



A análise das práticas como dispositivo reflexivo na formação de professores: uma proposta de ação

The analysis of practices as a reflexive device in teacher training: a proposal for action

El análisis de las prácticas como dispositivo reflexivo en la formación del profesorado: una propuesta de acción

Janaína da Silva Ferreira¹

Professora do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Samuel de Souza Neto²

Professor da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, Brasil

Recebido em: 29/08/2019

Aceito em: 16/11/2020



10.34019/1984-5499.2021.v23.27815

Resumo

O processo reflexivo das práticas pedagógicas tem sido analisado ao longo dos anos como estratégia formativa essencial para o desenvolvimento da profissionalidade docente. Para tal, busca-se a sistematização de dispositivos formativos capazes de originar um diálogo permanente entre os conhecimentos constituintes da base do ensino. Este artigo apresenta um conjunto de dispositivos de análise das práticas desenvolvidas no âmbito de uma formação continuada colaborativa entre professores. A análise reflexiva das práticas foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica. Os dispositivos constituíram-se em três etapas complementares, desenvolvidas durante um semestre letivo. A partir da descrição deste processo de análise das práticas, espera-se contribuir com possibilidades de ações formativas que valorizem contextos coletivos de reflexão sobre o trabalho docente, entendido como cerne do desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Análise das práticas. Dispositivos formativos.

Abstract

The reflective process of pedagogical practices has been analyzed over the years as an essential training strategy for the development of teaching professionalism. To this, we aim to systematize training devices capable of creating a permanent dialogue between the knowledge that constitutes the education basis. This essay presents a set of devices for the analysis of practices developed as part of continuous collaborative teacher training. The reflective analysis of the practices was developed based on the assumptions of the research (auto)biography. The analysis of the practices consisted of three complementary steps. From the description of this process of analysis of practices, it is expected to contribute to the constitution of formative actions that value collective contexts of reflection on the teaching work, understood as the very core of the professional development of teachers.

¹ E-mail: ferreira.js@outlook.com.br

² E-mail: samuel.souza.neto@gmail.com

Keywords: Reflexive teacher. Teacher training. Analysis of practices. Training device.

Resumen

El proceso reflexivo de las prácticas pedagógicas ha sido analizado a lo largo de los años como estrategia formativa esencial para el desarrollo de la profesionalidad docente. Para ello se busca la sistematización de dispositivos formativos capaces de originar un diálogo permanente entre los conocimientos constitutivos de la base de la enseñanza. Este artículo presenta un conjunto de dispositivos de análisis de las prácticas, desarrollados en el marco de una formación continua colaborativa del profesorado. El análisis reflexivo de las prácticas fue desarrollado a partir de los supuestos de la investigación (auto) biográfica. El análisis de las prácticas se constituyó de tres etapas complementarias. A partir de la descripción de este proceso de análisis de las prácticas, se espera contribuir en la constitución de acciones formativas que valoricen contextos colectivos de reflexión sobre el trabajo docente, entendido como núcleo del desarrollo profesional de los profesores.

Palabras clave: Formación del profesorado. Profesor reflexivo. Análisis de las prácticas. Dispositivo formativo.

Introdução

A perspectiva do professor reflexivo não é novidade no âmbito da formação de professores. Desde o final do século XX, mediante influência do paradigma do pensamento do professor, as pesquisas internacionais e nacionais ressaltam a necessidade de considerar o professor como um grande produtor e mobilizador de conhecimentos, em que a reflexão é estratégia essencial para o seu desenvolvimento profissional (ARCADINHO; FOLQUE; COSTA, 2020; DINIZ PEREIRA, 2013).

O saber profissional docente tem como grande característica a condição essencial e particular do professor em tornar o conteúdo da matéria em conteúdos ensináveis (SHULMAN, 1987). Nesse sentido, a reflexão é entendida como um processo gerador desta competência didática. Mas que tipo de reflexão seria esta? Subjetiva, mediante processos individuais? Ou comunicativa? Mediante diálogos coletivos de reflexão? Deve-se voltar aos problemas da prática? Ou partir de um constructo reflexivo entre os diferentes dilemas sociais, específicos da área, do conteúdo, ou do trabalho? Essas parecem ser questões que ainda carecem de respostas e que têm incitado ao longo deste século diferentes estudos e perspectivas de análise.

Na literatura, no que tange ao conhecimento profissional docente, encontramos duas perspectivas distintas: a cognitivista, em que a reflexão é parte integrante dos processos de ação e raciocínios pedagógicos que ocorrem na mente do professor ao interagir com as práticas de ensino (SHULMAN, 1987), e a sociológica, em que a reflexão se constitui na interação comunicativa e dialógica entre professores em relação à profissão. Nesta perspectiva, a reflexão, por meio da epistemologia da prática, é estratégia essencial para a mobilização e racionalização de saberes, em que o professor seja capaz não só de julgar suas ações, mas justificá-las cientificamente (TARDIF, 2014). Todavia, ambas

perspectivas entendem que a construção da *expertise* profissional se dá não só pela formação formal, mas principalmente a partir de suas experiências ao longo da vida pessoal e profissional.

Neste artigo nos apoiaremos na ideia de reflexão a partir de uma perspectiva sociológica, que entende a formação como um espaço de diálogo entre conhecimentos e de interação constante com o trabalho docente, em que a racionalidade argumentativa (TARDIF, 2014) é a via para se atingir uma profissionalidade enraizada em uma cultura profissional docente.

A racionalidade argumentativa pretende ir além dos paradigmas da racionalidade técnica, prática e crítica (DINIZ PEREIRA, 2014), pois parte da premissa de que o saber docente é plural, constituído de conhecimentos científicos, práticos e sociais. Todavia, para que se integrem, é necessário desenvolver espaços coletivos de diálogo entre sujeitos, no sentido de desprivatizar as práticas e racionalizar comunicativamente os saberes implícitos da profissão (TARDIF, 2014). Esse diálogo permite reflexões acerca das ações cotidianas, da vida profissional, do contexto em que acontece o ensino, contribuindo na incorporação de novas disposições ensináveis, mediante julgamento e argumento das ações. Nessa perspectiva,

acreditamos que as "competências" do professor, na medida em que se trata mesmo de "competências profissionais" estão diretamente ligadas à sua capacidade de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. Nesse sentido o prático reflexivo corresponde ao profissional dotado de razão" [...] "e o qual concebemos em função de um enfoque argumentativo e deliberativo, e não cognitivo" (TARDIF, 2014, p. 223).

A racionalidade argumentativa amplia a perspectiva da racionalidade prática, tão importante para a valorização do professor enquanto sujeito ativo na constituição do conhecimento profissional, mas que na atualidade torna-se limitada diante de um contexto social que modifica a organização do trabalho docente, cada vez mais precarizado, e que exige da formação não apenas considerar a prática como locus de mobilização de saberes, mas considerar todo o contexto social, econômico e político onde essas práticas se inserem. Nesse sentido, a Reflexão torna-se estratégia formativa capaz de propor a integração de racionalidades, "concebida em função da realidade dos atores sociais" (TARDIF, 2014, p. 224).

Nesta perspectiva, a análise das práticas surge como uma metodologia significativa às reflexões e racionalização de saberes, tornando-se importante estratégia formativa. Embora pouco utilizada como instrumento reflexivo no Brasil, a análise das práticas tem sido bastante utilizada em diferentes países, em especial os francófonos (RUFINO; BENITES; SOUZA NETO, 2017). Tem por característica dar voz ao

conhecimento produzido pelos professores, que possibilite a reflexão sobre suas ações e situações vivenciadas ao longo da carreira docente (ALTET, 2001).

A análise das práticas é configurada por um distanciamento do cotidiano das práticas (WITTORSKI, 2014) e busca trazer à memória ações executadas por um professor a partir do exercício do questionamento, na tentativa de se estabelecer um olhar diferente, capaz de explicar de forma fundamentada as ações pedagógicas. Requer um constante questionamento individual e compartilhado com os pares, em que o professor possa ser capaz de descrever, fundamentar e explicar o significado das suas ações, revisitar suas crenças, confrontando-as com seu estilo, suas escolhas pedagógicas, no sentido de explicitar o porquê das suas ações e, por meio destas, reconstruir uma nova ação.

A reflexão, quando atrelada a processos coletivos de análise e verbalização das práticas, gera subsídios ao desenvolvimento de "princípios organizadores das práticas", ou seja, componentes integrantes de uma rotina, capazes de não só gerir as práticas como também gerar novas ações (WITTORSKI, 2014).

No Brasil, diferentes pesquisas (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019; SCHEIBE, 2004) apontam que a formação docente tem acompanhado, no plano das propostas políticas, a perspectiva da profissionalização do ensino, com propostas que visam ao desenvolvimento e à implementação do conhecimento prático profissional no âmbito da formação de professores, na tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e da formação para o magistério. A profissionalização do ensino propõe a construção de um repertório de conhecimentos específicos do trabalho docente; a definição e recomendações de padrões de competências para a formação dos professores e para o magistério, na tentativa de transpor o ensino do seu status de ofício para uma verdadeira profissão (TARDIF, 2014).

Para tal, busca-se a sistematização de novos dispositivos de formação profissional a fim de originar novas práticas e instrumentos que assegurem um diálogo permanente entre a prática profissional e a formação teórica, entre as experimentações vividas em salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

Na tentativa de ir ao encontro dessas propostas e da perspectiva do desenvolvimento de uma racionalidade argumentativa na formação, este artigo tem por objetivo apresentar um conjunto de dispositivos de análise das práticas desenvolvidos no âmbito de uma formação continuada colaborativa entre professores.

O intuito é suscitar o fortalecimento do trabalho docente nas políticas de formação de

professores, a partir da exposição de uma sistematização construída e pensada a partir dos pressupostos da análise das práticas e de uma formação plural e integradora de racionalidades.

Espera-se, a partir da descrição das opções metodológicas adotadas e de um relato de experiência, apontar possibilidades de ação no âmbito da formação continuada de professores, que possam contribuir com políticas e ações efetivas e ao encontro do trabalho docente.

Escolha metodológica: a sistematização do processo de análise das práticas no ambiente formativo

A formação continuada dos professores foi desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Por meio dos relatos de si em sua prática de ensino e trajetória docente, este método visa formar professores a partir da identificação e reflexão das práticas profissionais, e representação sobre os sentidos atribuídos ao próprio trabalho, suscitando questões geradoras de investigação e do próprio desenvolvimento profissional.

O processo formativo deu-se a partir de um encontro semanal entre 20 professores e um professor mediador, durante um semestre, no âmbito de uma universidade pública do estado de São Paulo. As reflexões sobre as práticas foram proporcionadas a partir de uma formação colaborativa (BASTOS; ANACLETO; HENRIQUE, 2018), em que todos os participantes eram professores da educação básica, de diferentes áreas do conhecimento, e o mediador professor da universidade.

A análise das práticas constituiu-se em três dispositivos complementares. Os dispositivos formativos realizados em cada etapa embasaram-se em distintos referenciais sobre a formação docente, lidos e discutidos nos primeiros encontros da formação. Entende-se por dispositivo toda ação sistematizada desenvolvida entre pares, a partir de uma mediação guiada, com a intenção de gerar reflexões acerca das práticas profissionais (ALTET, 2001).

É importante ressaltar que a discussão teórica sobre textos relativos à formação docente, proporcionada pelo mediador, anteriormente às três etapas, foi primordial à formação e às posteriores reflexões. Antes da implementação dos dispositivos, foram propiciados diferentes diálogos entre os sujeitos participantes, ocasionando em ricos posicionamentos críticos em relação à realidade social, econômica e profissional vivida, exigindo uma capacidade reflexiva crítica em relação aos temas abordados, sempre relacionados ao trabalho docente. Esta exigência à racionalidade crítica do professor foi fundamental à realização das etapas posteriores.

Embora não tenha sido considerada um dispositivo, pois não foi desenvolvido de forma

sistemática, tal processo foi fundamental à reflexão crítica dos professores diante de sua profissão, sendo importante ressaltar a existência dessa etapa em quaisquer ações de formação que considere a pluralidade que envolve a profissão docente

O primeiro dispositivo foi caracterizado pela *reflexão sobre as rotinas diárias profissionais*. Com base no referencial da epistemologia da prática de Schön (2000) e Smyth (1992), propôs-se uma reflexão, oportunizando a interiorização de saberes práticos e a metarreflexão (ORTIZ, 2003), ou seja, novas formas de compreender, pensar, agir e resolver problemas da profissão. A exigência de uma racionalidade prática foi o foco neste momento, concentrando-se no âmbito da reflexão sobre práticas pedagógicas.

Nesse sentido, solicitou-se aos participantes a apresentação de uma rotina de ensino, procurando ao longo da descrição justificar os elementos implícitos em cada ação desenvolvida, na tentativa de confrontar teoria, crenças, valores e o contexto das práticas. A partir do modelo proposto por Smith (1992), após a escrita da rotina, os professores teriam que responder as perguntas: *O que faço? Como fiz assim? Como posso fazer diferente?* Essa etapa procurou resgatar elementos que possibilitassem identificar a realidade, na tentativa de ressignificá-la, a partir do conhecido, vivido e refletido, integrando o novo ao desconhecido (ORTIZ, 2003).

O segundo dispositivo teve por característica refletir e caracterizar com base no referencial de Tardif (2013, 2014), *os saberes mobilizados nas ações planejadas de ensino* e o porquê da escolha de tais estratégias. Os Saberes referiam-se: aos *profissionais*, transmitidos pelas instituições formativas e incorporados à prática do professor; aos *disciplinares*, advindos dos diversos campos do conhecimento da sociedade, abordados principalmente nas disciplinas oferecidas pela universidade; aos *curriculares*, que partem do objetivo, conteúdos e métodos categorizados pela instituição escolar e do saber social definido por ela; aos *experenciais*, construídos pelos professores no exercício de sua profissão por meio do conhecimento de seu contexto e de sua prática. São desenvolvidos mediante experiência não só individual, mas também coletiva, de forma interativa, tornando-o um sujeito capaz de desenvolver o saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2014). Esses saberes foram anteriormente teorizados mediante texto específico do autor e discutidos em grupo sob a mediação do professor responsável pela formação.

O intuito nesta etapa foi identificar, a partir da descrição de um plano de aula, como o professor, no decorrer de suas atividades, resgata, mobiliza, constrói seus saberes, assim como sua capacidade de argumentar sobre suas escolhas presentes no plano de aula. Nesse sentido, a exigência de uma racionalidade prática provocada no primeiro momento passa a ser ressignificada em uma racionalidade

argumentativa.

O terceiro e último dispositivo se refere ao *relato da trajetória pessoal e profissional*, no intuito de provocar reflexões que acarretem num processo de desprivatização das práticas docentes (NÓVOA; 1997, COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002; COCHRAN-SMITH, 2012). Desprivatizar é entender que há na prática profissional elementos que constituem a ação docente e que ao torná-las públicas, o professor não só contribui para refletir sobre suas ações como também contribui na racionalização desses saberes em saberes constituintes da formação docente. Nesse sentido, o objetivo dessa etapa foi ressignificar o olhar sobre a docência, ao provocar nos professores reflexões sobre toda sua trajetória pessoal e profissional, dialogando quando possível com elementos da teoria.

O relato das experiências progressas auxilia na compreensão e de como se constitui a identidade profissional docente, contribuindo para o senso crítico do professor em relação às crenças, atitudes e significados de sua função no processo educacional.

A seguir será apresentado um relato de experiência em relação aos resultados das análises reflexivas de uma professora participante neste processo de formação continuada.

A materialização dos dispositivos de análise das práticas: um relato autobiográfico

O intuito desta análise foi desenvolver elementos que possibilitassem a integração das experiências da realidade docente com diferentes experiências pessoais, formativas e concepções teóricas sobre o ensino, na tentativa de integrar o saber pedagógico com outros diferentes saberes desenvolvidos ao longo da formação e prática docente.

Primeiro momento: reflexões sobre as rotinas de ensino

Nesta primeira etapa, propôs-se o relato de uma rotina de ensino a partir da descrição de uma aula ministrada por um dos autores deste artigo. O intuito foi analisar as opções e ações pedagógicas realizadas, seguindo os passos propostos por Smith (1992).

Descrever: O que faço? Optei por relatar uma aula ministrada ao sétimo ano do ensino fundamental com o conteúdo Handebol, na disciplina Educação Física, minha área de atuação.

Neste dia a aula iniciou-se normalmente às oito horas da manhã. Nesta aula, como em aulas anteriores, ficou mais evidente um problema do qual tenho enfrentado nesta turma e em outras da mesma faixa etária, que se refere aos aspectos comportamentais dos alunos.

Em termos conceituais e procedimentais, não tenho tido problemas na concretização dos

objetivos propostos para as aulas. Porém, em termos atitudinais, enfrento alguns problemas em tentar resolver algumas situações comportamentais dos alunos, ao perceber que muitos encaravam o *feedback* do professor como algo ruim ou insignificante à sua ação. Nesta aula particularmente, durante o jogo realizado como última atividade da aula, os alunos tinham dificuldades em respeitar as regras e aceitar minha decisão na arbitragem. Discutiam comigo e não respeitavam minha fala e minha tentativa de fazê-los entender o quanto era importante para ambas as equipes o respeito e a atenção ao meu *feedback* quanto ao movimento realizado e às regras necessárias ao bom andamento do jogo. Neste dia resolvi terminar a aula antes do tempo, pois o jogo não fluía da maneira que gostaria e deixei claro para eles os motivos do término da aula.

Confrontar: Como me tornei assim? Como cheguei a agir desta forma? Aqui é o momento de confrontar as ideias do senso comum, interrogando as razões, realizando um diálogo consigo mesmo e com as teorias que embasam tais ideias. Para isso, utilizarei o caso relatado na descrição da aula para esta reflexão, pois me possibilita refletir sobre minha conduta nas aulas e a forma com que lido com essas situações no cotidiano das aulas. Para mim, é uma questão inquietante em minha prática docente e que gera muitas reflexões.

Esta situação tem sido enfrentada desde que iniciei a docência nesta escola, há um ano, e vista como uma característica diferente das outras escolas que havia atuado. No início de 2015, eu, professora, acabara de iniciar a docência nesta escola. Embora já tivesse mais de cinco anos de experiência atuando com crianças e adolescentes, o início dentro de um novo contexto sempre gera novas aprendizagens e novas experiências. No decorrer das aulas percebi uma situação característica desse contexto: o distanciamento afetivo entre professor e aluno (o que nas escolas anteriores era uma característica forte da disciplina Educação Física). Percebi que até com professores que atuavam naquele contexto há anos essa relação não existia. O que percebia é que o professor de Educação Física era visto apenas como um mediador de conflitos entre os alunos. Essa imagem foi percebida não só por mim, como também por outros novos professores.

Assim, no decorrer das aulas, ao tentar cumprir com os objetivos e a proposta curricular do conteúdo, acabei por intensificar esse distanciamento, ao tentar ao máximo gerir e controlar as atitudes dos alunos durante as atividades propostas. Como fazer com que os alunos compreendessem a importância da disciplina e de uma aula sistematizada e com objetivos? Como fazê-los compreender a importância da participação de todos nas aulas e em todas as atividades? Como intervir nas atitudes indisciplinadas ou na falta de interesse nas atividades?

Hoje, ao refletir sobre minha postura diante da turma, percebo uma atitude incisiva e autoritária. Essa atitude provocou por vezes a rebeldia dos alunos e, ao invés de contribuir para o diálogo e aproximação, percebi que a indisciplina e o distanciamento entre professor e aluno só aumentavam. Ao refletir sobre minha atuação docente, percebo que minha personalidade, i.e., minhas características de comportamento e atitudes diante de diversas situações de vida, influenciavam também em minhas decisões sobre o ensino.

Reconstruir: Como posso fazer diferente? Como posso me transformar? Neste item, a reflexão se dá na interiorização do vivido e da criticidade diante da própria prática, no sentido de estabelecer relações entre os pontos positivos e negativos e da necessidade ou não de reestruturação didático-pedagógica.

O convívio diário com profissionais mais experientes e até mesmo alguns *feedbacks* dos alunos me fizeram perceber esta atitude autoritária. Tenho percebido a importância da conquista, das conversas informais, de uma postura mais reflexiva do que incisiva diante das situações-problemas vivenciadas. Aprender que a docência requer autoridade sim, mas não o autoritarismo tem sido um processo constante em minha docência.

Ao analisar essas questões, percebo que por muitos anos tive uma postura muito mais vinculada à minha formação esportiva do que acadêmica, e reconheço que os conhecimentos que antecederam a formação inicial acabaram por sobrepô-la, ou seja, minhas ações eram e ainda têm sido constituídas principalmente a partir dos conhecimentos tácitos, advindos da minha formação esportiva, que propriamente balizados nos fundamentos adquiridos durante a formação inicial. Essa constatação está em consonância com o que afirma Carvalho (1996) ao caracterizar a socialização primária não só como elemento influenciador dos processos de recrutamento para a profissão, mas também como um período de aprendizagens do que representa ser um professor/treinador, e assim recuperando imagens tácitas de sua fase na escolarização básica.

Acredito que a maturidade docente e o enfrentamento de diferentes situações conflituosas me abriram o olhar para esta prática e para minha postura diante dos alunos. Nesse sentido, ao compreender melhor estas características, entendo que posso atualmente me permitir ser mais pesquisadora de minha própria prática, não me preocupando tanto com o sucesso imediato das aulas, me atendo mais no processo de aprendizagem e refletindo sobre a influência de minhas posturas no processo, no sentido de gerar mudanças que me levem a ressignificar esta forte influência esportiva que tive antes da formação.

É claro que a prática é repleta de elementos críticos que nem sempre são de caráter afetivo e de gestão do professor. Porém, acredito que esta consciência e percepção sobre o ensino pode contribuir para uma mudança de postura profissional, corroborando na aproximação dos alunos e, conseqüentemente, motivando-os a ter uma postura positiva diante das atividades propostas.

Avaliar: Percebo que a análise possibilitou a internalização das práticas profissionais, visando à sua externalização aos pares, racionalizando o conhecimento prático sobre as ações (TARDIF, 2014), permitindo desenvolver elementos de reflexão sobre as ações desenvolvidas, escolhas, posturas, no sentido de compreender melhor a docência e a identidade profissional, atrelada a esta como parte integrante e de forte influência ao desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Segundo momento de análise: saberes mobilizados nas ações

Propôs-se a apresentação das rotinas de ensino a partir da descrição de um plano de aula. O objetivo seria, a partir do modelo de Smith (1992) e do referencial teórico de Tardif (2014), informar o que significa cada ação planejada e descrever os principais saberes docentes mobilizados durante o planejamento das ações. Assim, foram descritas as análises e caracterizados os tipos de saberes docentes implícitos nas rotinas de ensino. O quadro 1 apresenta parte do plano de aula apresentado na formação com as respectivas caracterizações dos saberes mobilizados e as escolhas que motivaram a construção das intervenções, em cada etapa do planejamento.

Quadro 1
Análise reflexiva do plano e aula

OBJETIVOS

1. Identificar e reconhecer os elementos táticos relativos ao jogo defensivo do Handebol.
2. Diferenciar os sistemas táticos de jogo defensivos do Handebol.
3. Aplicar os conhecimentos desenvolvidos na aula mediante a identificação de exemplos de situações de jogo em que se possa solucionar a partir dos diferentes sistemas de defesa.
4. Respeitar as diferenças entre habilidade, capacidades físicas e o oponente como sujeito integrante do jogo, respeitando as regras e entendendo a importância do Fair Play.

Informar: o que significa isso?

Procuro sempre promover aprendizagens relativas às três dimensões do conteúdo: conceituais, procedimentais e atitudinais.

Principais saberes mobilizados:

- *Profissionais:* ao sistematizar os objetivos aos conhecimentos específicos do conteúdo, no caso, handebol.
- *Curricular:* ao propor objetivos diretamente ligados às propostas curriculares para a disciplina neste segmento.
- *Disciplinares:* ao recorrer a conhecimentos oriundos da disciplina de Handebol, realizada na formação inicial, assim como nas disciplinas de didática e educação física escolar.

Fonte: Autores.

Avaliar: Ao esmiuçar e caracterizar o cerne de cada etapa planejada no plano de aula, pude compreender e refletir sobre algumas características presentes em meu estilo de ensino e crenças que absorvo em relação aos métodos adotados para atingir os objetivos, assim como entender a constituição do meu saber pedagógico em ação. Esta prática me ajuda a repensar sobre outras possibilidades metodológicas de ação que se integrem às características do meu contexto de atuação.

Terceiro momento de análise: relato da trajetória pessoal e profissional

O terceiro momento de análise consistiu em apresentar relatos da vida pessoal e profissional, no sentido de resgatar os momentos que constituíram a vida profissional do professor. A partir dos conceitos de Nóvoa (1997) sobre a importância de momentos retrospectivos para produzir a profissão docente, relatarei um pouco de minha trajetória profissional, os caminhos percorridos desde a formação inicial até a atuação profissional atual. No decorrer do relato busco refletir e dialogar com alguns elementos da teoria, na tentativa de subsidiar o processo reflexivo sobre esta trajetória. Descrever as histórias de vida pessoal e profissional possibilita compreendermos as disposições, ações e gostos que nos tornaram pertencentes à carreira, refletindo sobre o processo de construção do *habitus* profissional (BOURDIEU, 1983).

Meu relato se resume à fase do ingresso na graduação no curso de licenciatura plena em Educação Física, passando pelos momentos de inserção profissional até o momento atual na docência.

Em 2004, ingressei no curso de licenciatura plena em Educação Física. A razão pela escolha do curso aconteceu devido às experiências anteriores, quando iniciei minha vida esportiva aos 15 anos, tornando-me atleta federada de handebol e atuando durante dez anos. Essa experiência me trouxe a vontade de enveredar pela formação acadêmica em Educação Física, na tentativa de possibilitar aos meus alunos o mesmo aprendizado, valores e benefícios que a prática corporal havia me proporcionado.

Meu primeiro contato com a docência foi quando assumi a monitoria de uma disciplina, posição que ocupei por quatro períodos letivos. Essa experiência contribuiu significativamente para minha formação docente, pois possibilitou o início de construção de algumas competências, tais como gestão de ensino, conhecimento de conteúdo e didática de ensino.

Em 2010 ingressei no mestrado em Educação. Durante essa formação tive a oportunidade de aprofundar estudos epistemológicos sobre educação e sociedade, assim como aprofundar conhecimentos sobre paradigmas e metodologias de pesquisa, tendo a rica oportunidade de dialogar com diferentes perspectivas por meio de leituras e discussões acadêmicas oportunizadas pelos professores e colegas de turma nas disciplinas realizadas no decorrer do curso.

Torna-se importante salientar a importância dessa formação para meu desenvolvimento profissional e pessoal. A pesquisa desenvolvida no mestrado contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional ao me aproximar não só da realidade educacional, mas abrindo caminho para entender melhor os anseios, o pensamento e as dificuldades dos professores, permitindo conhecer melhor as concepções, mecanismos, políticas e práticas de formação docente.

Em 2008 fui aprovada em concurso público para o magistério no Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), sendo convocada para a assunção do cargo de professor I da disciplina Educação Física em setembro de 2009. Nos seis anos em que atuei neste sistema de ensino, vivenciei diferentes experiências, no que diz respeito não só ao ensino, como também em relação às condições estruturais e de valorização profissional. As posturas profissionais diferentes, desmotivantes; as incoerências entre projetos institucionais, realidade escolar e gestão da educação; o convívio constante com a realidade violenta da comunidade no entorno da escola provocaram diversas inquietações e questionamentos sobre o que eu acreditava ser a docência e o que a realidade me apresentava, levando-me por muitas vezes a desacreditar da profissão. Percebo claramente que o início de minha docência teve por característica o que Marcelo (1999) denomina de “choque com a realidade”, em que o professor necessita ultrapassar a fase de estudante para tornar-se professor. Para o autor (1999, p. 105),

é uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo o equilíbrio pessoal. [...] destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo de que padecem os professores principiantes.

Em 2012 iniciei como servidora pública, no cargo de professor I de Educação Física, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Após quatro anos lecionando no ensino médio na SEEDUC/RJ, comecei a atuar no primeiro segmento do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro. Foi um ano intenso, com experiências boas, mas também de muitas dificuldades, que muitas vezes ainda me colocavam em confronto entre minhas crenças e valores sobre o ensino com a realidade da escola e dos alunos. As particularidades vivenciadas nas situações cotidianas das aulas foram fundamentais para o desenvolvimento de algumas competências de ensino, pois, ao tentar solucionar os problemas ocorridos na relação ensino-aprendizagem, construí uma personalidade e estilo docente próprio, focado mais na aprendizagem dos alunos. Hoje, ao refletir sobre essa época, identifico claramente o momento como um processo de estabilização na carreira, fase em que professores exercem maior confiança em seu

trabalho e passam a focar mais nas questões didático-pedagógicas do que propriamente em questões que envolvem a si mesmo e ao ensino eficaz do conteúdo (HUBERMAN, 2000).

Após anos de intensa jornada de trabalho, decidi buscar novos caminhos profissionais. Em busca de valorização profissional, comecei a realizar diversos concursos de nível superior com melhores condições de trabalho. Assim, no ano de 2015, fui aprovada no concurso para professor assistente do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando especificamente no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. Nesta instituição tenho vivenciado situações diferenciadas das outras instituições em que atuava. Dilemas pedagógicos e de socialização têm sido alguns desafios neste ambiente.

Em contrapartida, esse novo momento profissional me possibilitou investir em minha formação acadêmica, ao disponibilizar maior tempo e recursos para estudos, pesquisas e desenvolvimento de projetos tanto pessoais quanto institucionais.

Considerações sobre a análise reflexiva realizada

A teoria nos fornece subsídios para entender a prática. Porém, o desenvolvimento do saber docente depende em grande medida das experiências vividas e da identidade incorporada (NÓVOA, 1997). No contexto do desenvolvimento profissional, refletir sobre a trajetória profissional contribuiu para situar-me no contexto de atuação docente.

Durante a trajetória profissional, os professores passam por diferentes situações, dentro ou fora da escola, que acarretam mudanças de comportamento em relação às crenças sobre a escola, sobre o ensino e que influenciam a sua ação pedagógica. O exercício da função docente exige um corpo de saberes e competências desenvolvidos, não só a formação inicial e continuada, como também a partir das experiências práticas vividas ao longo da profissão.

As experiências reflexivas a partir da análise das práticas e a convivência com colegas, professores de diferentes áreas do conhecimento, me fez refletir sobre o vasto caminho que ainda temos que percorrer na formação docente, dando sentido às práticas ao desconstruir a tradição da sobreposição científico/teórica sobre o contexto de ensino.

Esta experiência, nunca vivenciada até então em meus 10 anos de docência, mostrou-se significativa não só por me proporcionar um olhar diferente sobre o meu agir, mas principalmente por considerar meu cotidiano, minhas ações e meus conhecimentos durante todo o processo formativo.

Considerações finais

Este artigo propôs apontar possibilidades de análise das práticas no âmbito da formação de professores, mediante olhar integrador entre diferentes racionalidades presentes na constituição do conhecimento profissional docente. A partir de uma perspectiva colaborativa de formação continuada, apresentou a sistematização de um conjunto de dispositivos realizados entre um grupo de professores, sob mediação de um professor universitário, trazendo como exemplo o relato de uma professora participante.

Embora diferentes pesquisas no campo da formação inicial e continuada (FERREIRA, 2012; MOLINA NETO, 1997; MOLINA; MOLINA NETO, 2001; BORGES, 2000; CYRINO, 2016; BENITES, 2012) identifiquem as contribuições do processo reflexivo sobre as práticas para a formação docente e a importância de se considerar o ofício, o contexto da prática como lócus de saberes, na realidade ainda são incipientes as práticas formativas que valorizam este processo.

Nesse sentido, no que tange à sistematização da proposta, sua contribuição poderia se constituir na materialização de ações formativas que coadunem e promovam a participação efetiva dos professores como sujeitos do próprio conhecimento. Além disso, ao propor uma reflexão sobre as práticas que ultrapasse o modelo instrumentalista, contribui para a integração de diferentes tipos de exigências de racionalidade, entendendo o saber como plural e que agrega diferentes tipos de reflexões acerca das experiências do trabalho docente.

Ao dar vida às práticas, à fala, às razões pedagógicas dos professores, esta proposta pode contribuir para a valorização destes em quaisquer projetos de formação que almeje desenvolver uma cultura profissional no âmbito da docência.

Percebe-se no relato apresentado que, ao estabelecer diálogos sobre a profissão, ao exteriorizar o seu agir cotidiano, os professores também têm a oportunidade de exteriorizar um corpo de conhecimentos que, sem o processo reflexivo, ficam interiorizados e subordinados ao modelo tradicional e tecnicista de formação. Ressalta-se, durante toda a sistematização e relato dos dispositivos, a noção de que os conhecimentos teórico/científicos, constituintes da base do ensino, é componente fundamental e basilar no grande amálgama que envolve o conhecimento pedagógico docente. Todavia, percebe-se que na medida em que as práticas se tornam publicamente exteriorizadas, analisadas e repensadas, é possível caracterizar um conjunto de saberes existentes nas ações profissionais, mobilizados em diferentes modos do agir docente.

No plano coletivo, fica evidente a contribuição dos pares da profissão e da mediação existente para o desenvolvimento das reflexões. Talvez, por uma aproximação entre linguagens comunicativas apreciadas por sujeitos pertencentes a uma realidade similar e que, portanto, agrega maiores significados e anseios por mudanças e transformações.

No plano individual, ao relembrar as dificuldades, as diferentes experiências vividas, as escolhas realizadas ao longo da carreira e nas ações pedagógicas, percebe-se que a professora incorpora elementos que possibilitam um olhar profundo de si, de suas crenças, dos modos de agir e ser docente, criando laços ainda mais identitários com a profissão.

Conclui-se que a implementação de dispositivos de análise das práticas contribui na constituição de ações formativas que valorizem contextos coletivos de reflexão sobre o trabalho docente, entendido como o próprio cerne do desenvolvimento profissional dos professores. Contudo, reitera-se a importância de uma reflexão sistematizada, imbuída de sentidos teórico, metodológico e prático, e que proporcione diferentes exigências de racionalidade, na busca por uma integração de diferentes experiências e saberes docentes.

Ainda, ressalta-se a especificidade do contexto das ações desenvolvidas neste trabalho, sendo importante salientar que esta proposta não visa instrumentalizar o processo reflexivo em um único modelo de dispositivo, mas enfatizar as possibilidades e potencialidades de propostas sistematizadas de formação reflexiva, que coadunem com a investigação do trabalho docente e, conseqüentemente, com as necessidades percebidas por esses professores.

Referências

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ARCADINHO, Ana; FOLQUE, Maria Assunção; COSTA, Conceição Leal. Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2020. DOI 0.34019/1984-5499.

BASTOS, Fábio Bernardo; ANACLETO, Francis Natally; HENRIQUE, José. Formação continuada colaborativa de professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 21, n. 2, p. 382-394, 2018. DOI 10.5216/rpp.v21i2.46883.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. 2012. 180f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) –

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, RJ. 1983.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. *In*: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Educação continuada**: reflexões, alternativas. Campinas: Papirus, p. 39-61, 2000. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

CARVALHO, Luís Miguel. A formação inicial de Professores Revisitada: contributos da investigação Sobre a Socialização dos Professores, *In*: COSTA, Francisco Carreiro et al. **Formação de professores em educação física**: concepções, investigação, prática. Lisboa: Edições FMH, 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/7361>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers**. Learning to teach over time. Kappa Delta Pi Record, 48. p. 108-122, 2012. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00228958.2012.707501>. Acesso em: 14 mai. 2019.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLER, Susan. Teacher learning communities. *In*: GUTHRIE, J. (ed.). **Encyclopedia of Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 2002.

CYRINO, Marina. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado**: A construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: www.revistas.uneb.br. Acesso em: 20 abr. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC.**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun.2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em: 20 abr. 2020.

FERREIRA, Janaína da Silva. **Perfil da formação continuada e autoavaliação de competências docentes na educação física escolar**. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2012.

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

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, Portugal, 2000. p. 31-61.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, Portugal, 1999.

MOLINA NETO, Vicente. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de**

Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 34-41, 1997.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 22, n. 3, p. 73-85, maio. 2001. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/384/328>. Acesso em: 20 jul. 2017.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, Portugal, 1997.

ORTIZ, Heloísa Martins. O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA, EDUCAÇÃO A FRATER-NIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL?, 4., 2003, **Anais[...]** Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=0102-4698. Acesso em: 16 maio 2017.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 1, p. 393-406, jan./mar. 2017. DOI 10.22456/1982-8918.62108.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>.

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

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SHULMAN, Lee. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. Tradução Leda Beck e revisão técnica Paula Louzano. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SMYTH, John. Teacher's work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, Estados Unidos, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA NETO, Samuel; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 32, n. 1, p. 52-72, 2019. DOI 10.21814/rpe.13439.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2019.

WITTORSKY, Richard. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, v. 44, n. 154, p. 894-911, out/dez. 2014. DOI 10.1590/198053143039.