


Artigo**Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores****The contributions of reflection and experience experienced in continued teacher training****Contributos de la reflexión y de la experiencia vivenciada en la formación continuada de profesores****Marilda Aparecida Behrens¹, Tiago Reus Barbosa Fedel²**

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR, Brasil

Resumo

A necessidade de buscar significado para a mudança de visão da formação docente, visando superar os cursos estanques que ainda continuam a ser promovidos nas instituições de ensino, levou a desenvolver uma pesquisa exploratória sobre o que deveria compor os processos de formação continuada, para que fosse possível a reconstrução da docência nos diferentes níveis de ensino. O objetivo da pesquisa foi investigar os contributos necessários para favorecer os processos de formação continuada no sentido de subsidiar a busca contínua da reconstrução da ação docente. O problema investigado foi: a experiência vivenciada na profissão docente e a reflexão sobre ela podem ser consideradas como contributos relevantes na formação contínua dos professores? Destacam-se do referencial teórico investigado os estudos de pesquisadores como Imbernón (2001, 2016), Schön (1992, 2000), Nóvoa (1992, 2016), Tardif (2014), Zeichner (1993, 2008). O principal procedimento metodológico usado na pesquisa exploratória foi a revisão de literatura, que abrangeu a consulta às fontes bibliográficas e artigos relacionados com a temática. A caminhada na pesquisa permitiu perceber que a experiência e a reflexão podem ser entendidas como os princípios norteadores relevantes para a formação contínua do professor. A mudança da prática pedagógica necessita ser refletida e ressignificada, especialmente por meio da discussão entre pares, o que pode ser determinante para a reconstrução da docência de maneira crítica. Conclui-se que acolher o processo de reflexão e de valorização da experiência vivenciada dos professores podem ser contributos relevantes para a formação docente com vistas a buscar uma educação relevante e transformadora.

Abstract

¹Doutora em Educação pela PUCSP e Pedagoga pela UFPR. Atua no Mestrado e Doutorado em Educação-PPGE da PUCPR e na Graduação em Pedagogia da PUCPR. Lidera o grupo de pesquisa: Paradigmas Educacionais e Formação de Professores em diferentes contextos (PEFOP) na Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-3446-2321>E-mail: marildaab@gmail.com

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná na Linha de Pesquisa: Formação pedagógica de professores no paradigma da complexidade numa educação transformadora: cocriação de repositório digital. Atua no Serviço de Apoio Psicopedagógico (SEAP) da PUCPR.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4912-6099>E-mail: tiagofedel@gmail.com

The need to seek meaning for the change of vision of teacher education, aiming to overcome the hermetic courses that still continue to be promoted in educational institutions, led to the development of an exploratory research on what should be part of continuing education process, reconstruction of teaching at different levels of education. The objective of the research was to investigate the contributions necessary to favor the processes of continuous formation in order to subsidize the continuous search for the reconstruction of the teaching action. The problem was investigate the next question: can the experience of the teaching profession and reflection on it be considered as relevant contributions in the ongoing formation of teachers? It is worth mentioning the theoretical framework investigated the studies of researchers such as Imbernón (2001, 2016), Schön (1992, 2000), Nóvoa (1992, 2016), Tardif (2014) and Zeichner (1993, 2008). The main methodological procedure used in exploratory research was the literature review, which included the consultation of bibliographical sources and articles related to the theme. The walk in the research allowed to realize that the experience and the reflection can be understood as the guiding principles relevant for the continuous formation of the teacher. The change in pedagogical practice needs to be reflected and re-signified, especially through peer-to-peer discussion, which can be crucial for the reconstruction of teaching in a critical way. It is concluded that welcoming the process of reflection and appreciation of the lived experience of teachers can be relevant contributions to teacher training in order to seek a relevant and transformative education.

Resumen

La necesidad de buscar significado para el cambio de visión de la formación docente, con el fin de superar los cursos estancos que aún se están promoviendo en las instituciones de enseñanza, llevó a desarrollar una investigación exploratoria sobre lo que debería componer los procesos de formación continuada, para que fuera posible la reconstrucción de la docencia en los diferentes niveles de enseñanza. El objetivo de la investigación fue investigar las contribuciones necesarias para favorecer los procesos de formación continuada en el sentido de subsidiar la búsqueda continua de la reconstrucción de la acción docente. Como problema se investigo la pregunta: ¿la experiencia vivida en la profesión docente y la reflexión sobre ella pueden ser consideradas como contribuciones relevantes en la formación continua de los profesores? Se destacan del referencial teórico investigado los estudios de investigadores como Imbernón (2001, 2016), Schön (1992, 2000), Nóvoa (1992, 2016), Tardif (2014), Zeichner (1993, 2008). El principal procedimiento metodológico utilizado en la investigación exploratoria fue la revisión de literatura, que abarcó la consulta a las fuentes bibliográficas y artículos relacionados con la temática. La caminata en la investigación permitió percibir que la experiencia y la reflexión pueden ser entendidas como los principios orientadores relevantes para la formación continua del profesor. El cambio de la práctica pedagógica necesita ser reflejado y resignificado, especialmente por medio de la discusión entre pares, lo que puede ser determinante para la reconstrucción de la docencia de manera crítica. Se concluye que acoger el proceso de reflexión y de valoración de la experiencia vivenciada de los profesores pueden ser contribuciones relevantes para la formación docente con miras a buscar una educación relevante y transformadora.

Palavras-chave: Formação continuada de professores, Construtos para a atuação docente, Reflexão, Docência.

Keywords: Continuing education of teachers, Constructs for the teaching performance, Reflection, Teaching.

Palabras clave: Formación continuada de profesores, Constructores para la actuación docente, Reflexión, Docencia.

Introdução

A necessidade de buscar significado para a mudança de visão da formação docente, superando os cursos estanques que ainda continuam a ser promovidos nas instituições de ensino, levou a desenvolver uma pesquisa exploratória sobre o que deveria compor os processos de formação continuada. Por isso, o objetivo do presente trabalho foi viabilizar uma possível reflexão de acordo com alguns construtos presentes na docência e compreendê-los como importantes meios formativos. Dentre os diversos subsídios formativos na docência, buscou-se desenvolver como objetivo principal desta pesquisa investigar os contributos necessários para favorecer os processos de formação contínua no sentido de subsidiar a reconstrução da ação docente. Na questão da formação continuada de professores buscou-se investigar a problemática: A experiência vivenciada na profissão docente e a reflexão sobre a mesma podem ser consideradas como contributos relevantes na formação continuada dos professores? Entende-se que a formação docente é processo incessante e envolve diferentes e complementares subsídios próprios para a formação, como os saberes docentes, as práticas, aprendizagens, experiências, partilhas, a relação entre os atores pertencentes ao espaço de atuação do professor, a relação entre a teoria e a prática, são alguns dos subsídios a serem citados inerentes à experiência e a reflexão. Assim, buscou-se com a pesquisa exploratória eleger obras que apresentam significativas contribuições para os processos de formação continuada e que têm sido citadas constantemente nos estudos sobre a temática. Com esta visão, da ampliação do espectro do que caracteriza a formação continuada dos docentes, foram selecionados alguns pesquisadores que têm se destacado na literatura por auxiliarem com estudos e reflexões nos processos formativos contínuos. Dentre eles destacam-se Imbernón (2001, 2016), Schön (1992 - 2000), Nóvoa (1992, 2016), Zeichner (1993, 2008), Tardif (2014). Na realização da pesquisa exploratória optou-se por investigar a literatura apontada, entre outras, em artigos acadêmicos sobre a temática.

A pesquisa exploratória permite investigar, analisar e descrever um conjunto de conhecimentos, em busca de possíveis respostas à problemática proposta. A revisão de literatura é uma metodologia de investigação científica com o objetivo de levantar, reunir, analisar e avaliar diversos estudos e dados relevantes. De acordo com Gil (2002, p.41):

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.

Assim, realizou-se uma investigação científica que teve como foco reunir e analisar os mais diversos estudos sobre determinado objeto de pesquisa para dar suporte a esta investigação.

Procurou-se ter uma atenção maior aos possíveis contributos capazes de apontar contribuições ao processo de formação continuada de professores, ao mesmo tempo apresentar indicações para a superação da visão conservadora que ainda perdura nas escolas em todos os níveis de ensino. Tem sido difícil ampliar e ressignificar o modelo padrão de oferecer formações focalizadas em reuniões, muitas vezes, fundamentadas em concepções insuficientes, como aquelas que entendem a formação como reciclagem, instrumentalização do professor, formações

de cunho administrativo, técnico e executor, outras formações dadas como cursos estanques, isolados e fragmentados no início e no final do semestre, que podem ser oferecidos, mas que não deveriam ser os únicos procedimentos que compõem a formação continuada de professores.

Espera-se que estas contribuições levem os gestores e os professores a perceberem a importância de desenvolver processos que acolham a consciência crítica, seja da própria trajetória do docente, das condições, das suas convicções e práticas, para que exerçam o papel de agente transformador, seja na sua prática, seja no espaço educacional que atuam. No mesmo sentido, permitir que os docentes tomem consciência de que a criticidade e reflexão sobre a prática e os saberes e o espaço em que se dá o exercício da prática da docência podem se converter em construtos significativos e pertinentes para a formação continuada.

O presente trabalho também é uma iniciativa dos estudos empreendidos pelo grupo PEFOP da PUCPR, Campus Curitiba, (Paradigmas Educacionais na Formação de Professores) que desenvolve pesquisas baseadas num processo de intervenção pedagógica junto a grupos de docentes universitários. O objetivo destes estudos é a qualificação da docência na Educação Superior, tomando como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores universitários na troca de experiências e conhecimentos, no diálogo compartilhado, a partir de momentos de debates e reflexões da prática docente numa abordagem que compreenda os pressupostos do paradigma da complexidade (BEHRENS, 2012, p. 155).

A reflexão como contributo na formação continuada de professores

A busca sobre os aspectos potencializadores para compor contributos para o processo de formação continuada de professores levou à investigação e exploração na literatura da formação permanente. Este procedimento permitiu levantar importantes apontamentos a respeito da formação de acordo com o que pensam Imbernón (2001, 2016), Schön (1992, 2000), Nóvoa (1992, 2016), Zeichner (1993, 2008), Tardif (2014), a serem destacados neste trabalho.

No que se refere à proposição da reflexão nos processos de formação continuada, encontra-se a contribuição de Imbernón (2001, 2016) que se torna significativa para entender a importância deste contributo nos processos formativos. Para Imbernón (2001, p.48-49), “[...] a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho”. O mesmo autor acrescenta: “A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes” (Idem, 2001, p. 49).

A profissão docente, para Imbernón (2001), necessita do desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores, considerando os desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento e da informação. Acrescenta que a formação continuada do professor implica na reflexão sobre a própria prática; troca de experiências com os pares; articulação da formação a um projeto de trabalho; união das práticas profissionais às práticas sociais; inserção coletiva na instituição educativa.

Uma das maiores contribuições de Schön (2000), que impactou a formação docente, tanto portuguesa como brasileira, foi sua defesa de envolver um processo contínuo de reflexão docente baseado na ação, na reflexão sobre a ação e na

reflexão sobre a reflexão na ação. Sendo assim, retoma-se a importância deste triplo movimento sugerido por Schön (2000) enquanto constituinte do professor, compreendido como profissional autônomo e como um sujeito protagonista da transformação social. No mesmo sentido, Nóvoa (2016) defende que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos e investigadores.

O processo reflexivo é parte integrante do processo de formação profissional, no qual os saberes docentes são mobilizados, problematizados e ressignificados, dando condições para que os objetivos e as práticas educacionais sejam de fato estabelecidos e atingidos. Não obstante, há algo que precisa ter maior esclarecimento, pois a importância da reflexão não diz respeito apenas aos professores com certa caminhada de profissão, mas também necessita envolver os professores que iniciam na profissão porque precisam compartilhar sua caminhada e discutir com os pares mais experientes para serem capazes de construir sua prática docente. Assim, em conjunto e de maneira contínua, podem analisar o contexto de sua atuação para construir as suas trajetórias com a capacidade de repensá-la e dela abstrair lições mais coerentes e relevantes para ensinar.

Segundo Feiman-Nemser (2001, p. 538), de modo geral, existe um compromisso de alguns professores com maior experiência em ajudar outros professores no início da profissão justamente a desenvolverem meios que os façam aprender e ressignificar sua prática a partir de suas experiências. O conceito de “ensino reflexivo” quer, por assim dizer, expressar um compromisso por parte do docente, para que seja consciente de sua ação, seja capaz de ampliar os conhecimentos em torno do espaço de atuação e até mesmo criticar o próprio trabalho.

A reflexão ganha espaço na formação dos professores, pois os docentes, hoje, não teriam mais condições de desempenhar a docência seguindo um instrumental predeterminado e prescritivo para a prática pedagógica. Zeichner (2008) retrata a situação, afirmando que os docentes precisam ser reflexivos e considerar o contexto em que atuam, bem como a realidade de seus alunos para poderem repensar suas práticas pedagógicas.

Mais uma vez isso mostra que a reflexão, como princípio norteador e formador, é algo também pessoal, ainda que não se limite à visão individual, pois requer uma vivência coletiva. Mas, o conceito de “ensino-reflexivo” implica que só é possível empreender uma melhoria do próprio ensino, se o professor leva em conta a reflexão da própria experiência e das suas práticas de ensino.

Nessa tarefa, é possível perceber que a reflexão é base para um processo de formação continuada. Um professor que reflete pouco o exercício da docência na sua atuação, tem poucas chances de tomar consciência de sua prática, de ressignificá-la e transformá-la. Ainda que haja alguns cuidados a se tomar para não deixar que a reflexão caia num subjetivismo, numa ação isolada, descontextualizada e sem considerar as reais possibilidades de aplicação na prática (ZEICHNER, 2008). A prática da reflexão para o professor é um importante meio para se evitar o risco de uma docência restrita ao instrumentalismo técnico, à execução de manuais de forma acrítica e descontextualizada. Um sério problema para a educação, quando encaminhada desta forma, tanto ao ensino, quanto para a formação do professor.

A experiência vivenciada como contributo na formação continuada de professores

Outro construto aqui apontado como decisivo para a formação continuada é a experiência. A experiência está entre os saberes docentes que, na visão de Tardif (2014) são construídos junto aos os saberes disciplinares, curriculares, profissionais. Não é por acaso que se toma a experiência do professor como um componente formativo importante. Tardif e Lessard (2008, p. 38) sublinham que os professores são sujeitos que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Na passagem do século XX para o século XXI, a compreensão da pessoa do professor passa a enfrentar novos desafios, dos quais a experiência docente pode contribuir para o desenvolvimento de saberes e na formação continuada. Segundo Nóvoa (1992, p. 25):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica que alimentam a construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

As atuais exigências na educação e nos processos de ensino e aprendizagem levam o professor a ser desafiado a ultrapassar práticas focalizadas na técnica, na qual é um técnico ou um treinador na arte do ensino. Além de dominar o conteúdo, necessita entender o porquê dos métodos e meios para ensinar, para tanto, precisa ampliar sua visão do que é a noção de ser professor. Neste sentido, Tardif (2014) reafirma a necessidade de um novo jeito de pensar a formação continuada, considerando os seus saberes, sua prática no dia a dia, suas realidades, por conseguinte, a experiência do professor, pois esta envolve todos estes componentes adquiridos, construídos e refletidos ao longo da sua história.

Não é apenas Tardif (2014) que ressalta em seus estudos a importância da experiência enquanto construto formativo e para a construção de saberes da docência. Em entrevista recente, sobre este tema, Nóvoa (2016) também colabora sublinhando que a formação continuada do professor envolve cinco eixos de atuação: reflexão sobre a própria prática; troca de experiências com os pares; articulação da formação a um projeto de trabalho; união das práticas profissionais às práticas sociais; inserção coletiva na instituição educativa.

Hoje, para ensinar não há mais ambiente para uma visão reduzida e simplista da ação do docente que desconsidera certos construtos pertinentes e próprios da vida docente. Por isso mesmo, Zeichner (2008, p. 535) também parte do mesmo ponto de vista, quando diz: “muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação do docente”, ou seja, de uma visão de treinamento de professores que desempenham determinados tipos de comportamento para uma abordagem mais ampla do processo formativo. Neste sentido, envolve outros aspectos a serem considerados na nova visão, dos quais, destacam-se o repensar da pessoa do próprio professor, a profissionalização do professor, a visão do *lócus* ou do espaço nas instituições de ensino, os avanços nas diferentes metodologias de ensino, o redimensionamento do significado e do poder transformador dos conteúdos, entre outros.

É importante esclarecer que estes aspectos já se fazem presentes nas discussões sobre a formação de professores, mas, em geral, ainda não se

consolidam com ênfase nos processos formativos. Isso não quer dizer que em outros tempos e espaços não houvesse tais questões e situações, mas o mundo atual exige da educação uma formação docente diferenciada, alinhada aos contextos e condições dos alunos, dos próprios professores, do espaço escolar e comunitário de modo a alcançar com urgência questões de maior complexidade que estão presentes na sociedade e que a educação colabora em responder. Ao mesmo tempo, repensar a formação docente a partir de tais construtos significa possibilitar mais condições de vivências e práticas sendo que, em todas elas, demanda maior aprendizado e formação para o docente.

Tal aprendizado vai se construindo a partir das próprias experiências que o docente pode fazer sobre a mesma ou do contexto em que se insere e, de igual maneira, compartilhá-la entre seus pares, pois, as experiências precisam ser igualmente vividas, refletidas e confrontadas entre os professores. Por isso, uma prática constantemente ressignificada, cônica e crítica pode ser favorecida pela formação contínua quando são consideradas as experiências como processo de reflexão individual e coletiva. Neste sentido, vale considerar que neste contexto contemporâneo complexo a mudança paradigmática torna-se urgente nos processos que envolvem os profissionais da educação.

Diante deste contexto, Nóvoa (1992) evoca um percurso histórico da formação da profissão docente para repensar a formação de professores. Embora comece a aparecer com ênfase a proposta da visão de sociedade complexa (MORIN, 2000) e na modernidade líquida (BAUMAN, 2001), em geral, ainda não atingiram a formação continuada dos professores. Muitos docentes mantêm os processos numa visão fragmentada e reducionista baseada na racionalidade técnica do trabalho docente. Para Nóvoa (2016, p.2), “a agenda da formação docente incorre em um erro central. Ele coloca que muito se diz sobre o que os professores têm que ter ou fazer, de maneira geral, e pouco ou nada se diz sobre como cada professor pode se encontrar individualmente na profissão”, torna-se claro que há necessidade de ultrapassar a visão de que estes profissionais precisam ser meros aplicadores de valores e normas, diretrizes e decisões político-curriculares. Por isso, pensar na formação continuada de professores que acolha a reflexão e a experiência, enquanto princípios formadores, implica em ver um todo globalizante em que envolve a docência.

A contribuição de Nóvoa (2016, p.3), em entrevista realizada por Ana Luiza Basílio, torna-se relevante quando indica cinco pontos que necessitam ser considerados na formação de professores. Como primeiro ponto indica a **disposição pessoal que para o autor pode garantir espaços e tempo** “para um trabalho de autoconhecimento, de autorreflexão, de maneira que os professores partam de suas histórias pessoais, de vida, de sua subjetividade para então formatar a sua identidade profissional” (NÓVOA, 2016, p. 2). O segundo ponto envolve a **composição pedagógica**, no qual, recomenda “que haja processos de composição pedagógica, que permitam aos professores fazerem diferentes elaborações e encontrarem seus próprios modos docentes, com autonomia e conhecimento profissional”. No terceiro ponto trata da **interposição profissional** alertando que há necessidade de “partir da socialização e da colaboração entre os pares, esforço que, em sua análise, deve estar presente desde o primeiro dia da formação”. No quarto ponto indica a **proposição institucional**, no qual reforça “a necessidade de os docentes conquistarem seu espaço na escola, firmando a sua posição profissional e participando do projeto educativo da instituição, a partir de uma postura ativa, criadora e transformadora”. No quinto ponto aconselha a **exposição pública**, que

reconhece a importância de que “os professores atuem em outros espaços além da escola, em diferentes ambientes que propiciem as comunidades práticas de aprendizagem, geradas nos espaços públicos da educação e na presença dos professores nos espaços das políticas públicas educacionais”.

Não se trata apenas de tomar a experiência numa dimensão pessoal e individual, mas de tomá-la no enfrentamento do cotidiano e do contexto, para que seja necessariamente relevante enquanto formação docente e significativa enquanto transformação social.

Isso significa que desconsiderar a experiência seria permitir o risco de desenvolver uma docência com visão reducionista, do fazer pelo fazer, que acolhe a leitura e preenchimento de exercícios em livros, descontextualizada e pouco significativa à realidade do aluno. Não obstante, a ênfase na importância destes requisitos como meios formadores da docência não deixa de mostrar que ainda muitos estudantes, de cursos de licenciatura, na formação inicial, não usufruem de espaços para pensar sobre o quê, o porquê, o como e com que função irão exercer a docência. Muitos destes licenciandos tornam-se obedientes e não questionam o porquê de determinado conteúdo estar disposto ali para o ensino e, menos ainda, têm noção de onde vem e quem os elabora. Simplesmente, tomam os conteúdos previstos na grade curricular e desenvolvem o ensino.

A reflexão da prática e do contexto de atuação faz com que se supere uma atitude passiva do professor em face de sua realidade e que permite desenvolver uma consciência crítica seja das suas condições, seja das suas convicções e práticas, seja do seu papel transformador. A postura passiva de receber os comandos sem uma reflexão apropriada, contextualizada e adequada pela pessoa do professor na sua prática docente se encontra nas ideias do próprio Zeichner (1993), quando faz sua crítica de situações em que, no espaço escolar, as decisões e as reflexões vêm de cima para baixo, de outros atores, cabendo ao professor aplicar passivamente projetos, conteúdos, currículos. Nesta lógica de obediência cega, assumir posicionamentos tão somente de outrem e que não dizem respeito, necessariamente, ao seu contexto escolar, nem mesmo consideram a experiência própria de vida e profissional do docente. Neste sentido, aqui se discute a necessidade de assumir por parte do professor uma postura de discussão sobre a experiência vivenciada na prática e compreender bem a relevância do diálogo entre pares, com amorosidade e companheirismo profissional.

Significa ter uma atenção maior quanto às especialidades existentes nas práticas, o “conceito-na-ação” como denominou Schön (2000), pois muito pouco serviria um discurso restrito à abordagem teórica sobre a reflexão de outras experiências para a melhoria do ensino, pois este processo contínuo está ligado a uma profunda reflexão pessoal que se faz da própria caminhada e das práticas de ensino e a partir disto encontrar o conceito teórico que subsidie a própria ação, ou seja, um conceito extraído de uma prática consciente, contextualizadora e problematizadora.

Os professores, em geral, segundo Schön (1992), atuam com base no conhecimento que constroem na prática do dia a dia e da sua atuação enquanto docente, mas precisam considerar o conhecimento prático da realidade cotidiana que envolve um conjunto de valores, opções e referências que vão dar sentido às práticas de ensino. Para Nóvoa (1992), é preciso considerar que os professores devem-se produzir enquanto sujeitos do seu próprio fazer, ou seja, devem-se constituir como sujeitos que refletem a sua prática e experiência numa articulação entre saber-fazer-pensar-sentir para ressignificar as práticas de ensino. Assim, os

meios formativos passam a ponderar a realidade diária do cotidiano, o que não os leva a ser submissos a procedimentos técnicos ou das prescrições didáticas de outros, mas passam a ser, sobretudo, gestores de si mesmos na sua própria formação continuada, em todo o seu contexto, experiência e em suas práticas. Entretanto, por mais que se relevem os pontos positivos e pertinentes da reflexão e da experiência, enquanto princípios formadores, faz-se necessário tomar a própria reflexão e experiência enquanto objetos de avaliação e reflexão crítica.

Os professores são sujeitos que dão significados à sua prática a partir de sua experiência, exercem a sua docência a partir da experiência vivenciada no dia-a-dia e arraigada no espaço escolar. Não há como não considerar a experiência como construtos formativos de grande relevância para o professor. Ao contrário do que comumente acontece com uma formação isolada, pontual, por vezes, com temáticas distantes da realidade do professor, é a experiência docente que permite tomada de consciência, reflexão, troca, partilha, construção de saberes para uma formação continuada. Nos saberes individuais e coletivos que são capazes de propiciar, estas experiências podem, ainda, serem compartilhadas entre os próprios professores, contribuindo aquelas para tornarem a própria escola uma comunidade de aprendentes. Isso implica considerar que a experiência do professor vai além de uma subjetividade, uma vez que ela é confrontada com outras experiências, com a realidade escolar, com os contextos atuais que envolvem o desenvolvimento da sociedade. A experiência, assim, torna-se um relevante construto para a formação docente e transformação das práticas educativas.

A aliança entre a reflexão e experiência vivenciada como contributos na formação continuada dos professores

O questionamento sobre a formação docente reflexiva, segundo Zeichner (2008, p. 539), envolve as aprendizagens da experiência vivenciada, esta aliança entre a reflexão e a experiência significa o desenvolvimento real dos professores e suas práticas de ensino. Os espaços escolares necessitam permitir que o professor use a sua criatividade e reflexão para intervir em determinadas situações, a fim de utilizar materiais e estratégias de ensino de maneira apropriada. Muitas vezes, a própria instituição, com as burocracias, com as normas, com os planejamentos demasiados rígidos, com as metas a serem batidas, com as faltas de recursos, entre outros, se convertem num obstáculo que impossibilita que o docente use a criatividade e a reflexão para o ensino.

A reflexão é própria do sujeito pensante e a conduz mediante as experiências de vida. Neste sentido, ao longo da trajetória na docência, o professor toma parte das suas experiências para ser mais consciente de sua ação e para ressignificar sua prática. Não obstante, também se pode encontrar um risco quando se trata em empreender uma formação docente cuja reflexão não considera nada mais que uma análise reduzida à individualidade ou aos próprios anseios internos. Assim, o critério avaliador da reflexão pode não transcender a uma subjetividade da qual resulta a própria reflexão, deixando de lado o contexto e a realidade como elementos intermediadores do processo. Tal subjetivismo nivela a reflexão na mesma condição do senso comum, perdendo, assim, qualquer objetividade e cientificidade. Zeichner (2008, p.539) pode clarear mais tal questão na advertência que faz quanto a este risco, quando afirma:

[...] uma ênfase clara do foco interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desconsiderando-se as condições sociais da educação escolar que tanto influenciam o trabalho docente em sala de aula. Esse viés individualista faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho que minam a possibilidade de atingirem seus objetivos educacionais. Não se discute o contexto do trabalho docente. Enquanto as preocupações principais recaem, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes [...].

Essa mesma questão em torno de se empreender uma reflexão por si só demasiadamente individualista recai num segundo problema, pois o docente ao tomar a sua própria experiência pode não avançar na reflexão. Os professores precisam se envolver em comunidades de docentes que se apoiam e que constroem coletivamente o conhecimento e tomam como base as próprias experiências baseadas na realidade. O docente ao considerar somente sua experiência se ausenta do processo de troca e não cria a possibilidade de se envolver nos processos de entre ajuda e de construção coletiva do conhecimento. Mas, estes fatores limitadores e restritivos ainda vêm fazendo parte da realidade escolar e tornam o corpo docente e a própria escola mais enfraquecidos diante dos desafios. Todo conhecimento oriundo de uma reflexão da prática pedagógica e da experiência de vida e profissional “está inserido em um contexto socialmente estruturado, compartilhado pela comunidade dos praticantes e exercido através dos meios institucionais concretos da profissão” (SCHÖN, 1992, p.95).

Uma reflexão mais individualizada também impede que se tenha uma atenção mais crítica sobre as realidades e os contextos em que se encontra tanto a escola como a comunidade que dela faz parte. Na maioria das vezes, os docentes não pertencem à mesma comunidade na qual está edificada a escola. Considerar apenas uma reflexão da própria experiência como princípio formador numa perspectiva subjetiva e individualizada torna esta formação igualmente reduzida e limitada. Em muitos espaços, os professores falam muito pouco sobre si mesmos e nem sempre podem compartilhar suas experiências. As causas disso são frequentemente a dificuldade de se encontrarem devido às demandas das aulas em diferentes espaços, as condições de tempo que os momentos pedagógicos formativos permitem dar devido à pauta, a questões pessoais ou ainda, por fim, pelas divergências de concepções e ideias que debilitam e fragmentam as relações.

Por fim, a reflexão e as experiências devem permitir não somente uma transformação da pessoa do docente em sua prática, mas, sobretudo, projetá-la para uma transformação da sociedade como um todo. Um tanto melhor quando esta transformação esteja comprometida e construída na direção dos meios que favoreçam ao bem da comunidade, na luta pela justiça social, pela dignidade do ser humano, entre outros. Segundo Zeichner (2008, p. 541):

[...] a formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria ser somente apoiada, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para os estudantes de diferentes perfis [...].

A reflexão e a experiência, enquanto contributos norteadores da formação continuada tendem a levar a uma formação e transformação individual, mas como

mobiliza todos os envolvidos da comunidade escolar pode vir a gerar uma transformação social. É por isso que, por mais que seja uma iniciativa pessoal, ela jamais acaba no individual, porque toda experiência é construída em conjunto e toda reflexão pode ser partilhada e enriquecida com outras. Para Zeichner (2008, p. 542), “precisamos reconhecer que a ‘reflexão’ por si mesma significa muito pouco. Todos os professores são reflexivos de alguma forma”. Por isso mesmo, não se trata de restringir a formação à reflexão somente subjetiva, à reflexão dos problemas e das situações pessoais apenas. A problemática requer iniciativas mais amplas e mais comprometidas, seja com o todo, seja com a coletividade.

Pensar a formação docente significa entendê-la como um processo *continuum*, que envolve a dimensão inicial e continuada, ao longo da vida, e permite entender que a experiência e a reflexão podem ser caminhos que permitem o trabalho conjunto na construção da docência. Ao mesmo tempo, uma e outra possibilitam também que os professores reelaborem os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, levando como desafio superar a visão conservadora e a racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores. Assim, pela reflexão da própria experiência, é possível tomar o docente como sujeito da própria construção intelectual e em processo contínuo de formação.

A reflexão parte de uma dimensão pessoal, mas é preciso garantir espaços de discussão coletiva, considerando os contextos e as interações e, sobretudo, gerar as ações mobilizadoras que possam assegurar condições para uma prática pedagógica ressignificada em constante transformação. Em tais aspectos, sim, é possível uma formação docente em que a experiência e a reflexão contribuam como contributos para o avanço na profissão.

Considerações finais

Numa sociedade complexa como a atual, a reflexão e a experiência, enquanto contributos norteadores da formação continuada, implicam tomar a realidade de forma globalizante, numa visão de todo, em que a docência se desenvolve ao mesmo tempo em que favorece a própria capacidade dos professores de serem atores e de produzirem seus próprios conhecimentos (TARDIF, 2014).

O avanço na formação continuada apresenta novas tendências que podem se configurar em comunidades de práticas, que segundo Imbernón (2016), envolvem as redes educacionais entre pessoas, grupos e instituições. Estas redes podem criar alianças de profissionais em intercâmbios com objetivos comuns, ou seja, gera possibilidades de oferecer espaços para reflexão e troca de experiências na formação contínua. Esta possibilidade amplia a oferta de espaço compartilhado por um conjunto de pessoas que interagem para buscar a transformação de suas práticas. Segundo Imbernón (2016, p. 204), “[...] as redes permitem mobilizar uma grande quantidade de conhecimento e se adaptam melhor a situação do mundo atual, repleto de diversidade, complexidade, mudança e incerteza”. E acrescenta que além desta possibilidade as comunidades de práticas envolvem um “compromisso mútuo, uma tarefa conjunta e um repertório compartilhado”. Desta forma, as comunidades permitem que o docente se envolva com outros pares, se sua instituição educativa acolhe ou não os processos reflexivos na formação docente. Caso a instituição não acolha, o professor pode recorrer às comunidades de práticas disponíveis nas redes sociais e nos recursos informatizados para não

cair numa atitude de passividade em face da sua realidade, seja ela a de ensino, política ou institucional.

Entretanto, também se consideram os riscos em tomar a reflexão e a experiência como princípios formadores, pois uma primeira questão diz respeito ao cuidado quanto às reflexões feitas num aspecto tão somente individual em que reflexão não transcende a uma subjetividade da qual resulta a própria reflexão, deixando de lado o contexto e a realidade como elementos intermediadores do processo de reflexão pessoal. Um subjetivismo ocasionado por uma reflexão isolada e sem profundidade e criticidade pode levar a do senso comum capaz de por em risco a cientificidade da reflexão e a sua relação com o contexto.

O agravante neste movimento que sugere um posicionamento crítico pode ser barrado no que diz respeito às burocracias e centralizações que acabam impossibilitando que os resultados de uma reflexão consciente e contextualizada possam trazer contribuições para as demandas formativas e de ensino. Muitas vezes, como se sinalizou ao longo da reflexão, a própria instituição ou algumas políticas institucionais acabam apassivando o professor impedindo-lhe que potencie a sua criatividade, a sua postura crítica e reflexiva para uma atuação não somente contextualizada, mas, sim, transformadora.

A atenção especial focaliza a participação dos professores que é imprescindível para a mudança, mas Imbernón (2016, p.187) alerta que sem a participação do professorado: “qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em uma miragem, que pode até chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinado de cima”.

A participação e a colaboração são essenciais quando a escola se torna a unidade básica de mudança e inovação, para tanto, os professores precisam estar envolvidos no planejamento e no desenvolvimento do processo de formação continuada, no qual, o professorado pode criar, gerenciar, avaliar e reconstruir a proposta. Em geral, tem obtido sucesso as formações geradas a partir de problemas e desafios reais trazidos das dificuldades encontradas pelo grupo, que exigem estudo e organização de experiências vivenciada pelos docentes envolvidos para buscar possíveis respostas ao problema proposto e demandam decisões colegiadas e compartilhadas. A avaliação do processo exige a reflexão sobre o andamento das atividades realizadas e a análise da evolução do próprio professor e do grupo.

A experiência refletida e a discussão das experiências vivenciadas pelos professores são tendências que vêm sendo propostas nas últimas décadas, mas ainda demandam ações efetivas de desenvolvimento nas instituições de ensino. Esta tendência de ações colegiadas conta com os benefícios das ideias democráticas, capaz de fornecer subsídios para o exercício de uma prática consciente e transformadora, oriunda da reflexão séria, para a transformação não só da pessoa e da escola, mas de toda a sociedade por meio de ações educativas e políticas comprometidas com a justiça e o acesso à educação de qualidade. O desafio posto se amplia na formação de professores quando envolve formar pessoas mais fraternas, mais tolerantes, mais acolhedoras, que aceitam ouvir as opiniões dos outros, que sabem aceitar as contribuições, que são responsáveis e cidadãos na construção de mundo melhor para si mesmas, para seus alunos e para sociedade em geral.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BEHRENS, Marilda A. Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Organizadoras). **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**. Goiânia: Ed. da PUC, p. 145-158, 2012.
- FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. In: ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Revista educação e sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 535 – 554, maio/agosto. 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.
- IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado - uma mudança necessária**. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2000.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Ed. Dom Quixote. 1992.
- NÓVOA, Antônio. **Cinco pontos para qualificar a formação docente**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/veja-cinco-pontos-para-qualificar-formacao-docente-segundo-antonio-novoa/>>. Em entrevista realizada por Ana Luiza Basílio, em 29/07/2016. Acesso em: jun. 2018.
- SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- ZEICHNER, Kenneth. **Formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 535 – 554, maio/agosto. 2008.

Enviado em: 14/setembro/2018

Aprovado em: 31/março/2019

Ahead of print em: 16/outubro/2019