

# PRÁTICAS REFLEXIVAS NA AÇÃO DOCENTE: O QUE A FORMAÇÃO CONTINUADA TEM OFERECIDO?

*Katia Monteiro Silva  
Mariangela de Freitas Dias  
Suzane Schmidlin Löhr 1*

## Resumo

O presente trabalho discute alguns aspectos das práticas reflexivas da ação docente no âmbito da formação continuada. Serão analisados estudos que apresentam opções de práticas reflexivas para professores, verificando as implicações dessas propostas para a prática profissional docente. A pesquisa foi realizada no banco de dados Periódicos Capes, onde foram obtidos 487 resultados. Desses, foram selecionados 11 artigos de acordo com os seguintes critérios: a) pesquisas que apresentassem propostas de ação reflexiva da prática docente na formação continuada b) pesquisas que contemplassem a experiência profissional e pessoal do professor c) pesquisas que pudessem ser generalizadas para quaisquer áreas da ação docente. A apresentação dos trabalhos foi dividida nas seguintes categorias: a) Práticas que utilizaram recursos audiovisuais b) Práticas que utilizaram recursos de descrição do cotidiano profissional e trajetória profissional c) Práticas que utilizaram recursos diversificados. Os trabalhos apresentam boas propostas de formação continuada, contudo, essas propostas apresentam algumas lacunas de acordo com os autores discutidos, sendo necessária a apresentação de uma proposta de formação que abarque essas lacunas.

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores. Reflexão na ação docente. Práticas reflexivas.

---

## Abstract

This paper aims to discuss some aspects about the reflexive practices of teaching action within the continuing education. Will be analyze some studies that provide options of reflective practice for teachers, and what are the implications of these proposals for the professional practice of teachers. The survey was conducted in the periodicals database Periódicos Capes, which were obtained 487 results, of these, 11 articles were selected according to the following criteria: a) research to submit proposals for action reflective of teaching practice and b) research that could be generalized to any areas of teaching activities. To facilitate the reader's understanding, the presentation of the work was divided into the following categories: a) Practices that used audiovisual resources; b) Practices that used resource description of daily work and professional career; c) Practices that used diverse resources. The works present good proposals for continuing education, however, these proposals have some gaps according to the authors discussed. A proposed training encompassing these gaps is required.

---

## Keywords

Continuing education of teachers. Reflection of teaching activities. Reflective practices.

## INTRODUÇÃO

A fim de ressaltar a importância de serem contempladas as necessidades pontuais de professores na formação continuada, Nóvoa (1992) indica a trajetória percorrida por seu país, Portugal, desde a década de 1970 até a década de 1990, pautada em ilusões da racionalização de ensino para solucionar os problemas detectados na qualidade de ensino. Segundo o autor, na década de setenta se almejou resolver os problemas do ensino por meio de matrizes teóricas. Já na década de oitenta, a mudança do currículo e os instrumentos pedagógicos (livros e tecnologias das mais diversas)

pretenderam ser o remédio às dificuldades sinalizadas. Na década de noventa surgiu a teoria de que a organização escolar poderia solucionar boa parte dos problemas de ensino. O autor conclui, a importância do aperfeiçoamento das matrizes teóricas, dos currículos e da organização escolar, que apesar do foco ser retirado da figura do professor nessas inúmeras tentativas de melhorar a qualidade de ensino, nada substituirá a figura de um bom professor para avanços significativos na melhoria da qualidade de ensino.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto) formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. 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 de formando. (NÓVOA, 1992, p.26)

No Brasil, segundo Gatti (2008), a legislação tem reforçado iniciativas de formação continuada concentradas em dois eixos: o da especialização (*latu sensu*) e cursos de formação à distância. Em análise acerca dessa tendência de formação continuada baseada na certificação, Lopes e Dias (2003) apontam uma contradição nos documentos oficiais:

[...] o carácter projetado é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular, embora o discurso aponte para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autónomo e singular. (LOPES E DIAS, 2008, p 1171).

Para devolver o protagonismo de professores – vislumbrando suas necessidades pontuais de formação no contexto em que estão inseridos – estudos acadêmicos recentes tem apontado a importância da formação continuada de docentes, como se pode constatar em consulta ao Portal de Periódicos Capes, usando o descritor genérico “formação de docentes” entre os períodos de 2000 a 2015. Nessa busca simples foram encontradas 4.371 pesquisas relacionadas, mas apesar disso, quando efetivamos uma busca mais refinada, usando os descritores “formação continuada docente” e “formação continuada de professores”, foram encontrados 487 resultados. Ainda assim, quando estabelecemos critérios mais refinados de trabalhos que contemplem as necessidades singulares do professor no processo de formação continuada, eles ainda são bastante escassos como veremos em análise posterior.

Há no campo da formação de professores duas tendências que concebem diferentes pontos de vista sobre a formação continuada: o ideário neoliberal e a perspectiva sócio-crítica.

A primeira tende, de acordo com Rossi e Hunger (2013) e Santos e Limonta (2014), a basear suas ações levando mais em consideração elementos que compõem fatores macroinfluenciadores mundiais (economia de mercado, políticas públicas, etc.) do que os elementos microinfluenciadores (a escola, as pessoas que a compõe e o meio em que estão incluídas). Em geral, a base de recursos para a consolidação dessa tendência é o Banco Mundial<sup>2</sup>. Dessa forma, as propostas de formação devem seguir algumas regras, que permeiam, de acordo com Rossi e Hunger (2013),

---

2 O Banco Mundial é um grupo composto pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e outras corporações financeiras. Esse órgão fornece ajuda financeira a países menos desenvolvidos submetendo-os a adotar medidas tidas, por eles, como propiciadoras de melhorias nas condições sociais e econômicas. O poder de voto, no modelo de organização do Banco Mundial, é equivalente às riquezas de cada país. Retirado de: <http://www.infoescola.com/educacao/o-papel-do-banco-mundial-na-educacao/>.

uma visão de sociedade individualista e competitiva, e acabam, conseqüentemente, não considerando as influências históricas, culturais e sociais que cada ambiente apresenta.

Se, por um lado, a formação continuada com base no ideário neoliberal pode abranger mais profissionais e apresentar mais opções de cursos diversificados para o interesse das políticas públicas e dos professores, por outro, acaba tornando a formação continuada um “negócio”, em que o que vale é a competição e a produtividade final, pouco importando o quanto os profissionais estarão sendo beneficiados de fato pela formação continuada, considerando que esse tipo de formação pouco revela sobre a realidade do professor, já que aspectos culturais, históricos e sociais são negligenciados.

Na tendência sociocrítica a formação de professores implica em práticas reflexivas que ressaltam a valorização das “[...] ações concretas dos profissionais na escola decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto socio-cultural da escola.” (LIBÂNEO, 2013, p. 32).

Orientadas por essa última perspectiva, as buscas para esse trabalho seguiram inicialmente o entendimento de que o maior e melhor espaço para a formação de professores é o contexto escolar. Essa conclusão adveio da leitura de Shön (2000), em que é explicitada a ideia de que a realidade singular dos profissionais ultrapassa as fronteiras da racionalidade técnica. O autor baseia esse argumento em outro que trata da crise de confiança estabelecida entre os conhecimentos revelados nos profissionais e sua inadequação e ineficácia para com a realidade nas situações da prática. Como solução para esse impasse Shön (2000) propõe “[...] a experiência de aprender por meio do fazer[...]” (p. 25), o que denominou de ensino prático reflexivo que pretende contemplar o profissional de habilidades para as singularidades da prática.

## A PRÁTICA REFLEXIVA

Ao abordar a prática reflexiva, Shön (2000) deixa clara sua intenção com essa proposta que consiste em entender o que se pode aprender a partir de um exame minucioso da prática profissional, a fim de dar conta de situações indeterminadas. Para isso o autor expõe três premissas: 1) há um núcleo central do “talento artístico” inerente à prática; 2) é possível aprender muito sobre ele; 3) há uma arte da sistematização de problemas, uma arte de implementação e uma arte de improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica (p.22). Para ele, a reflexão de cada tentativa para se realizar uma ação prepara terreno para as ações subsequentes, dando imediata significação a elas e tendo como função a revisão de estratégias de ação e a compreensão dos fenômenos que a envolvem. Essa reflexão pode ser feita antes, depois e em determinada medida até durante a ação.

Pautados em Shön (1983), outros pensadores como Nóvoa (1992), Zeichner (1993), Alarcão (1996), Perrenoud (2002), Libâneo (2013) e Pimenta (2012) propõem suas leituras de práticas reflexivas.

Nóvoa (1992) acrescenta à proposta de Shön uma perspectiva de formação de professores que traz para o foco aspectos relacionados à pessoa do professor e não apenas à sua experiência profissional, onde “[...] momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a "sua" vida, o que no caso dos professores é também produzir a "sua" profissão.” (NÓVOA, 1992, p.27). O desenvolvimento pessoal é um elemento constitutivo do desenvolvimento profissional. Ambos ocorrem de forma interativa privilegiando a troca de experiências a fim de revelarem saberes que emergem na experiência profissional. Não basta, na perspectiva do autor, que o processo de formação docente invista no desenvolvimento pessoal e profissional sem que reverberem

mudanças ocasionadas por esses processos, para além da sala de aula, na organização e funcionamento escolares.

Zeichner (1993) frisa o que pensam outros autores aqui citados acerca da importância da ação reflexiva docente, de que há riqueza imensa na prática de professores, que a formação não é exclusividade das universidades e que é necessário acabar com a dicotomia instalada: teoria nas universidades e ações na escola. Fazendo duras críticas a essa cultura estabelecida, cita o mercado altamente lucrativo que se estabeleceu em função de literaturas que oferecem soluções educacionais e que nessas, dificilmente a escrita de professores atuantes é referida. Defende também, que a formação é necessidade constante na vida de professor e transfere a ele, a responsabilidade do crescimento profissional que se dá no estudo constante da maneira com que ensinam. Resgata em Dewey (1959) as atitudes necessárias para, de fato, a ação ser reflexiva, e que são três: abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Para Zeichner (1993), pensar reflexivamente implica estabelecer a direção para o que é ensinado e estabelecer metas para objetivá-la. Há ilusões, segundo ele, acerca do desenvolvimento de práticas reflexivas que, feitas de forma isolada, pretendem alcançar os objetivos da prática reflexiva na ação docente. Algumas delas são: desconsideração, na reflexão, do contexto que cerca a sala de aula; as reflexões apenas por disciplinas; a da reconstrução social onde se acentua a reflexão no contexto escolar e político da escola; a avaliação educacional; e a desenvolvimentista, na qual as ações de ensino se centralizam nos interesses, pensamentos, padrões e desenvolvimento do aluno e por fim a ilusão de levar o professor a pensar sozinho, segundo Zeichner (1993), essa estratégia pode levar os professores à falsa ideia de que determinados problemas são só deles, ocasionando uma série de doenças ocupacionais.

A partir do estudo que detectou a existência de quatro<sup>3</sup> tradições históricas presentes na prática reflexiva de professores, Zeichner (1993) propõe a junção das ideias centrais de cada tradição detectada, para compor o conjunto de tendências que ele julga serem pertinentes a essa prática, a saber:

[...]a eliminação de problemas que distorcem a auto-compreensão dos professores e minam a realização do seu trabalho, [...] tendência democrática e emancipatória e a importância dada as decisões do professor quanto a questões que levam a situações de desigualdade e injustiça dentro de sala de aula. E o [...] compromisso com a reflexão enquanto prática social. (ZICHNER, 1993, p.25-26)

Alarcão *et al.* (1996) elencam estratégias para o uso de supervisores pedagógicos como promotores da formação continuada de docentes no contexto escolar. O papel desse profissional é fundamental, no sentido de agir movido pela observação e reflexão do e com o professor. Uma das estratégias apresentadas propõe o uso de textos autobiográficos como forma de promover o auto e o heteroconhecimento. Esse instrumento potencialmente revela a reflexão retrospectiva, refletida e tranquila da ação, privilegiando transformações pessoal e profissional do professor. Outra estratégia apresentada é a descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. Nessa ocasião, as situações vividas são relatadas pelos professores ao supervisor como forma de desenvolver, em conjunto, a análise crítica, o pensamento estratégico para a resolução de problemas. Para os autores, ser professor reflexivo implica em assumir o controle da prática educativa “[...] como

3 As quatro tradições de práticas reflexivas foram detectadas mediante estudos de Herbert Kliebard - que analisou o desenvolvimento curricular em escolas públicas americanas durante o século XX e descreveu diferentes pontos centrais na reflexão feita pelos professores - citadas como sendo a tradição acadêmica, a tradição da eficiência social, a desenvolvimentista e a da reconstrução social. (ZEICHNER, 1993, p.24)



pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber.” (ALARCÃO, 1996, p. 175).

Perrenoud (2008, *in* Paquay *et al.*, 2008) com base no conceito de *habitus*<sup>4</sup> de Pierre Bourdieu, destaca que professores constituem-se de uma identidade que lhes é própria, em função das peculiaridades da profissão e da formação a que foram submetidos, assim como os demais profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Esse *habitus*, segundo Perrenoud (2002), guia das ações rotineiras dos professores, deve ser constituído desde a formação inicial. A reflexão, portanto, deve ser norteadora dessas ações no sentido de se tomar consciência do que é impróprio nelas e que pode se tornar imperceptível na rotina, em função de esquemas enraizados revelados no *habitus*. Para que essa tomada de consciência aconteça, a fim de que se transformem esquemas de ações rotineiros, o autor sugere que práticas que a privilegiem sejam efetivadas. Bom salientar que o autor frisa a necessidade da efetividade e continuidade dessas ações, pois mudar o *habitus* nem sempre é confortável para o professor, muito menos fácil de detectar imediatamente na ação em que ele é revelado. Além da formação, os produtos da história de vida pessoal e profissional também governam essas ações implementadas em sala de aula. A partir disso, o autor elege como mecanismos de favorecimento de mudanças de *habitus* a prática reflexiva, a mudança nas representações e nas práticas, a observação mútua, a metacomunicação com os alunos, a escrita clínica, a videoformação, a entrevista de explicitação, a história de vida, a simulação e o desempenho de papéis, a experimentação e a experiência.

Pimenta *et al.* (2012) observaram a importância, na práxis pedagógica, da documentação ou registro das práticas docentes em sala de aula para se realizarem possíveis

---

<sup>4</sup> Entendido como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações.” (NOGUEIRA, 2009, p.24)

ratificações e/ou retificações, a fim de se aperfeiçoar o trabalho docente. Questionar a teoria requer documentação da prática que pode contradizê-la e/ou reformulá-la. Segundo os autores, o trabalho docente em sala de aula e na escola é fonte inesgotável de experiências e deve impreterivelmente ser levado em consideração na elaboração de práticas da formação de docentes. Por esse motivo, entendeu-se que os **conteúdos**, contemplados na formação continuada de docentes, deveriam advir da **experiência dos professores** em sala de aula. Essa forma de contemplar na formação continuada de professores, segundo Pimenta (2012), valoriza o profissional à medida que parte de suas necessidades singulares de formação.

Libâneo (2013), apoiado nas ideias de Perrenoud, de tomada de consciência, utilizando-se de metodologias específicas sugere a realização dessas atividades “[...] nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe etc.” (p.188), ou seja, que essas atividades sejam feitas dentro e fora da jornada de trabalho dos professores. A essas atividades, ele ressalta a importância de se aliar o papel decisivo da equipe técnica pedagógica das escolas que desempenham o papel de dinamização e supervisão delas. Além disso, há a necessidade do sistema de ensino estruturar as escolas para a efetivação dessas estratégias de formação e garantir remuneração extra aos professores nas atividades realizadas fora da jornada de trabalho.

Mas, que instrumentos utilizar para conhecer como esses saberes se constroem na prática?

Diante do levantamento teórico sobre a ação reflexiva da ação docente na formação continuada, algumas perguntas parecem pertinentes: o que a formação continuada de tendência prático reflexiva tem oferecido aos professores para promover essa reflexão? As práticas utilizadas atualmente são suficientes para suprir a necessidade de uma prática reflexiva da ação docente? Desse modo, o trabalho em questão propõe-se a analisar práticas de formação continuada que privilegiem

tendências reflexivas das ações de professores, uma vez que julgamos, diante das leituras e vivências como profissionais da educação, serem elas representantes de esquemas de reforços que aumentam a produtividade, interesse, moral e bem estar dos trabalhadores em educação, como veremos na revisão de literatura objetivada para essa pesquisa.

## OBJETIVOS

Essa pesquisa tem como objetivos: 1) verificar quais práticas tem sido oferecidas nos diversos contextos da formação continuada, que possam ser aplicadas em quaisquer contextos da ação docente 2) discutir qual a efetividade das práticas descritas nos trabalhos encontrados 3) analisar quais as possibilidades para a inserção de práticas reflexivas no contexto educacional do docente.

## METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na base de dados *Periódicos Capes*, utilizando os descritores: “formação continuada de professores” e “formação continuada docente”. Foram encontrados 487 resultados<sup>5</sup>, e para a seleção dos trabalhos foram estabelecidos os seguintes critérios concomitantemente: 1) pesquisas que apresentassem propostas de ação reflexiva da prática docente na formação continuada 2) pesquisas que contemplassem a experiência profissional e pessoal do professor 3) pesquisas cujas aplicações pudessem ser generalizadas para quaisquer áreas da ação docente.

Diante dos critérios estabelecidos, resultaram, ao final do levantamento, 11 artigos.

---

5 Pesquisa realizada até o dia 03/03/2015.

## RESULTADOS

Os artigos selecionados foram separados nas seguintes categorias, de acordo com a metodologia utilizada: 1) Práticas que utilizaram videoformação 2) Práticas que utilizaram recursos de verbalização de recordações por estímulo e/ou entrevistas de esclarecimento 3) Práticas que utilizaram recursos diversificados.

### 1) Práticas que utilizaram videoformação

O artigo de Carvalho (2000) trata da realização de filmagens de uma atividade pontual de professores (da disciplina de Ciências no 1º ano do ensino fundamental), a fim de que se pudesse fazer uma reflexão da prática, na prática, pelos próprios professores, com o auxílio de outros colegas e pesquisadores, que tiveram também seus vídeos apreciados e discutidos. Observou-se a afetividade desse recurso como forma de contemplar discussões do tipo: o papel do professor e sua tomada de consciência, a capacidade e as explicações dos alunos, os objetivos e as sequências das atividades, entre outros. Todas essas atividades, sendo minimamente conduzidas pelos pesquisadores e efetivamente construídas na discussão com seus pares com o recurso das imagens, contribuíram decisivamente para a qualidade e dinâmica da formação continuada de professores.

Leite (2003) propõe em seu trabalho observar as concepções do professor acerca da escola, do aluno, do papel do educador em sala de aula, do ensinar, do aprender e da relação professor/aluno. Segundo a autora, são essas as concepções que norteiam o planejamento educacional. Sendo assim, ela priorizou, neste estudo, o pensar e o agir do professor. Para esse intento, utilizou-se de instrumentos como filmagem, encontros semanais e discussões com uma professora de classe especial, numa escola estadual de ensino fundamental. A combinação desses instrumentos consistiu em gravar situações de aprendizagem (criteriosamente escolhidas) em sala de aula, para que depois elas pudessem ser discutidas

(com o auxílio de um roteiro norteador), a fim de favorecer e direcionar o processo reflexivo. Depois do segundo encontro, a esses instrumentos foram acrescentadas, em função de detecção da necessidade, leitura e análise de produções teóricas para auxiliar nas dúvidas surgidas em meio as discussões em relação a determinadas dificuldades de aprendizagem de alguns alunos. Nas análises quantitativas, feitas pela pesquisadora, das falas da professora, realizadas nos períodos inicial, intermediário e final foram detectadas mudanças no discurso dela, no sentido de considerar mais circunstâncias para abordagem de um problema de ensino e, a conseqüente mudança na causalidade desses problemas. Outras situações tiveram seus polos de percepção invertidos, no que tange à concepção do aluno (de passivo para ativo), no que tange ao comportamento do aluno (de uniforme a diversificado) e quanto aos métodos de ensino (do ensino autoritário a ensinar pesquisando, de ensino rígido a flexível). Para analisar os dados qualitativos do estudo, a pesquisadora contou com uma junta constituída de especialistas e alunos do curso de pedagogia. A junta, constituída de grupos diferentes, divergiu em suas análises. Graduandos observaram as mudanças mencionadas no comportamento da professora, no entanto, especialistas não as detectaram. A pesquisadora observou que, um dos possíveis motivos dessa incongruência entre especialistas e graduandos, ocorreu porque os especialistas possuíam expectativas superiores aos resultados apresentados, apesar de serem identificados progressos em relação às atitudes anteriores à intervenção da professora.

Fonseca (2008) propõe em seu estudo uma intervenção baseada na análise funcional – instrumento que proporciona o estudo das condições sob as quais os organismos se comportam – observando o contexto antecedente ao comportamento, o comportamento em si e suas conseqüências, com o objetivo de compreender suas funções e verificar quais contingências o controlam. Quatro professores fizeram parte desse estudo. Numa primeira etapa, dois deles participaram e forneceram

subsídios para reformulações e ratificações da intervenção. Num segundo momento, já com as adaptações efetivadas, outros dois professores participaram. A intervenção foi realizada basicamente na filmagem de aulas escolhidas pelos professores. Essas filmagens posteriormente foram verificadas, através da instrumentalização da análise funcional, conjuntamente por pesquisadora e respectivos professores. A análise consistiu no exercício da interpretação funcional descritiva das interações de professores e alunos, com o objetivo de ensiná-los a assim procederem em outras situações de interação. Dessa forma, a pesquisadora intencionou que professores interpretassem, através da análise funcional, as interações ocorridas em suas salas de aulas e com isso privilegiassem o uso de estratégias de aprendizagem que detectaram serem as mais assertivas e/ou reconsiderassem o uso de outras. Essa intervenção revelou que três professores apresentaram algumas alterações comportamentais produtivas no sentido de mudanças nas ações, mas ao mesmo tempo essas mudanças ocorreram mais em função das intervenções sugeridas pela pesquisadora do que pela análise dos professores decorrente da observação do comportamento dos alunos. Também segundo resultados, as análises docentes desvincularam objetivos de ensino das estratégias de ensino, da avaliação e das medidas de aprendizagem, atribuindo o mau desempenho dos alunos nas atividades a explicações internas do comportamento.

## **2) Práticas que utilizaram recursos de verbalização de recordações por estímulo e/ou entrevistas de esclarecimento**

Cardoso (2006) conduz sua proposta de formação baseado nos instrumentais teóricos de Maldaner (1997) e Lima (2005). A prática reflexiva proposta contemplou a escrita, a narrativa e a reflexão colaborativa da experiência escolar e profissional dos participantes com o objetivo de, na efetivação dessas atividades, um se ver na história do outro e assim gerar confiança mútua entre os participantes para, em etapa posterior, escreverem sobre um episódio problemático em sala de aula e terem mais liberdade e empatia para

colaborar com os questionamentos, comentários e reflexões acerca das situações colocadas. Apesar de a proposta inicial encerrar-se no relato de um episódio problemático em sala de aula e sua reflexão, foi realizada uma adaptação ao projeto, que consistia na busca de referenciais teóricos para contemplar questionamentos surgidos que, apenas a reflexão e discussão dos casos, não foram suficientes para esclarecê-los satisfatoriamente. O autor constatou ao final, por meio da análise do discurso dos professores, com base em Bardin (1998), que a nova lógica evidenciada na mudança de lugar do professor na formação continuada (de ator para autor), através da observação da constituição de sua identidade com o grupo, possibilitou a problematização e teorização da prática docente de forma significativa. Também com o instrumento de constituição de identidade, problemas anteriormente vistos como exclusivamente dos alunos, converteram-se em problemas coletivos onde o professor pode e deve atuar no sentido de mudar sua prática por meio da empatia.

Miskulin (2009) descreve em seu artigo as características de um ambiente virtual criado para o compartilhamento e discussão de experiências de alunos de pós-graduação na área de Matemática. Para análise desse ambiente virtual foram selecionados excertos de discussões estabelecidas nesse meio. A análise qualitativa das histórias, discussões e atividades conjuntas com interesses comuns foram partilhadas, formando laços entre os indivíduos, proporcionando uma aprendizagem compartilhada. Constatou-se a importância do desenvolvimento de comunidades dessa natureza para atingir objetivos similares, principalmente no sentido de dividir com o maior número de pessoas diferentes, experiências em determinadas áreas de interesses. O estudo não revelou os reflexos da prática no trabalho diário de sala de aula dos professores, apenas em seus discursos.

Rigo e Vitória (2013) realizaram uma análise do conteúdo de diários de aula, pedidos a professores em processo de formação continuada, em cursos na modalidade

à distância. O uso desse tipo de registro foi fomentado por estudos de autores como Zabalza (2004), Wellfort (1996), Litto e Formiga (2009), que indicaram o uso de diários como forma de proporcionar a reflexão da ação docente. Os discursos analisados refletem as percepções dos docentes acerca de suas atitudes discentes – tempo de dedicação ao curso, pesquisas desenvolvidas, leituras, interação com os colegas – frente à formação continuada à distância, já no primeiro módulo de operação. A ação refletida, portanto, referiu-se mais ao fazer discente em relação à formação do que à prática desses professores em sala de aula. A análise dos diários se revelou eficaz para avaliar e refletir sobre o comportamento do professor em formação, em relação à sua trajetória, seus dilemas, atitudes frente aos alunos e as limitações inerentes à sua vontade em relação ao empenho no decurso da formação, permitindo ao formador focar na superação das dificuldades detectadas.

Alcoforado (2014) propõe em seu artigo o uso de relatos autobiográficos, como instrumento para contemplar propostas de teorias neo-humanistas dirigidas à formação continuada de docentes. Essas teorias compreendem que, para desenvolver as vocações humanas, é necessário privilegiar ações que contemplem a interpretação e a compreensão do exercício da ação. Atividade esta que necessita ser realizada em conjunto, de modo a privilegiar a ação articulada entre os indivíduos e comunidade (MORIN, 2002). O autor apoia-se em Kolb (1984) e Schön (1983), para basear sua pesquisa na tarefa de refletir empiricamente sobre a ação docente, como forma de transformá-la através da tomada de consciência. Alcoforado (2014) oferece ao leitor a experiência empírica de reflexão da ação por meio de relatos autobiográficos. Esses relatos se caracterizam pela descrição individual da trajetória profissional do docente, como forma de promover o mote para a discussão entre pares, objetivando a dialogicidade, alteridade, resolução de tensões entre expectativas e constrangimentos e a transformação da ação por meio desse exercício. Segundo



o autor, apesar de atrativa, essa metodologia é demorada e exige conhecimentos multidisciplinares e transdisciplinares complexos.

### **3) Práticas que utilizaram grupos de estudo e compartilhamento de experiências**

O trabalho de Palavox (2004) ilustra a experiência da produção do planejamento do trabalho pedagógico na disciplina de Educação Física na cidade de Uberlândia. O projeto tinha como preocupação a construção e compreensão, por parte dos professores da área, de um planejamento de ensino coletivo orientado por perspectivas educacionais críticas. Foi pedido aos professores interessados em participar do projeto, a sistematização de suas estratégias de ensino, a fim de que fossem avaliadas para a apresentação em um evento maior. Os objetivos dessas ações consistiam na disseminação dos conhecimentos entre professores de uma disciplina em comum.

O objetivo do trabalho de Luppi (2012) foi discutir, em encontros de formação continuada, uma concepção de linguagem e metodologias que pudessem auxiliar as professoras de Língua Portuguesa em problemas identificados, relacionados ao ensino da disciplina. A autora utilizou a metodologia de pesquisa-ação, ou seja, participou dos encontros ativamente enquanto parte do grupo. Foram realizados 10 encontros com três professoras de Língua Portuguesa, nos anos de 2010 e 2011. Nas discussões, os participantes e a pesquisadora partiram da ideia de que era preciso concretizar a proposta pedagógica apresentada nas Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa, que privilegiam uma concepção interacionista e o ensino baseado em gêneros discursivos, que foram escolhidos pelos professores. A princípio, a pesquisadora coletou dados para identificar quais as dificuldades dos professores ao trabalhar gêneros discursivos e como isso estava sendo feito na prática. Diante da demanda identificada, decidiu-se por trabalhar nos encontros fundamentações teóricas que fossem capazes de subsidiar a prática. Os encontros envolveram a

elaboração de Planos de Trabalho Docente voltados para o trabalho de gêneros discursivos e foram registrados pelas participantes em diários, com o objetivo de promover a reflexão a respeito de suas ações e das discussões ocorridas nessas reuniões. Nos resultados, Luppi (2012) aponta que os encontros ainda não tinham sido finalizados, e, portanto, uma conclusão fechada não era possível. A pesquisadora afirmou ainda que algumas dificuldades foram identificadas, entretanto, apontou também que os encontros possibilitaram a interação entre as participantes, a discussão de metodologias e a reflexão a respeito das práticas e dificuldades encontradas.

## DISCUSSÃO

A prática reflexiva da ação docente, embora extremamente relevante para a formação inicial e/ou continuada dos professores, parece ainda pouco discutida ou mesmo exercida nos diversos âmbitos práticos da formação continuada. Isso pôde ser percebido diante da seleção dos artigos descritos: poucos foram os resultados encontrados e poucos foram os artigos que obedeceram a todos os critérios estabelecidos, que permeavam em geral a reflexão da ação docente por meio da experiência profissional e pessoal do professor. Esse dado mostra-se relevante, pois indica a necessidade de mais discussões sobre o tema e também de propostas de formação continuada que contemplem a prática reflexiva da ação docente.

Perrenoud (2002) pontua que, para se chegar a uma apropriada prática reflexiva, essa precisa ser constante, quase permanente. É uma ação que pressupõe uma postura, um hábito, que ocorre de acordo com o contexto e a natureza da situação, seja ao deparar-se com o fracasso ou com uma crise. Diante disso, cabe um questionamento: os trabalhos aqui apresentados tornam possível essa reflexão permanente da prática? Para que isso ocorra, parece necessário que haja um processo de reflexão constante na formação do professor que permeie sua prática, e, partindo desse pressuposto, podemos

supor que esse processo não deve ter prazo de validade, deve ser contínuo, e deve, ainda, ser um processo possível de ser realizado no tempo disponível do professor e também com os materiais que dispõe, sem exigir, do profissional, esforços desproporcionais em relação àquilo que o mesmo pode realizar.

O trabalho de Carvalho (2000) traz uma proposta que foi frutífera em atingir seus objetivos. A reflexão da prática feita diante das filmagens de uma atividade pontual dos professores promoveu discussões que permitiram aos professores um contato mais claro com suas ações, e, de acordo com o autor, essas discussões contribuíram para a qualidade da formação dos professores. Os trabalhos de Leite (2003) e Fonseca (2008) também seguem a mesma proposta de filmagens da prática propondo essa discussão para reflexão em grupo, seja com outros professores ou pedagogos, exigindo tempo para discussão e análise em grupo, o que pode ser um fator impeditivo considerando os diversos contextos nos quais os professores estão inseridos. O primeiro trabalho (CARVALHO, 2000), não apresenta quais foram as consequências do processo para a prática dos professores que participaram da proposta, já o segundo (LEITE, 2003) apresenta essas consequências, mas acaba manifestando os mesmos problemas relacionados ao tempo e também a análise do resultado da intervenção com a professora, que exigiu diversos profissionais que nem sempre estão disponíveis na escola. O terceiro trabalho (FONSECA, 2008) apresenta as consequências para os professores, mas apontou que as mudanças ocorreram mais em função das sugestões da pesquisadora do que da reflexão realizada pelos próprios professores em si, tendo em vista que, de acordo com a pesquisadora, os professores não conseguiram generalizar a proposta de análise funcional para outros contextos, devido à falta de conhecimento sobre a teoria que embasa a prática da análise funcional. Parece, portanto, que embora sejam eficazes para promover a reflexão, os trabalhos apresentam pelo menos duas brechas que precisam ser melhoradas: não apresentam as consequências do processo, no caso do primeiro trabalho, e

exigem um tempo, materiais e especialistas que nem sempre estão disponíveis ao professor que está fazendo parte do processo reflexivo, no caso dos três trabalhos.

Como citado anteriormente, Perrenoud (2008) afirma que o professor possui muitas características particulares que são construídas tanto na sua prática profissional quanto pessoal. Desse modo, o professor apresenta hábitos, que por serem construídos diariamente são difíceis de serem modificados, e é aí que o autor propõe que a própria prática reflexiva seja um hábito em si, para que seja possível ao professor questionar mesmo suas práticas mais enraizadas cotidianamente. Isso faz pensar que os trabalhos agora citados não se concretizam muito nesse sentido, por serem pontuais (no sentido de que ocorrem em apenas um momento específico) e não promoverem uma reflexão contínua da ação.

Os trabalhos de Cardoso (2006), Miskulin (2009), Rigo e Vitória (2013) e Alcoforado (2014) propuseram a prática reflexiva através de atividades que envolvessem narrativas da prática, diários de aula, relatos autobiográficos e verbalizações de recordações de momentos, problemas ou situações que os professores considerassem pertinentes discutir. O primeiro trabalho apontou mudanças nos discursos dos professores a respeito dos temas discutidos (como a visão de professor e aluno, e etc.), mas identificou a necessidade de uma perspectiva teórica para contemplar os questionamentos surgidos nas discussões.

Os trabalhos de Miskulin (2009) e Alcoforado (2014) propuseram a discussão de experiências em ambientes distintos (virtual e presencial), tomando para análise trechos de relatos dos professores participantes, tanto relatos profissionais quanto autobiográficos. Ambos os autores não apresentaram as implicações práticas das intervenções realizadas com os professores. Alcoforado (2014) afirma, inclusive, que a metodologia que utilizou é deveras demorada e complexa para ser aplicada cotidianamente, como foi descrito nos resultados. Nesse sentido, é interessante retomar a afirmação de Nóvoa

(1992) de que a formação docente não deve apenas investir no desenvolvimento profissional e pessoal sem que esse processo gere mudanças, ou seja, as mudanças são necessárias ao processo de formação docente, pois garantem que o processo reflexivo protagonizado pelo professor alcance resultados que reverberarão em sua prática profissional e pessoal. O trabalho desenvolvido por Luppi (2012) apresenta alguns dos aspectos elencados pelos autores discutidos nesse trabalho, e demonstra, principalmente, que a prática reflexiva deve ser contínua, não momentânea, e deve abranger as demandas dos professores a partir de suas experiências. Entretanto, requer um tempo que nem sempre os profissionais possuem, e também não apresentou os resultados práticos na vida profissional do professor.

Os trabalhos aqui discutidos parecem, no geral, estarem de acordo com as propostas dos autores apresentados no início desse trabalho, pois proporcionam uma reflexão a respeito da importância da práxis pedagógica, do auxílio de outro profissional para a formação do professor, dos hábitos arraigados desses profissionais e de sua história da vida (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1992; PERRENOUD, 2008; PIMENTA, 2012; LIBÂNEO, 2013). Interessante pontuar que, muitos dos trabalhos realmente se baseiam nesses autores, e as práticas efetivadas nas propostas de formação continuada refletem tentativas de tornar essas ações proveitosas e significativas aos professores e profissionais da educação que participaram delas. A promoção da fala do professor, o relato de suas experiências, a troca de saberes, a identificação de dificuldades, e etc., são todos aspectos que foram abarcados nos artigos apresentados e que buscam promover, nesses profissionais, reflexões a respeito não apenas de sua prática profissional, mas também pessoal, e nesse sentido, os trabalhos discutidos apresentaram relevância para a formação do professor, e também descrevem o impacto positivo que esses processos acarretam no profissional da educação. Entretanto, uma análise das propostas presentes nos artigos, demonstrou que ainda são necessárias algumas

mudanças nos modelos de formação continuada, para que esta possa promover, de fato, uma reflexão da ação docente que seja significativa para esses profissionais.

Gatti (2008) realiza uma análise dos cursos de educação continuada no Brasil, considerando os aspectos legais da implementação desses cursos e o surgimento dessa necessidade no âmbito brasileiro. A autora critica algumas iniciativas públicas de formação continuada, pois estas surgiram para suprir uma demanda que não foi contemplada na formação inicial, e surge então para preencher lacunas, enquanto seu objetivo principal fica esquecido:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58).

Gatti (2008) afirma ainda que, atualmente, os cursos de formação continuada, além de não refletirem as necessidades reais dos professores, funcionam mais como fonte de “pontuação” em carreiras relacionadas ao ensino do que de fato, como fonte de contribuição para o exercício profissional. Desse modo, fica claro porque, ao pesquisarmos sobre a formação continuada com base em práticas reflexivas, os resultados são escassos e ainda frágeis em relação ao restante das propostas de formação continuada.

## CONCLUSÃO

Diante do exposto parece pertinente, portanto, sugerir uma proposta de formação continuada que contemple não

apenas a especialização que busca preencher lacunas na formação inicial do professor, mas que também o coloque a refletir sobre suas práticas, como propõem os autores aqui discutidos. Perrenoud (2002) descreve alguns tipos de práticas reflexivas possíveis, e dentre elas, a prática “clínica”, tomando como exemplo o estudo de casos da medicina, e depois, o modelo de análise proposto pela psicanálise. O autor afirma que a prática reflexiva deve partir também da vida pessoal do professor. Este deve questionar seus sentimentos, pensamentos e ações durante as diversas situações de vivência em sala de aula, e isso pode ser possível através de uma análise dos seus desejos. A psicologia, portanto, parece ser um bom ponto de apoio para a prática reflexiva, através, principalmente, da promoção da auto-observação e do autoconhecimento.

O trabalho de Fonseca (2012) busca ensinar aos professores os procedimentos da análise funcional, um modelo utilizado pela análise do comportamento<sup>6</sup> para analisar a função de um determinado comportamento em determinados contextos. Esse é um procedimento muito comum na terapia comportamental, e trás resultados bastante eficazes na promoção do autoconhecimento. Entretanto, o autoconhecimento não é abordado, e a autora busca ensinar aos professores apenas como realizar a análise funcional em relação a situações específicas da sala de aula, e não de uma maneira global que envolva diretamente a análise de seu próprio comportamento. Porém, esse procedimento ainda se mostra interessante, e pode ser generalizado para o contexto educacional, mesmo que seus objetivos não sejam terapêuticos nesse ambiente.

Considerando o exposto, podemos pensar em uma proposta de formação continuada por meio da prática reflexiva que 1) seja um processo contínuo, não apenas momentâneo 2) parta da demanda dos professores 3) apresente resultados na vida prática do profissional 4) seja realizada sem o

<sup>6</sup> Abordagem da psicologia baseada nos preceitos filosóficos do behaviorismo radical. Para saber mais consulte Moreira e Medeiros (2012).

despendimento de grandes períodos de tempo e/ou materiais difíceis de serem administrados diariamente 5) promova a autonomia e o autoconhecimento, sem, entretanto, abrir mão do auxílio de especialistas, quando necessário.

Esses passos parecem ser essenciais para concretização de uma prática reflexiva que seja significativa para o professor. Não foi pretensão desse trabalho esclarecer todos os aspectos a respeito das práticas reflexivas na formação continuada docente, pelo contrário, buscamos promover a reflexão sobre o tema e pensar em possibilidades de práticas que abarquem as maiores necessidades identificadas na discussão aqui proposta. Finalizamos, portanto, com algumas perguntas que podem promover o direcionamento para novas práticas: De que forma uma proposta de formação continuada pode abranger todos os aspectos aqui elencados? Que tipos de atividades podem ser realizados para contemplar a prática reflexiva em todos os âmbitos da ação docente? De que forma esse processo pode ser contínuo, e não apenas momentâneo? O autoconhecimento, realmente, é suficiente para promover uma reflexão das práticas significativa aos professores?

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, LDA, 1996. 189 p.

ALCOFORADO, L. Desenvolvimento profissional, profissionalidade e formação continuada de professores: possíveis contributos dos relatos autobiográficos profissionais. **Educação** (Santa Maria), v. 39, no. 1, p. 65-84, 2014.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984644411343>

CARDOSO, E. G. **O Professor Diante do Espelho: constituição de um instrumento para pesquisa e formação continuada de professores de ciências**. 2006. 189f.



Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília. Brasília, Distrito Federal. 2006. <http://hdl.handle.net/10482/8941>

CARVALHO, A. M. P.; GONCALVES, M. E. R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. **Cad. Pesqui.**[online]. 2000, n.111, pp. 71-94. ISSN 1980-5314. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000300004>.

DEWEY, J. **Como Pensamos**. Tradução de Godofredo Rangel. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959. 250p.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo, **Educação & Sociedade** [online] 2003, v.24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. ISSN 0101-7330<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313717004>>

FONSECA, A. P. A. **Recursos interpretativos funcionais como subsídio metodológico na formação continuada de professores de língua portuguesa das séries iniciais**. 2008. 133 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2008. <http://hdl.handle.net/11449/97476>

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil:. 10 Anos de embate entre Projetos de Formação, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Abr. 2008. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

LEITE, L. P.; ARANHA, M. S. F. Intervenção reflexiva: instrumento de Formação continuada do educador especial. **Psic. : Teor. e Pesq.** , Brasília, v. 21, n.2, p. 207-

215, ago. 2005. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722005000200011>

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus Editora, 2013. 304p.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**, Belo Horizonte: Autêntica. 2005.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUPPI, S. E. **Uma Experiência de Formação Continuada: o ensino do gênero discursivo resumo**. 2012. 158 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, 2012. <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000178955>>

MALDANER, O. A. **A formação continuada de professores: ensino-pesquisa na escola**. 1997. 418f. Tese (doutorado em ensino de Ciências) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo.

MISKULIN, R. G. S.; Silva, M. da R. C.; ROSA, M. **Formação continuada de professores de Matemática: o desenvolvimento de comunidades de prática baseadas na tecnologia**. **TE&ET**, n.3, p.63-69, 2009.< <http://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/nuevo/files/No3/TEYET3-art10.pdf>>

MOREIRA, M. B., MEDEIROS, C. A. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, M.M.C. **Bourdieu & a Educação**. 3ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.24.

Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

PALAFIX, G. H. M. Planejamento coletivo do trabalho pedagógico da Educação Física - PCTP/EF como sistemática de formação continuada de professores: a experiência de Uberlândia. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 113-131, 2004.< <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2828/1442>>

PERRENOUD, P. O Trabalho sobre *Habitus* na Formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência In: PAQUAY, Léopold, *et al.*, **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**, Porto Alegre, Artmed, 2001, p. 161-183.

PERRENOUD, P. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 80-85.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RIGO, M. R.; VITÓRIA, Maria Inês Corte, Diários de Aula: do presencial ao virtual, recursos pedagógicos em constante revisão. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, nov. 2013, p 75-84. Artigos. ISSN 1982-7199., 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/19827199692>

ROSSI, F.; HUNGER, D. A. C. F. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 42, 2013, p. 72-89. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/107339>>.

SANTOS, W. B. dos; LIMONTA, S. V. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, Vol. 24, n.47, p. 176-194, 2014.

SHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 15-42.

SHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner.** Nova York: Basic Books, 1983. p.352.

WEFFORT, M. F. **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993. p. 113.

Submetido em:05/12/2016

Aprovado em: 10/08/2017