTA**, São Paulo, v.32, nº1, 2016.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, nº2, 2005.

JARDILINO, José Rubens Lima; BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. **Revista Diálogo em Educação**, Curitiba, v. 12, nº37, 2012.

JUNQUEIRA, Eduardo; AMORIM, Adriana Paula; BRAGA, Carla Souza. Reflexões teóricas e práticas sobre os novos letramentos e tecnologias digitais: relato de formação docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.7, nº2, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

LONGH, Solange M. Universidade e conhecimento: ainda um espaço de reflexão e possibilidades. IN: CASAGRANDE, Edison A.; DALBOSCO, Cláudio A.; MÜHL, Eldon Henrique (orgs). **Filosofia e Pedagogia: aspectos históricos e temáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARCOLINO, Taís Quevedo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Revista Interface, Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v.12, nº26, 2008.

MARCONDES, Maria Inês. O papel político do professor: dimensão de uma prática reflexiva. **Revista de Educação AEC**. Brasília: AEC, v.26, n 104, p. 35 a 44, jul/set 1997.

MEDEIROS, Rita de Cássia Ramos; VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti. A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, nº54/2, 2010.

Ministerio de Educación y Ciencia. **Plano de Investigación y de Formación del Profesorado**. Madrid: Mec, 1989.

MOREIRA, Valdicea; MONTEIRO, Dirce Charara. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Paulo, v.49, nº1, 2010.

MURATA, Karina Tiemi; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. Reflexividade em saúde: investigação fenomenológica do processo reflexivo prevalente entre os formandos em educação física. **Revista Avaliação**, São Paulo, v. 17, nº2, 2012.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAGNI, Pedro Angelo. Leituras sobre as contribuições de John Dewey para a educação. IN: FÁVERO, Altair; TONIETO, Carina (organizadores). **Leitura sobre John Dewey e a educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PERES, Maria Regina; *et al.* A formação docente e os desafios da prática reflexiva. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, nº21, 2013.

PICONEZ, Stela Bertholo. Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. **Revista Nuances**, São Paulo, v. IV, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 114, 2001.

RAUSCH, Rita Buzzi; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. Promoção de reflexividade na formação inicial docente: o papel do professor orientador de pesquisa. **Revista Educação Temática Digital – ETD**, São Paulo, v.9, nº 2, 2008.

REIS, Sandra Regina, BATTINI, Okçana. Reflexões sobre aspectos da formação de professores a distância. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Espanha, v.17, nº2, 2014.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual – reflexivo – transformador. **Revista Repensar a Prática**, Goiás, v.1, 1998.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, nº55/3, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Nádia França; ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. Formação de professores na educação à distância e a prática reflexiva. **Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v.5, nº3, 2015.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; VIANA, Ligia de Oliveira. Da formação por competências a prática docente reflexiva. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, nº48/4, 2009.

CIP – Catalogação na Publicação

G249p Gasparini, Camile
Professor reflexivo no Brasil: uma análise do conceito
nos documentos de formação docente e suas implicações /
Camile Gasparini. – 2017.
111 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2017.

1. Professores – Formação. 2. Educação e Estado –
Brasil. 3. Universidades e faculdades. 4. Professores
universitários. I. Fávero, Altair Alberto, orientador.
II. Título.

CDU: 371.13

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364