



University of
Texas Libraries

REDIB
Red Iberoamericana
de Investigación y Conocimiento Científico



e-revist@s



Faculdade Santo Agostinho
revista fsa

www4.fsnet.com.br/revista

Rev. FSA, Teresina, v. 15, n. 1, art. 8, p. 142-157, jan./fev. 2018
ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983
<http://dx.doi.org/10.12819/2018.15.1.8>

DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS

WZB
Wissenschaftszentrum Berlin
für Sozialforschung

Zeitschriftendatenbank

MIAR

Diadorim

Princípios da Reflexão no Processo de Formação Continuada de Professores

Principles of Reflection in the Process of Continued Teacher Training

Fernando Corrêa

Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Coordenador de Curso da Faculdade de Tecnologia Machado de Assis
E-mail: coordenacaogeral@sema.edu.br

Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná
Pedagoga na Secretaria de Educação do Paraná
E-mail: claualex1@gmail.com

Daniele Saheb

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná
Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná
E-mail: daniele.saheb@pucpr.br

Joana Paulin Romanowski

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo
Professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná
E-mail: joana.romanowski@gmail.com

Endereço: Fernando Corrêa

Faculdade de Tecnologia Machado de Assis – FAMA
Rua Joaquim Nabuco, 968, Tingui, CEP: 82.620-060,
Curitiba/PR, Brasil.

Endereço: Claudia Cristine Souza Appel Gonçalves

Colégio Estadual Campus Sales – PR 506, Km 08, Jardim
da Colina, CEP: 83430-000, Campina Grande do Sul/ PR,
Brasil.

Endereço: Daniele Saheb

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Rua
Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho, CEP:
80.215.901, Curitiba/PR, Brasil.

Endereço: Joana Paulin Romanowski

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Rua
Imaculada Conceição, 1155, Prado Velho, CEP:
80.215.901, Curitiba/PR, Brasil.

Editor Científico: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues

Artigo recebido em 24/09/2017. Última versão recebida em 14/10/2017. Aprovado em 15/10/2017.

Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).

Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação

RESUMO

O presente artigo visa apresentar um estudo sobre formação continuada de professores, de acordo com a prática reflexiva proposta por Zeichner. Objetiva analisar a reflexão como conceito estruturante no processo de formação continuada de professores fundamentado na prática docente. Toma como ponto de partida pesquisa aplicada de cunho qualitativo, considerando investigação empírica que possibilitou aos 12 pesquisadores envolvidos tecer análises sobre o objeto, das discussões dentro de uma problemática social e acadêmica, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Teve como aporte teórico Franco (2005) para a metodologia de pesquisa; Zeichner (2008), André e Pontin (2010), Gariglio e Burnier (2012), Schön (2000), Alarcão (2001) acerca do professor reflexivo, Tardif (2014) sobre a constituição dos saberes na prática. Concluímos, a partir das contribuições dos grupos constituídos no seminário, que os princípios relevantes para a reflexão priorizam um processo de construção coletiva a partir da prática do professor, superando a reflexão imediata e individual.

Palavras-chave: Experiência. Reflexão. Teoria e Prática Docente. Formação Continuada.

ABSTRACT

The present article aims to present a study on the continuous formation of teachers according to the reflexive practice proposed by Zeichner. It aims to analyze the reflection as a structuring concept in the process of continuous teacher training from the teaching practice. It takes as a starting point qualitative applied research considering empirical research that enabled the 12 researchers involved to analyze the object of the discussions within a social and academic problematic, analyzing it and announcing its objective in order to mobilize the participants, constructing new knowledge. It had as theoretical contribution Franco (2005) for the methodology of research; Zeichner (2008), Andre and Pontin (2010), Gariglio and Burnier (2012), Schön (2000), Alarcão (2001) on reflective teacher, Tardif (2014) on the constitution of knowledge in practice. We conclude from the contributions of the groups constituted in the seminar that the principles relevant to reflection prioritize a process of collective construction based on the teacher's practice, surpassing immediate and individual reflection.

Kew words: Experience. Reflection. Teaching Theory and Practice. Training.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de estudo realizado com base nas discussões apresentadas durante o IV Seminário intitulado: Processos – a experiência e a reflexão como princípio formador realizado na disciplina ‘Formação de professores: processos de profissionalização docente’ vinculado à Linha de Pesquisa: Teoria e prática pedagógica na formação de professores do Programa de Pós-graduação *Strictu Senso* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

O presente artigo objetiva analisar os princípios do processo de formação de professores tomando a reflexão como conceito estruturante nesse processo, bem como justificar a validade da prática reflexiva por meio da experiência docente no contexto educacional. Nesta perspectiva, assume como aporte teórico os apontamentos descritos no artigo de Ken Zeichner, “Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente” resultado do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) em Porto Alegre, no dia 30 de abril de 2008.

Pesquisas sobre a experiência e a prática reflexiva tem mostrado resultados significativos para a profissionalização docente. Gariglio e Burnier (2012) destacam dois estudos:

1. A epistemologia da prática profissional proposta por Tardif, na perspectiva de que: “a carreira é um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho” (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 216).

2. Profissional reflexivo proposto por Schön (2000): O autor ao “desenvolver os conceitos de “conhecer na ação”, de “reflexão na ação” e de “reflexão sobre a ação”, procura demonstrar como os práticos, durante suas atividades profissionais, desenvolvem processos reflexivos [...]” (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 217).

André e Pontin (2010) apresentam o estudo de Darsie (1996, 1998) sobre o diário reflexivo como instrumento de avaliação e de investigação didática. “Na análise dos dados extraídos dos diários das futuras professoras, a autora revela a significativa contribuição desse instrumento para o desenvolvimento da reflexão e para a avaliação da aprendizagem” (ANDRÉ; PONTIN, 2010, p. 17).

O estudo em tela considera as contribuições realizadas pelos participantes da referida disciplina que, no transcorrer da mesma, possibilitaram discussões acerca da formação de professores. O grupo contou com doze participantes, sendo um professor doutor, alunos de

pós-graduação entre graduados, especialistas, mestrandos e doutorandos motivados no processo investigativo de variadas áreas do conhecimento que atuam ou gostariam de atuar como docentes universitários, levando a bom termo, a construção de propostas para uma prática reflexiva como elemento de formação e otimização de sua prática docente.

Destacamos neste artigo o conceito de reflexão elaborado por Zeichner (2008), o qual norteou nosso estudo. Esta pesquisa aplicada, de cunho qualitativo, apoiou-se em investigação empírica que possibilitou aos pesquisadores envolvidos a intervenção dentro de uma problemática social e acadêmica, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Nessa perspectiva, trata-se de pesquisa ação, entendendo a participação no seminário como processo coletivo de reflexão, ao considerar os dados empíricos tomamos por indicação “[...] estabelecer relações dinâmicas com o vivido; e enriquecer-se com categorias interpretativas de análise” (FRANCO, 2005, p. 496).

Apresentamos, inicialmente, as ideias propostas por Zeichner sobre a formação reflexiva de professores; em seguida, as ponderações de Tardiff em relação aos saberes docentes construídos na experiência reflexiva no contexto escolar, e finalizamos com a descrição do Seminário de Pesquisa que traz discussões sobre reflexão como prática na formação docente e análise dos dados coletados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 As proposições de Zeichner frente à formação docente

Zeichner (2008) destacou em seu artigo Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente “idéias [sic] e pensamentos sobre o foco da reflexão docente nos programas de formação de professores ao redor do mundo” (ZEICHNER, 2008, p. 536). O autor relata que o foco na formação docente mudou:

[...] de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos (ZEICHNER, 2008, p. 536).

Zeichner (2008, p. 537) iniciou a formação reflexiva com os professores em 1976, na Universidade de Wisconsin, desenvolvendo pesquisas com estudantes de licenciatura sobre a aprendizagem. Dentre os resultados dessas pesquisas, constatou que:

[...] muitos dos nossos estudantes, apesar de tecnicamente competentes em sala de aula, eram demasiadamente preocupados com passar o conteúdo de uma maneira mais tranquila e organizada. Eles não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática (ZEICHNER, 2008, p. 537).

Portanto, os estudantes da formação docente entendiam o ensino como uma técnica a ser aplicada de acordo como haviam “aprendido”. Os estudantes viam o ensino como uma forma mecânica, sem refletirem sobre suas práticas.

Para Pereira (2014, p. 36):

Há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino e o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.

O autor acrescenta que é necessário superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores. De fato, novas formas de pensar a formação de professores tentam romper com concepções tradicionais e dominantes na formação docente. Este é o caso do modelo crítico, no qual o professor cria problemas diante de sua ação transformando-a.

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

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

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

A prática reflexiva, nesse sentido, não ocorre isoladamente, mas se dá a partir de trocas de experiências.

Quanto a isso, Alarcão traz-nos o conceito de escola reflexiva ao dizer que:

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

Outro fator importante que Zeichner destaca é que “a ‘reflexão’ também significa que a produção de conhecimentos novos sobre ensino não é papel exclusivo das universidades e o reconhecimento de que os professores também têm teorias que podem contribuir [...]” (ZEICHNER, 2008, p. 539). Com esses estudos sobre a prática reflexiva ocorre uma mudança da visão hierárquica de que o ensino tradicional valorizava. Professores são produtores de conhecimentos sobre as práticas escolares, passando de receptores para atores do processo de ensino.

Para Zeichner (2008, p. 539), “o conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de ‘conhecimento-na-ação’.” Isso significa que o professor que reflete sobre sua própria prática pode contribuir para a melhoria de seu ensino. Portanto, a experiência recebida de outros professores e pesquisadores é insuficiente se o professor não participar do processo de reflexão.

Zeichner discute no artigo a ideia da prática reflexiva em três temas (ZEICHNER, 2008, p. 540-541):

- 1 - até que ponto a formação docente reflexiva tem resultado em um desenvolvimento real dos professores;
- 2 - o grau de correspondência entre a imagem dos professores em discussões sobre formação docente reflexiva, e as realidades materiais do trabalho docente;
- 3 - em que medida o movimento do ensino reflexivo contribuiu para diminuir as lacunas que existem no mundo todo, em relação à qualidade da educação vivida por estudantes de diferentes perfis étnicos e sociais.

Com relação ao desenvolvimento real dos professores, houve alguns problemas que dificultaram que isso ocorresse: “[...] transferência ou aplicação de teorias da universidade para a prática de sala de aula” (ZEICHNER, 2008, p. 541). Foi ignorada a possibilidade das teorias serem produzidas por meio de práticas e destas refletirem teoria. Outro fator que

comprometeu o desenvolvimento dos professores foi a “[...] limitação do processo reflexivo em considerar estratégias e habilidades de ensino [...]” (ZEICHNER, 2008, p. 542). Ou seja, não era levado em consideração que os professores pudessem contribuir com a reflexão sobre suas práticas de ensino. Um terceiro fator:

[...] do insucesso da formação docente reflexiva para promover o desenvolvimento real dos professores é a ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula (ZEICHNER, 2008, p. 542).

“Um quarto e bastante relacionado aspecto da maioria dos trabalhos sobre o ensino reflexivo é o foco sobre a reflexão que os professores fazem sobre si mesmos e seu trabalho” (ZEICHNER, 2008, p. 543). De acordo com o autor, existe pouco destaque sobre a reflexão como uma prática social entre os professores.

Todas as ações de ensino têm uma variedade de consequências, as quais incluem: 1) consequências pessoais – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento social e emocional dos estudantes e de suas relações sociais; 2) consequências acadêmicas – os efeitos do ensino sobre o desenvolvimento intelectual dos alunos; e 3) consequências políticas – os efeitos acumulativos da experiência escolar sobre as mudanças de vida dos estudantes (KEMMIS, 1985, *apud* ZEICHNER, 2008, p. 543).

De acordo com Zeichner (2008, p. 545), “[...] a formação docente reflexiva precisa abordar todas essas dimensões e não deve ser apoiada, a não ser que contribua para a construção de uma sociedade melhor para os filhos de todos.” Nesse sentido, a reflexão por si só não contribui para uma prática reflexiva. É necessário ter objetivos claros sobre o que é necessário que os professores reflitam. “Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada” (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Zeichner (2008, p. 546-547) destaca que as pesquisas mostram a “[...] importância de se estruturar e de se apoiar as reflexões dos licenciandos, por meio de atividades reflexivas, em vez de apenas dizer aos estudantes para saírem por aí refletindo sem o mínimo de instrução para isso.” (ORLAND-BARAK; YINON, 2007); “[...] a importância dos formadores de educadores explicitarem o tipo de pensamento e *práxis* que eles esperam de seus estudantes” (LOUGHRAN, 1996).

Logo, entender a prática reflexiva contextualizada aos conhecimentos teóricos é de suma importância, uma vez que estes a embasam. Contudo, não é possível imaginar que a reflexão é per se unicamente advinda da teoria, mas está contextualizada a uma prática, a qual possibilita ao docente a construção dos saberes no seu cotidiano.

2.2 A construção de saberes docentes por meio da experiência e da reflexão

Para Tardiff (2014), as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas ou intelectuais: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas. Assim, o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Entre estes saberes, podemos citar: o **saber curricular**, provenientes dos programas e dos manuais escolares; o **saber disciplinar**, que constitui o conteúdo das matérias ensinadas na escola; o **saber da formação profissional**, adquirido por ocasião da formação inicial ou contínua; o **saber experiencial**, oriundo da prática da profissão e, enfim, o **saber cultural** herdado de sua trajetória de vida e de sua pertença a uma cultura particular, que eles partilham em maior ou menor grau com os alunos. Logo, o saber docente se compõe de vários saberes vivenciados pelos professores. Um professor mergulhado na ação, em sala de aula, não pensa, como afirma o modelo positivista do pensamento, como um cientista, um engenheiro ou um lógico (2014, p. 272).

Nesse sentido, Schön (2000) tem, enfaticamente, defendido, que esse diálogo acaba por conduzir à criação de um conhecimento específico ligado à ação que só pode ser adquirido em contato com a prática.

Ainda segundo Schön:

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).

A visão de mundo serve para o professor como uma possibilidade de reflexão real alicerçada no contexto em que se constituem novos saberes, fazendo-nos pensar que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIFF, 2014, p. 19).

Schön propõe, conforme destacado por Tardif (2014), uma concepção “construcionista” da realidade, capaz de sustentar, no caso do profissional da educação, o seu

processo de reflexão na ação, ao confrontar situações problemáticas e encontrar não uma solução única para um problema específico, mas antever várias possibilidades. Reitera-se o argumento de que a aprendizagem requer uma fase de confusão: ao professor reflexivo, compete “compreender” a confusão dos alunos e dar valor a ela. Conseqüentemente, a resposta não pode ser uma única correta; se assim for, não haverá lugar para a “confusão”, mas apenas para o saber que o professor detém e que o aluno deve aprender. O professor competente atua realizando reflexões constantes sobre sua ação, experimenta, cria, inventa, corrige, num “processo dialógico” constante com a realidade. Schön defende, ainda, a importância da interação interpessoal com um aluno ou grupo de alunos: o professor precisa aprender a ouvir os alunos e a fazer da escola um lugar em que essa postura seja possível, desenvolvendo uma prontidão para a escuta sem se sentir “ameaçado” pelas intervenções dos aprendizes.

Segundo Sousa (2007, p. 28):

Enquanto ato social, a prática de sala de aula filtra conhecimentos anteriores à formação inicial dos professores, estabelecendo, deste modo, relações, inovadoras ou não, com o ato de ensinar, conseqüentemente, a construção do saber docente é enriquecida nesse processo dialético que se estabelece a partir da recontextualização do discurso científico, transformando-se em conhecimento escolar.

O saber dos professores, portanto, é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIFF, 2014, p. 18).

E, de que modo os saberes oriundos da *práxis* docente se constituem? Ora, conforme analisa Pérez Gómez, dá-se nesse momento “[...] um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação” (1992, p. 104).

Enfim, a captação viva, portanto, dinâmica, imediata, real e vivencial é o termômetro da intensidade dos saberes que são constituídos em meio às experiências reflexivas do professor em seu cotidiano profissional.

3 METODOLOGIA

3.1 Seminário de pesquisa

A metodologia de pesquisa é de abordagem qualitativa, considerando estudo empírico, com base em pesquisa-ação crítica que, de acordo com Franco (2005, p. 486), “[...] deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas.” Para a mesma autora:

[...] tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos (FRANCO, 2005, p. 486).

Inicialmente, a elaboração dos Seminários foi proposta e acolhida pelos participantes da disciplina ‘Formação de professores: processos de profissionalização docente’ vinculado à Linha de Pesquisa: Teoria e prática pedagógica na formação de professores do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Teve como amparo metodológico as Diretrizes para a realização de um seminário apontadas na obra: Metodologia do Trabalho Científico, de A. J. Severino (2002), caracterizando o protocolo a ser desenvolvido na pesquisa ação.

Segundo o autor: “o objetivo último de um Seminário é levar todos os participantes a uma reflexão mais aprofundada de um determinado problema, a partir de textos e em equipe” (SEVERINO, 2002, p. 99). Nesse sentido, ele apresenta três sugestões ao grupo de inserir o que ele chama de texto-roteiro, a saber: didático, interpretativo e o de questões. Optou-se então, por este último, o qual foi elaborado e enviado aos participantes da disciplina a fim de que as questões fossem previamente respondidas individualmente com base no artigo: ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Educ. Soc., Ago. 2008, vol. 29, nº 103, p. 535-554. ISSN 0101-7330.

As questões que sugerem foram elaboradas pelos alunos organizadores do IV Seminário:

- 1) De acordo com o artigo, como você descreve a prática do professor técnico e a prática do professor reflexivo?
- 2) Qual a diferença entre racionalidade técnica de racionalidade prática?

3) A reflexão do professor como uma prática social pode ajudar no seu próprio crescimento e no crescimento do outro? Por quê?

4) Por que a formação docente reflexiva não atingiu a intenção de emancipação expressa pelos formadores de educadores?

Após, lançamos a sugestão aos participantes que realizassem a pesquisa dos termos: técnica, experiência, prática e reflexão, bem como trouxessem para a socialização no Seminário a diferenciação dos conceitos: professor técnico e professor reflexivo. Concordamos com Alarcão quando comenta que:

[...] os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional (ALARCÃO, 2001, p. 176).

A apresentação da temática no IV Seminário deu-se sob uma breve visão de conjunto do artigo base para a discussão, sendo apresentado pelo coordenador do Seminário o cronograma das atividades que seriam promovidas. Em seguida, foram retomadas as questões respondidas pelos participantes de forma individualizada com a qual obtivemos elementos necessários para a análise desta pesquisa. Foi então solicitado aos alunos que se dividissem em grupo para a discussão acerca de 3 grandes questões norteadoras:

1) Quais estratégias o professor pode promover para o ensino reflexivo?

2) Da racionalidade técnica à racionalidade prática, o que mudou na formação de professores?

3) Qual das práticas você tem observado no contexto educacional brasileiro? Por quê?

A socialização destas questões se deu por meio do registro em cartazes pelos grupos, sendo finalizada toda a discussão com uma síntese por parte da professora responsável pela orientação do Seminário.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados para a análise partiram da socialização das respostas dadas pelos três grupos formados a partir de questões norteadoras. As respostas foram sistematizadas, preservando a integridade e a forma como foram transcritas pelos grupos, definidos aqui como grupo A, B e

C. Apresentamos, inicialmente, as reflexões dos grupos sobre o ensino reflexivo (QUADRO 1).

Quadro 1 – Ensino reflexivo

Questão 1	Quais estratégias o professor pode promover para o ensino reflexivo?
Grupo A	Relacionar com a realidade; Trabalhar com situações-problema; Trabalhar com projetos; Trabalhar com situações práticas; Promover debates/ discussões; Promover espaços de socialização.
Grupo B	Diferentes visões de ensino; Pesquisa-ação; Portfólios de ensino; Diários e autobiografias; Estudos de casos; Diferentes tipos de estágios.
Grupo C	Criar um ambiente respeitoso; Promover o diálogo que proporcione vez e voz para todos; Alinhar conteúdo com questões do cotidiano, tornando este acessível ao aluno; Observar relação conteúdo-forma (coerência).

Fonte: Os autores, 2017.

Os grupos apontam em suas respostas a leitura prévia realizada no artigo proposto pela equipe organizadora do Seminário, relacionando suas respostas ao mesmo. “Sob essa perspectiva da reflexão sobre a ação, os professores, ao serem questionados sobre suas práticas, seriam capazes de explicar, com argumentos claros, quais os propósitos e as finalidades de suas estratégias de ensino” (GARIGLIER; BURNIER, 2012, p. 218).

De acordo com Alarcão (2001, p. 99), “uma prática reflexiva leva à (re) construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria”. De acordo com Zeichner (2008, p. 539), o ensino reflexivo envolve a construção de saberes junto com outros professores sobre suas práticas de ensino. Ao refletirem sobre a experiência prática os professores conseguem juntos reconstruir a teoria.

Pensando na análise de princípios para a formação de professores a partir da experiência prática de sala de aula, os grupos enfatizam a necessidade de socialização e diálogo na perspectiva de se ter um ensino que se pretenda reflexivo, o que coaduna com inferências apoiadas de Tarfiff (2014), quanto ao construcionismo dos saberes, que é justamente o ouvir o que os participantes nos têm a dizer, dando-lhe necessário valor.

No entanto, de início não ficou muito claro o que era o uma formação reflexiva. A racionalidade técnica e a racionalidade prática confundiam-se pelos participantes. Vejamos o que os grupos de discussão nos apresentam (QUADRO 2).

Quadro 2 – Racionalidade técnica *versus* racionalidade prática.

Questão 2	Da racionalidade técnica à racionalidade prática o que mudou na formação de professores?
Grupo A	Na formação de professor pretende-se promover a racionalidade prática, mas no dia a dia isso nem sempre acontece.
Grupo B	Depende do contexto. Pode acontecer concomitante, ou uma ou outra.
Grupo C	O que se têm são racionalidades: técnica - prescritiva, segue manual/ prática - adapta de acordo com a realidade.

Fonte: Os autores, 2017.

Os grupos destacaram que a mudança depende do contexto e que às vezes, ocorre simultaneamente. De acordo com Zeichner (2008, p. 537), os “professores em processo de formação não pensavam muito sobre o porquê de fazerem aquilo que faziam, se aquilo que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como os contextos em que ensinavam facilitavam ou não certos tipos de prática.” Com relação ao ensino profissional essa questão se agrava:

Nessa modalidade educativa, a docência, além de muito menos investigada, apresenta toda uma série de peculiaridades: é exercida por pessoas que foram formadas em outras áreas, em geral técnicas, distantes do campo da educação e que, raras vezes, tiveram acesso a algum tipo de formação pedagógica anterior ao exercício da docência (GARIGLIO; BURNIER, 2012, p. 219).

Percebemos que a formação inicial e a continuada tem papel fundamental articulado à prática docente. “Zeichner (2008) alerta que [...] programas de formação de professores, e do quão bem o fazemos, nós podemos apenas, e quando muito, preparar professores para se iniciarem na profissão. Políticas públicas de formação de professores necessitam olhar o profissional docente “[...] como capazes de pensar, de articular os saberes [...] na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços escolares de ensinar e aprender” (PIMENTA, 2005, p. 44). Por esse motivo trabalhamos em nosso seminário a reflexão sobre o contexto educacional brasileiro (QUADRO 3).

QUADRO 3 – Contexto educacional brasileiro: técnica *versus* prática reflexiva.

Questão 3	Qual das práticas você tem observado no contexto educacional brasileiro? Por quê?
Grupo A	Temos observado ambas as práticas, porém com uma maior ênfase no técnico. Porque a mudança é mais difícil, exige estudo, tempo, paradigmas, etc.
Grupo B	Depende do contexto.
Grupo C	Observamos uma <u>mescla</u> do técnico-reflexivo; Diferentes iniciativas independente do nível de ensino/ atuação; <u>Depende</u> também das escolhas do docente frente às situações; da formação deste docente, do contexto...

Fonte: Os autores, 2017.

As discussões dos grupos nos mostram que ainda há uma confusão entre a técnica e a prática reflexiva. Zeichner argumenta que:

Apesar de todos esses e outros desenvolvimentos nos trabalhos sobre a reflexão docente, existe ainda, na minha visão, muita confusão conceitual sobre o que as pessoas realmente querem dizer quando usam o termo “reflexão” – se estão procurando desenvolver uma forma real de aprendizagem docente que vai além de uma implantação obediente de orientações externas, e mesmo se essa aprendizagem docente auxiliou para que fosse real, e se existe uma ligação de seus esforços com lutas dentro e fora da educação para tornar o mundo um lugar mais justo socialmente para todos (ZEICHNER, 2008, p. 547).

Ainda para o mesmo autor (2008, p. 548), ocorre falha na formação, ao não levar em consideração a análise social e política, questões necessárias para atingir os objetivos como formadores reflexivos. A formação de professores necessita propiciar um ambiente questionador e reflexivo sobre a prática docente. Para Alarcão (2001, p. 82-83), “[...] a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade”.

Em suma, pensar sobre a constituição do profissional professor a partir de sua experiência e prática reflexiva no modelo educacional brasileiro atual no tocante às metodologias a serem aplicadas em seu cotidiano de sala de aula, na relação entre teoria e prática, independe, por vezes, de algo advindo somente objetivamente, mas que deve ser assumidamente subjetivo, ou seja, é também um processo interno de mudança, perfazendo-se assim, o professor, como um agente inconcluso que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar criticamente a reflexão como conceito estruturante no processo de formação de professores, bem como justificar a validade da prática reflexiva por meio da experiência docente no contexto educacional, sendo estes os apontamentos descritos no artigo de Ken Zeichner “Uma análise crítica sobre a ‘reflexão’ como conceito estruturante na formação docente”. A partir destas análises apontar princípios ao processo de formação de professores, considerando a reflexão.

As discussões realizadas pelos grupos foram norteadas pelas questões: Quais estratégias o professor pode promover para o ensino reflexivo? Da racionalidade técnica à racionalidade prática o que mudou na formação de professores? Qual das práticas você tem observado no contexto educacional brasileiro? Por quê?

Concluimos, pelas contribuições dos grupos, que a reflexão não ocorre no imediato, no individualismo, ela é um processo de construção coletiva a partir da experiência prática do professor. Para compreender o que é a educação ao longo da vida profissional do professor, não é só o conhecimento, só modelo de boas práticas, só diversificar práticas, nem tão pouco, só avaliar. Refletir sobre a experiência prática do professor é o ponto de partida para a tomada de consciência do processo de formação como emancipação do sujeito. Logo, a reflexão não pode ser individual, ela deve ser coletiva.

Portanto, no desenvolvimento profissional docente tem-se que considerar não somente sua qualificação técnica, mas, concomitantemente, a formação política por meio da compreensão do contexto educacional, a coletivização da profissão docente, considerando a participação e o debate coletivo, a busca de autonomia. Com efeito, em relação às dimensões da prática e de transformação de prática por meio da reflexão, o que não é pontual, linear e tampouco, exclusiva, mas processual, dialética e colaborativa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A; PONTIN, M. M. D. **O Diário Reflexivo, Avaliação e Investigação Didática**. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARIGLIO, J. Â; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.211-236, mar. 2012.

PEREIRA, J. E. D. Da racionalidade técnica à racionalidade técnica à racionalidade crítica. Perspectiva em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. (Trad.). Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. (Trad.). Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, I. E. A formação de professores e os saberes docentes. **Revista FSA – Teresina**, nº 4, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Ago. 2008, vol. 29, nº 103, p. 535554.

Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:

CORRÊA, F; GONÇALVES, C. C. S. A; SAHEB, D; ROMANOWSKI, J. P. Princípios da Reflexão no Processo de Formação Continuada de Professores. **Rev. FSA**, Teresina, v.15, n.1, art. 8, p. 142-157, jan./fev. 2018.

Contribuição dos Autores	F. Corrêa	C. C. S. A Gonçalves	D. Saheb	J. P. Romanowski
1) concepção e planejamento.	X	X		X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X	X	X