



# OS CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A REFLEXÃO COMO UM ELEMENTO ESTRUTURADOR

Cleide Vitor Mussini Batista (UEL)

Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011  
p. 149-162

**Resumo:** Nestes últimos anos, temos desenvolvido uma proveitosa experiência com a formação de professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Mas, foi no ano de 2010, que afinamos a proposta de formação em decorrência da necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Donald Schön foi sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão e que contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática. E, foi debruçado nesta teoria que buscamos realizar a formação continuada de professores da educação infantil e 1º ano do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de Londrina. Assim, participaram desta proposta de formação continuada: 850 professores de CEIs e CMEIs que atendem crianças de 0 a 5 anos; 340 professores de EIs 6 que atendem crianças de 5 anos e 430 professores de 1º ano da rede municipal de Londrina.

**Palavras-Chave:** Formação continuada de Professores. Reflexão.

## THE WAYS FOR THE FORMATION OF PROFESSORS: THE REFLECTION AS AN ELEMENT ESTRUTURADOR

**Abstract:** In these last years, we have been developing a profitable experience with the teachers' formation of the Childlike Education and 1st year of the Basic Teaching. But, it was in the year of 2010, that we tune the proposal of formation as a result of the necessity of forming teachers who come to think about his practice itself, in expectation of which the reflection will be an instrument of development of the thought and of the action. Donald Schön was undoubtedly, one of the authors that had bigger weight in the diffusion of the concept of reflection and who contributed to popularize and to spread the theories out to the field of the teachers' formation on the epistemologia of the practice. And, it was bent in this theory for that we looked to carry out the continued formation of teachers of the childlike education and 1st year of the Basic Teaching of the Net of Municipal Teaching of Londrina. So, they participated of this proposal of continued formation: 850 teachers of CEIs and CMEIs who attend children from 0 to 5 years; 340 teachers of Here 6 who attend 5-year-old children and 430 teachers of 1st year of the municipal net of Londrina.

**Key-words:** Continued formation of Teachers. Reflection.

## 1 INTRODUÇÃO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando,

reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Impossível falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. A formação teórica e prática do professor poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino, visto que, são as transformações sociais é que irão gerar transformações no ensino.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente e, é integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

Estudos apontam que existe a necessidade de que o professor seja capaz de refletir sobre sua prática e direcioná-la segundo a realidade em que atua, voltada aos interesses e às necessidades dos alunos. Assim, é difícil não encontrar nas referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam a reflexão como elemento estruturador.

Ainda que se nos apresente como uma questão recente, as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remontam a Dewey (1933) o qual defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem” (1989, p. 25). Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Donald Schön foi sem dúvida, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Os seus livros “Os Professores e a sua formação” e “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem” contribuíram para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática.

E, foi debruçado nesta teoria que buscamos realizar a formação continuada de professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de Londrina.

## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO PROFISSIONAIS REFLEXIVOS

O professor não deve se abster de estudar, o prazer pelo estudo e a leitura deve ser evidente, senão não irá conseguir passar esse gosto para seus alunos”. O professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer. “ SNYDERS (1990).

O professor necessita de outros saberes, dentre eles o respeito aos saberes do educando para isso ensinar exige humildade educacional para entender o educando como cidadão que já possui uma leitura de mundo (FREIRE, 1996). Assim, na sua prática cabe ao professor descobrir a melhor maneira de a partir do conhecimento cultural do aluno ensinar o conhecimento escolar num processo onde o saber científico só será apreendido quando o conteúdo tiver significação na vida do educando. O que o autor enfatiza é a importância do apreender em detrimento da memorização, onde o aluno deve ser capaz de internalizar o conceito ou terá como consequência a reprovação. Desta forma, para Freire (1996) o verdadeiro aprendizado se dá nas relações contextualizadas e que, devido ao bom entendimento, o conceito é transformado e trabalhado nas relações reais que envolvem a vida do aluno, numa atitude onde as tarefas do cotidiano permeiam a construção dos saberes escolares.

No progressivo desenvolvimento da "cultura reflexiva, (termo utilizado para referir-se ao estudo das teorias do conhecimento, adquirido por meio de atividades práticas) destacam-se os conceitos de Schön (1997), idealizador do conceito de Professor Prático-Reflexivo. Este autor percebeu que em várias profissões, não apenas na prática docente, existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolvem problemas. Schön (1997) segue uma linha de argumentação centrada no saber profissional, tomando como ponto de partida a "reflexão-na-ação", que é realizada ao se defrontar com situações de incertezas, singularidade e conflito.

Não se trata aqui de abandonar a utilização da técnica na prática docente, mas haverá momentos em que o professor estará em situações conflitantes e ele não terá como guiar-se somente por critérios técnicos pré-estabelecidos.

Para Nóvoa (1997, p.27) as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo (...) A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Schön (1997) identifica nos bons profissionais uma combinação de ciência, técnica e arte. É esta dinâmica que possibilita o professor agir em contextos instáveis como o da sala de aula. O processo é essencialmente metacognitivo, onde o professor dialoga com a realidade que lhe fala, em reflexão permanente.

Ora, para maior mobilização do conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores. Sendo assim, isso sugere que a escola deve criar espaço para esse crescimento.

Nesse sentido, Schön (1997) nos diz que:

[...] Nessa perspectiva o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atendo à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (p.87).

A proposta prático-reflexiva propõe-se a levar em conta esta série de variáveis do processo didático, seja aproveitando, seja buscando um processo de metacognição, onde o professor perceba os efeitos de sua atuação na aprendizagem de seus alunos.

Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (1997, p.82).

Schön centra sua concepção no desenvolvimento de uma prática reflexiva, em três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das matérias pelo aluno; à interação interpessoal entre professor e o aluno; a dimensão burocrática da prática. (1997, p. 90-91).

A compreensão das matérias pelo aluno traz consigo um saber que está presente nas suas ações, como ele compreende as propostas escolares, como interpreta as informações trazidas pelo professor. Este conhecimento adquirido está associado de certo modo ao enfrentamento das situações vividas revelando um conhecimento espontâneo, intuitivo. O conhecimento, portanto, é revelado por meio de ações espontâneas e habilidades.

Na interação interpessoal entre aluno e professor, o autor considera, como o professor se compreende ou compreende seu aluno, a partir do seu ponto de vista, diante de uma situação problema. Que qualidade de ação é produzida em meio às dificuldades sociais no cotidiano? Como pensa, reorganiza, reflete sobre a ação.

A dimensão burocrática da prática tem suas implicações no cotidiano escolar, frequentemente o sistema educacional impõe condições aos pensamentos e os fazeres da atuação do professor. Para o autor, essa burocracia é um componente que desencadeia um diálogo com a situação problemática que exige uma intervenção concreta. Considera que, nesse processo, o profissional envolvido, encontra-se constrangido pelas pressões do sistema. Portanto, exige uma reflexão maior do professor, sistematizando e analisando as múltiplas variáveis na procura da liberdade necessária a prática educativa.

Desta forma, a formação oportuniza o professor não só o saber em sala de aula. Ele precisa conhecer as questões educação, as diversas práticas de uma escola progressista. E, ainda, precisa conhecer o desenvolvimento do seu aluno nos seus múltiplos aspectos: afetivo, cognitivo, moral, motor e social, bem como refletir criticamente sobre seu papel diante de seus alunos e da sociedade.

Assim, a formação continuada tem como objetivos propor novas metodologias e colocar os profissionais em contato com as discussões teóricas atuais, visando contribuir para as mudanças que se fazem urgentes para a melhoria da ação pedagógica na escola. Com relação a este aspecto, Arroyo (1999) comenta que o caráter antecedente de toda qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando pensamos na formação de professores, como também quando estes pensam na educação de seus alunos.

Então, é por meio da formação contínua, mediante a observação e a reflexão, que os profissionais descreveriam e explicitariam seus atos, posicionado diante do que se deseja observar, podendo encontrar novas pistas para a solução dos problemas

que se apresentam. Deveríamos apoiar os indivíduos que já iniciaram este tipo de experiência, promovendo os contatos entre as pessoas e criando documentação sobre os melhores momentos de sua prática. (1997, p.91).

Para tal, a formação do profissional reflexivo exige um pensar crítico sobre a prática e, durante o processo, exercita o desenvolvimento da capacidade de reestruturar estratégias de ação, colocando em prova uma nova compreensão do problema. Esta formação continuada de professores pressupõe, segundo (MORAES, 1996, p. 66), continuidade, visão de processo, visando um sujeito em movimento permanente, denominado “vir a ser”, semelhante ao movimento das marés, cujas ondas desdobram-se em ações e ao dobrarem-se novamente concretizam-se em processo de reflexão na ação e sobre a ação.

Esta nova perspectiva de análise da profissão docente tem vindo a destacar a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a prática de ensino. Verificamos, assim, que os professores possuem teorias (teorias práticas, implícitas de ação) sobre o que é o ensino. Estas teorias, que influenciam a forma como os professores pensam e atuam na sala de aula, permanecem provavelmente inconscientes para os professores ou, pelo menos, pouco articulados internamente.

Mas, salientamos que estamos buscamos a cada ano, reestruturar a proposta de formação, para que tivéssemos uma formação de professores como profissionais reflexivos e, ainda, não utilizarmos de forma indiscriminada o conceito de reflexão. Pensamos que o conceito de reflexão é de grande complexidade, bem como o risco que existe em assumi-lo sem aprofundar os seus diferentes significados. Para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas.

Desta forma, a formação do professor é um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau de modalidade. No caso de educação da criança pequena, vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis com maior impacto causado sobre a qualidade do atendimento.

### 3. UM RELATO DE NOSSA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Nestes últimos cinco anos, temos desenvolvido uma proveitosa experiência com a formação de professores da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. Mas, foi no ano de 2010, que afinamos a proposta de formação em decorrência da necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

Embora, no ano de 2010, a transformação produzida no processo de formação tenha sido importante, também o foi a conservação daquelas situações que haviam sido avaliadas como produtivas e que já se orientavam para a construção de

conhecimento didático por parte dos professores.

Assim, organizamos três grandes grupos de formação: “Nascidos para brincar” que contou com a participação de 850 professores de Centros de Educação Infantil filantrópicos (CEIs) e Centros de Educação Infantil municipais (CMEIs); “Tempo de brincar” - 340 professores de Educação Infantil das escolas municipais de Ensino Fundamental (EIs 6) e, “Uma sala de aula onde se pode brincar” - 430 professores de 1º ano da rede municipal de Londrina.

O coordenador da formação continuada convocou professores para realizar o papel de formador onde este seria responsável em repassar ao seu grupo de professores. Desta forma, contávamos com 90 formadores do grupo “Nascidos para brincar”; 80 formadores do grupo “Tempo de brincar”, e 88 formadores do grupo “Uma sala de aula onde se pode brincar”. Os encontros com os formadores do grupo “Nascidos para brincar” eram quinzenais de 4 horas e os encontros com os formadores de grupos do “Tempo de brincar”, e “Uma sala de aula onde se pode brincar” eram mensais, também de 4 horas.

A temática a ser trabalhada nos grupos: BRINCAR. Optamos pela temática do BRINCAR por percebermos - por meio de instrumentos diagnósticos sobre - que ainda muitos professores negam este espaço de brincar as crianças ou têm uma visão equivocada sobre esta temática. Com os formadores constatamos que os professores de Educação Infantil, bem como o 1º ano do Ensino Fundamental tinham dificuldade em desenvolver procedimentos relativos a uma prática que envolvesse o brincar e, conseqüentemente, não sabiam como organizar um espaço onde as crianças pudessem brincar sem a rigidez da intervenção do professor ou, ainda, desvinculado do aprender.

Como nos explica Schön o professor reflexivo é aquele que busca nos seus atos cotidianos um fazer pedagógico que vá de encontro as necessidades de sua criança. Freire completa afirmando que é preciso espaço para dialogar, quer dizer: espaço para ouvir, espaço para conhecer, espaço para entender ou terá como conseqüência um trabalho improdutivo.

Assim, pensamos que a necessidade de haver formação continuada só surge quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. É aí que surge o papel do coordenador do formador de grupo, que se torna imprescindível para orientar esse processo.

Para bem cumprir a função, ele deve estar sempre atualizado (o que significa estudar muito) com as didáticas específicas – compostas dos saberes sobre os conteúdos, da forma de ensinar cada um deles e da maneira como as crianças aprendem. É com esse conhecimento que o coordenador da formação continuada planeja os encontros de formação.

Pensando na formação de um professor reflexivo, percorremos dois caminhos: pelas situações de “dupla conceitualização” descrita por Lenner (2002) e pela tematização da prática descrita por Weiss (2002). A dupla conceitualização recebe esse nome por permitir que, durante a formação, ocorram paralelamente dois

aprendizados: sobre o objeto de ensino e sobre as condições didáticas necessárias para que as crianças se apropriem dos conteúdos.

A dupla conceitualização envolve duas etapas principais. Na primeira, o coordenador propõe uma atividade desafiadora para os formadores. O objetivo é fazer com que eles vivenciem a situação de aprendizagem e identifiquem os conhecimentos que estão em jogo para ensinar determinado conteúdo. Durante essa fase, o coordenador pode reconceitualizar os conteúdos, tornando observável o que os professores têm de ensinar.

Na segunda etapa, o coordenador mostra como ensinar. Com base na atividade feita pelo grupo, ele promove uma discussão sobre as condições proporcionadas para realizá-la, a maneira como foi feito o planejamento, as intervenções do coordenador e o motivo de elas terem sido usadas – e levanta hipóteses sobre como ensinar determinado conteúdo. No fim, os professores devem ser capazes de planejar um plano de aula ou uma sequência didática para as crianças dentro da perspectiva estudada. Desta forma, o que foi realizado na formação com o coordenador, o formador o fará com seu grupo, para que os professores vivenciem o mesmo.

Com vista a sistematizar o trabalho dos grupos de estudo, elaboramos o seguinte roteiro, que tem o objetivo de contribuir para uma melhor comunicação entre os grupos de estudo e os professores formadores, bem como orientar os formadores na elaboração de sua pauta de formação:

## 1. Abertura

### a) Apresentar a pauta

É importante iniciar o encontro compartilhando a pauta – objetivos, conteúdos e sequência de ações. Dessa forma o grupo se situa, tem condições de prever o que acontecerá ao longo do encontro assim como a finalidade daquele momento.

### b) Leitura em voz alta

Ler um conto, uma crônica, um trecho de um livro nos encontros de formação é uma forma de incentivar o gosto e o prazer de ler e desenvolver o comportamento leitor.

## 2. Combinados de participação do grupo:

### a) Agenda Cultural

Indicar exposições, filmes, espetáculos de teatro, dança, música, feiras locais, sites etc. para ampliação do universo cultural do grupo.

### b) Registro do encontro

Os encontros de formação podem ser registrados por meio da síntese. Cada vez uma pessoa ou dupla pode se responsabilizar pelo registro e no encontro seguinte deverá levar uma cópia para cada participante.

A função desse registro no processo de formação é compartilhar o encontro com quem esteve ausente, retomar conteúdos e combinados, ser documento para instituição e um instrumento para a formação.

### 3. Atividades

#### Atividade 1. Conhecendo os saberes do grupo

Esta primeira proposta tem a intenção de conhecer os saberes do grupo. Ouvir o que pensam os professores sobre como acontece o brincar nos espaços de Educação Infantil por isso nesse momento sugerimos não fazer comentários, ou colocações. Ao longo do encontro todo este conhecimento poderá ser repensado a partir das propostas realizadas.

#### Atividade 2. Leitura Compartilhada do texto

Quando trabalhamos um texto teórico é fundamental pensar em questões norteadoras ou mesmo numa orientação de leitura que contribua para o grupo estabelecer relações com o que lê, aproximá-los de fato ao texto.

A leitura com finalidade de estudo é um importante conteúdo a ser desenvolvido na formação pelos professores.

#### Atividade 3. Tematização de imagens

O texto estudado anteriormente será um importante apoio para a discussão das imagens, pois trará mais elementos para a reflexão. Apesar da apresentação ser rápida é preciso garantir um momento de discussão no pequeno grupo assim como a socialização.

#### Atividade 4. Análise de bom modelo

Informar ao grupo que assistirão a um vídeo localizando onde aconteceu a filmagem. A coordenação deve assistir ao vídeo antes do encontro e pensar em questões acima para poder conhecer e estudar o conteúdo abordado e antecipar possíveis questões de seu grupo de formação. Orientar ao grupo que assistirão ao vídeo prestando atenção nas informações para responder as questões pré-colocadas.

a) Apresentar o vídeo sem interrupções.

b) Pedir que se juntem em duplas ou trios, depende do tamanho de seu grupo, para discutir as anotações e construir uma única resposta. c) Socialização das observações levantadas a partir do vídeo e da discussão em grupo.

#### Atividade 5. Sistematização

Muitas vezes nesse momento pode acontecer do grupo achar que não há nada a ser acrescentado ao quadro do início do encontro. Aqui é um momento importante de se colocar algumas questões que ajudem o grupo avançar e notar que há diferenças fundamentais entre o que realizam e o que o vídeo aborda. Porém é preciso ajudá-los a notar algumas dessas diferenças que muitas vezes ainda não são observáveis.

## Atividade 6. Analisar a pauta desenvolvida

### 1. Propor aos formadores que analisem cada proposta da pauta

Solicitamos ao grupo que: a) leiam a pauta destacando as atividades propostas; b) peçam que comentem a intenção de cada atividade; c) registrem os comentários sem interferir, tentem entender como o grupo pensa uma pauta e d) finalize referendando, discordando, ou ampliando o que falaram.

### 2. Em grupos:

Após a análise da pauta levantamos a seguinte questão: Como nós enquanto formadores trabalharíamos o que foi discutido e construído neste encontro com meu grupo de professores e outros profissionais da instituição?

Construir, coletivamente com apoio das formadoras locais, uma pauta de formação (tendo esta como referência), para trabalhar o conteúdo abordado com o grupo de professores nas instituições.

### 4. Fechamento

Tarefa:

a) Elaboração de proposta de intervenção com algumas propostas de atividades para as crianças das diferentes faixas etárias baseadas na teoria e nas práticas observadas e analisadas.

b) Relatório referente a intervenção realizada com a criança. Neste deve constar: 1) Identificação da instituição (turma; título da atividade desenvolvida; data e nome do professor); 2) Forma do relatório (síntese da atividade desenvolvida; comentários sobre a atividade: observações realizadas; fotos ou filmagens das atividades desenvolvidas e considerações.

c) Elaborar um registro de como foi o encontro em sua unidade a partir da questão: O que este encontro acrescentou ao que o grupo já sabia?

d) Informes (Esse é o momento dos informes organizacionais e/ou estruturais).

### 5. Avaliação do encontro

De que forma o encontro de hoje ajudou a repensar e orientar sua prática?

Com relação a tematização da prática, tematizar significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão. É teorizar, explica Telma Weisz (2002).

Antes de tematizar sobre a prática, é preciso capturá-la na forma de relatos e registros. Na primeira categoria, estão as escritas profissionais, como os relatórios e os diários de classe ou semanários elaborados pelos professores. É importante ter clareza de que os relatos são sempre uma impressão da realidade, condicionada pelos saberes prévios de quem os produziu. Com base neles, é possível ter acesso às concepções dos professores. Já os registros são a documentação da prática que não passa pelo filtro ou pela interpretação de um relator. Aí estão as gravações feitas em

vídeo ou áudio de uma aula e até mesmo por meio de fotos. Por não passarem por interpretação, eles permitem saber o que de fato ocorreu durante a interação entre criança e professor. Por fim, essa ferramenta também pode ser usada tendo como base o planejamento de projetos didáticos e institucionais, sequências didáticas, planos de aula, rotina, portfólios das crianças e até o projeto pedagógico – documentos que, ao serem elaborados em parceria entre professores, formadores e coordenador da formação possibilitam a tematização em tempo real.

Para que ela aconteça de forma satisfatória, algumas condições básicas precisam existir. Devem ser usadas boas práticas como modelos para análise e discussão. Eles podem ser conseguidos dentro da própria escola ou trazidos de fora. Caso o professor que terá seus registros estudados seja da equipe, ele deverá aceitar os objetivos didáticos da tematização, estar consciente dos ganhos que terá no processo e concordar em socializar seus escritos com os colegas. Esse planejamento é fundamental para que a estratégia não se torne um julgamento da prática sem resultados formativos. Lembramos que não adianta registrar uma situação inadequada para dizer aos professores o que não funciona. É preciso ser afirmativo. O ideal são situações das quais seja possível extrair a teoria previamente estudada e os procedimentos aplicáveis a outras situações da mesma natureza. É papel do coordenador da formação trazer as referências teóricas necessárias para embasar a análise durante a formação.

Para nós, de todos os tipos de registro, a gravação em vídeo é considerada a que tem o maior potencial formativo. Ela permite que a prática seja analisada como ela realmente acontece, sem o viés interpretativo ao qual os relatórios estão sujeitos.

Uma de nossas pautas tratava-se de discutir sobre os Cantinhos de Atividades diversificadas, uma de nossas propostas de intervenção junto as crianças na Proposta Pedagógica Institucional. Por meio da observação da sala de aula, percebemos que o que propusemos inicialmente não estava funcionando na maioria das salas. O problema estava na gestão do tempo e do espaço durante os cantinhos: alguns professores tinham dúvidas com relação ao tempo e a frequência da organização dos cantinhos ou tentavam ensinar conteúdos em um momento que deve ser de livre escolha. O espaço de sala é organizado por meio de cantinhos temáticos: feira, padaria, salão de beleza, cozinha, casinha, enfermaria, jogos, livros etc e têm como objetivo estimular a autonomia dos pequenos, que devem escolher onde querem ficar, bem como o movimento.

Depois de identificarmos estas questões buscamos por um bom modelo que faria a tematização da prática. O vídeo foi importante para discutirmos com os professores como trabalhar com os cantinhos temáticos. Durante a exibição, refletimos sobre como foram feitas a organização da sala e a seleção dos materiais e a maneira de receber as crianças. Pudemos, também, analisar o papel das intervenções (direta e indireta) do professor. Discutimos as condições criadas para que as crianças encerrassem as atividades na hora prevista e guardassem os materiais, pois muitos professores que estavam em formação tinham dificuldade nessa finalização. A observação do registro em vídeo foi útil para o grupo ter contato com um bom

modelo de organização dos cantos de atividades diversificadas. Outra, questão relevante a ser destacada foi que os professores precisavam controlar a ansiedade para não dirigir todas as situações, já que esse tipo de atividade tem como foco a autonomia e o movimento das crianças.

Então, neste momento de tematização os professores desenvolvem o pensamento prático-reflexivo produzindo conhecimento pedagógico decorrente da investigação e visão das coisas sob diferentes prismas, considerando aspectos aparentemente irrelevantes. Conseguem, portanto, problematizar, levantar hipóteses, identificar e nomear dificuldades, bem como buscar soluções e alternativas de ação elaborando propostas de intervenção didática, refletindo e discutindo a adequação das mesmas. Deixam de ser somente receptores de informações para se converter em participantes ativos, usando seus conhecimentos e experiências prévias, explicando suas crenças e valores pessoais. Ao tomar consciência das hipóteses didáticas, conseguimos ultrapassar a tradicional dicotomia entre certo e errado e a atitude prescritiva que costuma caracterizar as atividades de análise da prática docente.

#### **4 Considerações**

Os dois caminhos trilhados – a dupla conceitualização e a tematização da prática – se encontram no fim e, que bem trilhados, levam à aprendizagem das crianças.

Percorrer estes caminhos não é uma tarefa fácil, pois pensamos que para chegar a essa capacidade de análise, há três caminhos: estudar, estudar e estudar. É o momento em que o professor se debruça sobre o objeto de estudo em questão, que é o seu fazer pedagógico no cotidiano da sala de aula, o trabalho docente é analisado, indagações são respondidas e intervenções são produzidas. A atualização da prática pedagógica requer a construção de novos conhecimentos até para dar conta de responder e interpretar os desafios da realidade presente, mas há também que se considerar a permanente revisão destes saberes, o que está sendo satisfatório e o que é preciso mudar na reflexão sobre a prática. O parâmetro desta avaliação é sem dúvida a aprendizagem dos alunos, objetivo prioritário da tarefa do professor.

Conforme os professores apresentam os trabalhos desenvolvidos em sala, as dificuldades encontradas na realização das atividades há a possibilidades da reflexão e debate mediados pelo formador. As dúvidas e comentários ajudam no estabelecimento da relação da prática com a teoria fundamentando a discussão e programação de ações mais adequadas às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Refletir a prática apresenta-se, então, com dois aspectos complementares. Por um lado indica a necessidade de interferência, na prática, da sua modificação por um processo próprio, intrínseco à pessoa. Por outro lado, refletir a prática é praticar a reflexividade, ou seja, dinamizar a vivência por meio de um processo criador, adotando como perspectiva a possibilidade inerente de construção de um novo saber.

A ação reflexiva é, então, um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, envolve intuição, emoção, e não um

conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores.

Se o professor se assumir como ser crítico e reflexivo terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas nas práticas que realiza, transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo, que levam os sujeitos a superarem a dicotomia entre teoria e prática, além da tradicional relação sujeito-objeto. A reflexão por ele efetuada deve conduzir à ação, pois exprime o poder de reconstruir a vida ao participar de decisões e da ação social.

Com base no pensamento de Dewey e também de outros estudiosos mencionados neste estudo, consideramos que convivemos hoje com duas abordagens dentro da perspectiva da prática docente: a tradicional e a reflexiva sobre a prática.

Na abordagem tradicional, prevalece a separação entre teoria e prática. A passividade do aluno é uma perspectiva parcial do ensino, pois não é permitido que os estudantes caminhem além daquilo que observaram. Na abordagem reflexiva sobre a prática, a ênfase está na formação de sujeitos aptos a refletirem sobre a sua própria prática.

A prática docente reflexiva exige que o professor não se limite às investigações produzidas na academia, devendo produzir um conhecimento prático, que é validado pela própria prática, fundamentada na reflexão. Tal forma de pensar e agir pode orientar mudanças e dar respostas a certos dilemas que aparecem no dia a dia do exercício profissional.

Com a utilização do conceito “reflexão na ação”, propiciamos a estes formadores e professores a reformulação de suas ações no decorrer de uma intervenção profissional e, ainda, a realização da “reflexão sobre a reflexão-na-ação”, possibilitando a investigação de sua prática de ensino, levando-o a implementar mudanças na mesma.

Neste sentido, a formação contínua do professor, centrada na investigação, indica a necessidade de estimular a pesquisa a partir das práticas docentes. Para isto, o professor deve criar situações de aprendizagem, administrar a heterogeneidade, regular os processos e percursos da formação, destacando como posturas fundamentais a prática reflexiva e a implicação crítica, havendo necessidade do docente inovar, negociar e regular a prática educativa na sociedade em transformação nesses novos tempos, sendo a prática reflexiva imprescindível para o favorecimento de novos saberes, e sendo a implicação crítica essencial para que se possa entender as expectativas da sociedade.

Então, no mundo atual, o professor deve estar apto para explorar e buscar meios para constante atualização, que propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente.

O desafio é ensinar, ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, *savoir-faire*, métodos e posturas reflexivas (PERRENOUD, 2002, p. 18). Além disso, segundo o autor, é importante criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, se decide, se comunica e se reage em uma sala de aula. Também é preciso criar ambientes para o professor

trabalhar sobre si mesmo, sobre seus medos e suas emoções, onde seja incentivado o desenvolvimento da pessoa, de sua identidade.

Neste sentido, pensar a formação do professor significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. A idéia de professor reflexivo entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É, nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: **Revista Educação e Sociedade**. Número 68 Especial, Ano XX. Campinas:CEDES, 1999.
- CARDOSO, Beatriz (org.). **Ensinar: Tarefa para Profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- DEWEY, J. **Cômo Pensamos**. Barcelona: Paidós, 1989.
- ESTRELA, M. T. & ESTRELA, A. **Perspectivas actuais sobre a formação de professores**. Lisboa: Estampa, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In: **Em Aberto**, ano 16, n. 70, abr/jun. Brasília, 1996.
- NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, Antonio. **Revista Nova Escola**. Agosto/2002, p.23.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre. Artes Médicas sul, 1999.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) **Os Professores e a sua formação** (p. 77-91). Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SNYDERS. **Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles**, PUC/SP,1990.
- VILLAR, L. Angulo (1990). **El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal**. Granada: Universidad de Granada.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALA, A.. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Trad. Ernani F da Rosa. Porto Alegre. ArtM, ed.,1998.

Recebido em 26/09/2011

Aprovado para publicação 02/11/2011