

Artigo

Escola de Educadores: reflexão sobre a prática na formação continuada de professores

School for Educators: reflection on the practice in continuous training of teachers

Escuela para Educadores: reflexión sobre la práctica en la formación continua de docentes

Dijnane Vedovatto¹
Samuel de Souza Neto²
Marina Cyrino³
Renata Campanha⁴

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

O presente artigo busca investigar os processos de desenvolvimento profissional de professores e professoras da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo a reflexão e a análise de práticas docentes como elementos estruturantes da formação continuada. A investigação é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso intrínseco. O caso escolhido foi um curso oferecido pelo Projeto de Extensão “Escola de Educadores”, na Unesp, campus Rio Claro. O curso é voltado à formação continuada de professores e gestores de escolas públicas e privadas da região de Rio Claro/SP. Os dados foram produzidos por meio das técnicas da observação dos encontros do curso, análise dos documentos relativos ao curso, questionário e entrevista semiestruturada com sete professoras de escolas municipais. Verificou-se que o curso proporcionou às participantes protagonismo em sua formação. As professoras tiveram uma postura investigativa por meio do desenvolvimento de projetos, associação teoria e prática e o uso de ferramentas digitais. As participantes destacaram elementos importantes sobre o desenvolvimento profissional, a reflexão sobre a prática e as contribuições das reflexões coletivas para seu próprio desenvolvimento. A experiência em questão, baseada na perspectiva da análise de práticas docentes, oferece possibilidades para pensar a formação de professores em exercício, promovendo o papel de protagonista ao professor, que se torna responsável pelo que constrói junto aos seus pares.

Abstract

This article aims to investigate the professional development processes of teachers in Preschool Education and the early years of Elementary School, with reflection and analysis of teaching practices as structuring elements of continuing education. It's a

¹ Docente da Universidade Federal de São Carlos – São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: dijnane@ufscar.br. ORCID: 0000-0002-7435-6849

² Docente da Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro – UNESP/Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: samuel.souza-neto@unesp.br. ORCID: 0000-0002-8991-7039

³ Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: ma.cyrino@hotmail.com. ORCID: 0000-0001-6286-8719

⁴ Professora da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, São Paulo, Brasil. E-mail: mariarenatta_campanha@hotmail.com. ORCID: 0000-0002-5469-3629

qualitative research, using the intrinsic case study model. The case chosen to be studied was a course offered by the Extension Project “Escola de Educadores”, in Unesp, campus Rio Claro. This course works with the continuing teacher education of public and private schools in the region of Rio Claro/SP. Data were produced through the techniques for observing course meetings, analysis of documents linked to the course, questionnaire and semi-structured interview with seven teachers from municipal schools. It was verified that the course provided the participants a protagonism in their training. The teachers had an investigative attitude through the development of projects, combination of theory and practice, and use of digital tools. The participants highlighted important elements about professional development, reflection on practice and contributions of collective reflections to their own development. The experience studied, based on the perspective of the analysis of teaching practices, offers possibilities to think about the training of in-service teachers, promoting the protagonist role of the teacher, who becomes responsible for what he builds together with his peers.

Resumen

Este artículo busca investigar los procesos de desarrollo profesional de los docentes de Educación Infantil y primeros años de Educación Básica, con reflexión y análisis de las prácticas docentes como elementos estructurantes de la formación permanente. La investigación es de carácter cualitativo, del tipo estudio de caso intrínseco. El caso escogido fue un curso ofrecido por el Proyecto de Extensión “Escola de Educadores”, de la Unesp, campus Rio Claro. El curso está dirigido a la formación continua de profesores y directores de escuelas públicas y privadas de la región de Rio Claro/SP. Los datos fueron producidos a través de las técnicas de observación de reuniones del curso, análisis de documentos relacionados con el curso, cuestionario y entrevista semiestructurada con siete profesores de escuelas municipales. Se verificó que el curso proporcionó protagonismo a los participantes en su formación. Los docentes tuvieron una actitud investigativa a través del desarrollo de proyectos, asociación entre teoría y práctica y el uso de herramientas digitales. Los participantes destacaron elementos importantes sobre el desarrollo profesional, la reflexión sobre la práctica y las contribuciones de las reflexiones colectivas a su propio desarrollo. La experiencia enfocada, basada en la perspectiva del análisis de las prácticas docentes, ofrece posibilidades para pensar la formación de docentes en la práctica, promoviendo el papel protagónico del docente, que se hace responsable de lo que construye junto a sus pares.

Palavras-chave: Formação de professores. Prática docente. Desenvolvimento profissional.

Keywords: Teacher education. Teaching practice. Professional development.

Palabras clave: Formación de profesores. Práctica docente. Desarrollo profesional.

1. Introdução

No cenário brasileiro, os processos de formação continuada de professores têm sido amplamente discutidos e colocados em pauta nos discursos políticos, acadêmicos e mercadológicos (Gatti; Barreto, 2009; Gatti; Barreto; André, 2011; Gatti et al., 2019; Souza; Sarti, 2014).

Dentre os temas mais abordados, destacamos a preocupação com o pensamento do professor, a necessidade de se levar em conta os dilemas e os saberes dos professores, bem como o protagonismo docente em sua própria formação (Pérez Gómez, 1997; Nóvoa, 1997; Marcelo Garcia, 1999; Gatti; Barreto, 2009; Canário, 2013; Tardif, 2014). Tal perspectiva é pautada na ideia de profissionalização do ensino (Holmes Group, 1986; Wittorski, 2022).

Nesse contexto, há a proposição de que a formação continuada seja ancorada na prática profissional e auxilie o professor a desenvolver uma atitude reflexiva sobre seu trabalho e sua própria prática. Assim, oportuniza-se ao professor maior autonomia e consciência sobre seu trabalho, de modo a articular seus diferentes saberes, compartilhar e aprender mais sobre os aspectos que envolvem o exercício profissional docente (Altet, 2001).

Nos últimos anos observamos que a formação continuada ganhou destaque nos normativos legais, como na Resolução CNE/CP 2/2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Neste documento, o artigo 16 enfatiza que a “formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores”, cuja principal finalidade reside na reflexão sobre a prática educacional, propondo como um dos eixos de formação a análise da prática pedagógica (Brasil, 2015, p. 11).

Mais recentemente, na Resolução CNE/CP 2/2019, que institui a BNC-Formação, pontuam-se aspectos voltados à profissionalização do ensino, ressaltando a importância de integrar a formação continuada “ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente” (Brasil, 2019, p. 3).

Vemos que a legislação tem caracterizado o professor como alguém que possui saberes e os modifica, construindo novos saberes a partir também da reflexão sobre suas práticas. Embora haja essa perspectiva, são poucas as experiências que vão ao encontro dessa visão de formação. Colocar os professores como protagonistas é tão importante quanto criar espaços para compartilhar as suas experiências e reflexões sobre a prática pedagógica, visando ampliar seu conhecimento e o dos próprios colegas.

O professor, como protagonista de sua formação, é convidado a estruturar suas ideias, analisar seus próprios processos de pensamento (acertos e erros) e expressá-los, resolver problemas (Libâneo, 2005), bem como construir o conhecimento na coletividade, validar e desprivatizar práticas antes desconhecidas, reformulando ideias a partir da conexão entre teoria e prática (Cochran-Smith, 2012).

Nesse contexto, surgem algumas questões: Quais são as concepções de formação continuada? De que modo estão propostas as formações continuadas? Como os professores se apropriam dos conhecimentos advindos dessas formações? Quais são as influências da formação continuada na prática docente? De que modo a reflexão sobre a prática se insere no desenvolvimento profissional?

Buscando responder e refletir sobre tais questionamentos, apresentamos uma pesquisa realizada em um curso de extensão de formação continuada que teve como perspectiva a reflexão e análise das práticas dos professores em exercício profissional na Educação Básica. Investigamos, assim, os processos de desenvolvimento profissional desse curso.

Trata-se de um Projeto de Extensão da Escola de Educadores que acontece desde 2004 na Universidade Estadual Paulista (Unesp, campus Rio Claro, Brasil). Essa pesquisa está circunscrita na investigação sobre um curso promovido pelo Projeto no ano de 2017, intitulado: “Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento”.

2. A formação continuada de professores como desenvolvimento profissional

A formação continuada de professores pode ser concebida tanto na perspectiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, como um processo de reflexão sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1997).

Na primeira concepção, há um mercado em torno de um discurso da formação trabalhando para o oferecimento de cursos, seminários, oficinas, tornando a docência o foco principal (Souza; Sarti, 2014). Na maioria das vezes, os cursos giram em torno de modelos aplicacionista-transmissivos, que não têm como pressuposto os saberes profissionais dos professores, pois parte-se do princípio de que eles devem aprender técnicas de como ensinar, desconsiderando, na maioria das vezes, o contexto e a singularidade de seu trabalho (Imbernón, 2009).

Na segunda concepção, a formação docente estabelece modelos relacionais e participativos, tendo como princípio a reconstrução de uma identidade pessoal e profissional que pode contribuir no processo de tomada de consciência e aquisição de saberes. Os professores passam a ser parte de um grupo legítimo em relação à produção de saberes, ampliando a valorização profissional e o processo de profissionalização (Imbernón, 2009).

Para Altet (2001, p. 12), “não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, sobretudo se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas”. O grande desafio está relacionado à distinção feita, segundo a autora, entre conhecimentos teóricos e práticos, sendo o primeiro relativo aos conhecimentos disciplinares, culturais, pedagógicos e didáticos e o segundo aos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Assim, o ensino não pode ser entendido como aplicação de técnicas e regras, e sim como uma profissão em que cada um constrói suas estratégias, apoiando-se em conhecimentos racionais e desenvolvendo sua especialização na própria situação profissional, bem como sua autonomia (Altet, 2001; Souza Neto; Cyrino, 2022).

Tardif (2014) afirma que os conhecimentos dos professores, denominado por ele de saberes, são plurais, não podendo ser classificados apenas como teóricos ou práticos, pois são adquiridos de diversas formas e em diferentes fases da vida. De acordo com o autor, os saberes são racionais quando se é capaz de justificar, por meio de razões, declarações ou procedimentos, o discurso e a ação. Porém, para tornarem-se formativos, esses pensamentos, ideias, juízos, discursos e argumentos devem ser explicitados, fundamentados e tornados públicos (Gauthier et al., 1998).

Em uma situação de formação docente, essa atitude desprivatiza a prática docente (Cochran-Smith, 2012) e, seguindo um paradigma de desenvolvimento profissional docente, “desloca a questão da formação continuada do indivíduo para o coletivo envolvido e para a instituição escolar” (Malet, 2022, p. 2). Isso significa que o ensino como um ato privado se torna público e aberto à crítica, criando-se uma comunidade de aprendizagem, na qual os membros buscam e constroem novos conhecimentos, ao examinarem os modos de ensinar e aprender nas escolas. Assume-se, então, que os

professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente quando geram conhecimentos da prática por meio do trabalho em comunidades que também se tornam investigativas, para teorizar e construir seu trabalho, conectando-os ao contexto social, cultural e político.

O desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem ocorre à medida que os professores realizam, conjuntamente, questionamentos sobre suas próprias práticas, teorizam e sistematizam sobre elas (Cochran-Smith, 2012). A partir de práticas investigativas, os professores podem planejar atividades que serão realizadas em sala de aula, desenvolver materiais ou estratégias e escrever narrativas sobre os modos de ensinar e aprender. Podem, ainda, compartilhar e analisar atividades desenvolvidas, realizar estudos a partir de questões emergentes da prática pedagógica, ressignificar a literatura da área etc. (Cochran-Smith, 2012).

Essa experiência de formação continuada, que oferece ao professor a possibilidade de ser investigador, alterando ou rompendo com o paradigma que faz dele o transmissor de saberes produzidos pela comunidade científico-educacional (Nóvoa, 1999), não é comum a muitos professores. Assim, o professor que faz parte de uma comunidade de aprendizagem é compreendido como alguém que faz estudos sistemáticos e intencionais sobre o seu próprio trabalho na escola, na aula e no seu processo de formação inicial e continuada (Lüdke, 2001).

A partir desse contexto, Marcelo Garcia (1999, p. 144) afirma que o desenvolvimento profissional visa compreender os fenômenos na sua totalidade, como um “conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”. Nessa direção, o desenvolvimento profissional é incentivado de modo a permear toda a sua carreira, pois o “conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009, p. 09). A partir de tais premissas, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho.

3. Procedimentos metodológicos

A investigação que aqui se apresenta segue uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso intrínseco, que se constitui a partir do conhecimento dos fenômenos de certo grupo. O caso, nessa perspectiva, constitui o próprio objeto da pesquisa, sendo importante compreendê-lo exclusivamente em particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes (Yin, 2001; Stake, 2000). O caso escolhido para a pesquisa é um curso oferecido em 2017 pelo Projeto de Extensão Universitária “Escola de Educadores”, da Unesp de Rio Claro.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: 1. Análise documental; 2. Observação simples; 3. Entrevista semiestruturada; 4. Questionário misto (*online*, com questões abertas e fechadas, divididas por temas).

A análise documental teve como objetivo compreender e contextualizar o Projeto de Extensão no qual o curso investigado estava inserido. Os documentos consultados foram: a) proposta do curso oferecido no ano de 2017;

b) livro *Escola de Educadores: a dimensão (sócio) afetiva na identidade do professor* (Arnosti; Benites; Souza Neto, 2014) – trata-se de uma pesquisa feita pela coordenação do curso durante os anos de 2004 a 2009, que contém a caracterização do projeto Escola de Educadores; c) documentos relativos à seleção dos cursistas, como o questionário de inscrição, que nos ajudaram a caracterizar o grupo; d) relatório enviado pela coordenação à Reitoria da Universidade (Unesp); e) trabalho final escrito, produzido individualmente pelos cursistas, descrevendo sua trajetória durante o curso, impressões, desenvolvimento e possibilidades trazidas por ele.

A observação simples foi realizada a partir do acompanhamento do curso, totalizando quinze encontros de duas horas cada, nos quais foram registrados as atividades e o desenvolvimento desse curso. A observação nos auxiliou a compreender a dinâmica do curso, formular perguntas para o questionário e a entrevista, e registrar a apresentação final do curso.

O questionário misto (Gil, 2008), além de informações gerais sobre as participantes e sua caracterização profissional, foi composto por quinze perguntas relacionadas ao início da carreira docente, à formação continuada, à participação na Escola de Educadores, ao processo de desenvolvimento profissional e ao processo de reflexão sobre a prática proporcionada no curso.

A entrevista semiestruturada individual ocorreu após o término do acompanhamento do curso, da análise do questionário e das análises documentais. O roteiro foi elaborado focalizando a participação e o desenvolvimento profissional das participantes durante a realização do curso Escola de Educadores e o processo de reflexão sobre a prática que ele proporcionou.

Sobre as participantes selecionadas para este estudo, o critério de seleção se pautou nos seguintes aspectos: serem professores do Ensino Fundamental I ou da Educação Infantil, participantes do curso, e terem disponibilidade para participar da pesquisa. Portanto, dos 17 concluintes que o curso teve, selecionamos 7 pessoas, as quais têm sua caracterização no seguinte quadro.

Quadro 1 – Caracterização das participantes.

Nome	Idade	Sexo	Graduação	Outra graduação	Tempo de magistério (anos)	Pós-graduação (especialização)	Pós-graduação (mestrado)	Área de atuação
Juliana	27	F	Pedagogia	Não	- 5 anos	Alfabetização e Letramento	Não realizou	Educ. Infantil
Yasmin	27	F	Pedagogia	Não	- 5 anos	Educação Inclusiva	Não realizou	Educ. Infantil
Laura	37	F	Pedagogia	Não	11 a 15 anos	Não realizou	Não realizou	Educ. Infantil e Ens. Fund.

Cléo	46	F	Pedagogia	Não	+ 15 anos	Psicopedagogia	Não realizou	Ens. Fund.
Ivana	35	F	Pedagogia	Não	6 a 10 anos	Gestão Educacional	Não realizou	Ens. Fund.
Liz	44	F	Pedagogia	Não	+ 15 anos	Educação Especial	Não realizou	Ens. Fund.
Valentina	27	F	Pedagogia	Não	- 5 anos	Alfabetização e Letramento	Educação (Formação de Professores)	Educ. Infantil

Fonte: Os autores, pesquisa de campo (2023).

Para manter o sigilo das informações, usamos letras antes dos nomes fictícios de cada participante, referindo-se, respectivamente, ao questionário (Q), ao trabalho final (T) elaborado para o curso Escola de Educadores e à entrevista (E).

As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade, com a descrição dos princípios éticos da pesquisa e o detalhamento de todos os procedimentos a serem realizados.

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise, seguindo a perspectiva da “triangulação que consiste basicamente em confrontar a informação obtida por uma fonte com outras, com vistas a corroborar os resultados da pesquisa” (Gil, 2010, p. 124). A análise gerou três categorias, a saber: “Desenvolvimento profissional”, “Reflexão sobre a prática” e “Reflexões coletivas para o desenvolvimento profissional”.

A seguir, apresentamos o contexto do caso estudado e, depois, as categorias indicadas.

3.1 Projeto Escola de Educadores e o caso em questão

O Projeto Escola de Educadores, com início em 2004, “desenvolveu-se, prioritariamente, como grupo de reflexão e estudo e, posteriormente, de pesquisa sobre a profissão docente” (Arnosti; Benites; Souza Neto, 2014, p. 10). Surgiu “da necessidade de uma maior articulação entre universidade e escola, reivindicada por estudantes e professores da rede pública e privada de ensino básico”. Educadores e estudantes de Rio Claro e região realizavam encontros a fim de refletir sobre a educação e pesquisar a respeito da profissão docente (Arnosti; Benites; Souza Neto, 2014, p. 8).

Arnosti, Benites e Souza Neto (2014, p. 11) afirmam que os pressupostos que dão base ao Projeto estão pautados nas ideias “sobre a profissionalização do magistério na perspectiva de Maurice Tardif, António Nóvoa, José Contreras e Paulo Freire”, e com significativa influência da pedagoga Chiara Lubich (2001), que tem como foco de trabalho a prática pedagógica cooperativa.

O Projeto trabalha na oferta de cursos de extensão de formação continuada à comunidade externa e universitária. Participam, portanto, professores, estudantes e outros profissionais da área educacional.

O caso do presente estudo refere-se a um curso oferecido no ano de 2017, intitulado “Escola de Educadores: o professor como protagonista de seu processo de reflexão e construção do conhecimento”.

O curso apresentou como princípios a “profissionalização do ensino” como meio de possibilitar “a valorização dos saberes dos professores e sua relação com os saberes universitários, a reflexão e a análise de práticas, o trabalho coletivo, bem como o desenvolvimento da autonomia dos professores” (Projeto do Curso, 2017, p. 3).

O objetivo geral do curso de extensão, de acordo com o Projeto do Curso (2017, p. 2), foi: “Compreender a formação docente no âmbito da profissionalização do ensino, considerando tanto os conhecimentos universitários, quanto os saberes profissionais em contextos de prática profissional”.

O curso teve como proposta oferecer momentos para que os professores pudessem refletir sobre a própria prática e buscar auxílio aos dilemas encontrados na rotina de trabalho, e teve duração de 8 meses, num total de 18 encontros com 2 horas e 30 minutos de duração cada, quinzenalmente às sextas-feiras.

O desenvolvimento do curso se deu em diversas etapas, com a utilização do ambiente virtual Moodle como espaço em que os participantes se expressavam, dialogavam, sugeriam temas de discussão e desenvolviam algumas atividades do curso coletivamente. Outra ferramenta virtual utilizada durante o curso foi um grupo criado em uma rede social, no qual a equipe sugeria a postagem de artigos, reportagens, vídeos etc., para que todos pudessem acessar e dialogar. A equipe também fazia postagens, com materiais de apoio para que o grupo elaborasse o projeto coletivo, objetivo final do curso.

Inicialmente, a coordenação propôs que cada um observasse sua prática em sala de aula, com o objetivo de auxiliar e identificar possíveis desafios ou questões a serem investigadas. Para isso, os participantes deveriam elaborar um roteiro em conjunto, a partir de um questionário disponibilizado pela coordenação do curso, composto por duas seções: uma direcionada aos docentes e outra aos coordenadores pedagógicos. No questionário era possível encontrar questões acerca: do planejamento, desenvolvimento e avaliação da aula; da interação professor-aluno; dos imprevistos e desafios; da rotina diária; do desenvolvimento de reuniões coletivas. Ao final, a equipe elaborou um documento a partir das questões selecionadas pelos participantes, e eles utilizaram esse roteiro na observação de suas aulas.

A partir dessa atividade, a equipe propôs um levantamento de desafios, problemas que os participantes gostariam que fossem superados em suas práticas. Após debates e questionamentos sobre o assunto, foram sugeridas leituras para contribuir na elaboração de questões relativas à prática que gostariam de investigar.

Depois de uma primeira sondagem sobre os desafios encontrados pelos participantes, formaram-se quatro grupos de interesses: grupo dos “coordenadores de escolas”, formado por três cursistas; grupo da “inclusão”, formado por quatro cursistas; grupo denominado “interesses”, formado por sete cursistas; e grupo da “autonomia”, com três cursistas.

Iniciou-se então a etapa em que os participantes realizaram a observação da própria prática, e, assim, os cursistas deram sequência ao trabalho de pesquisa, lendo textos sugeridos pela equipe e sendo desafiados, por si próprios, a buscarem aprender mais sobre seus interesses, contribuindo com a pesquisa em grupo.

A cada semana, textos eram sugeridos e a equipe do curso coordenava as discussões presenciais e as virtuais no Moodle. O debate tinha a intenção de fomentar o compartilhamento de ideias e a constante reflexão sobre a prática, discutida de maneira a proporcionar sua desprivatização, além de contribuir na escrita dos projetos.

Para além dos temas discutidos nos textos, os participantes traziam suas atividades realizadas nas escolas, avaliavam o curso e sua participação nele. Avaliavam os avanços ao longo do ano e suas novas percepções sobre diversos temas abordados no curso. Ao final, os participantes foram convidados a fazer uma avaliação do curso, deixando sugestões de possíveis temáticas, e a equipe também avaliou a necessidade de aprofundamento de algum assunto trabalhado durante o ano.

4. O protagonismo docente como desenvolvimento profissional

Sabemos que a profissão docente é “um ofício em que toda a cultura profissional prepara, sobretudo, para se trabalhar de porta fechada” (Perrenoud, 2001, p. 176). No entanto, para que o professor se desenvolva enquanto profissional, é importante que as práticas individuais sejam compartilhadas entre pares, assim, obtém-se a “enorme vantagem da reciprocidade e da igualdade de estatuto” (Perrenoud, 2001, p. 176).

Esses momentos de trocas de experiências entre os docentes são capazes de estabelecer relações de aprendizagem de saberes, pois uma “fonte de aprendizagem do trabalho docente é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos” (Tardif, 2014, p. 87).

Nesse contexto, um professor protagonista de sua formação é aquele que traz a aprendizagem da docência para dentro da profissão, ou seja, que considera suas experiências de ensino como ponto de partida para a reflexão e análise sobre as práticas, a fim de ressignificá-las (Nóvoa, 1997, 1999, 2011; Altet, 2001).

Para isso, “é importante que os programas de desenvolvimento profissional de professores estejam voltados para aspectos e problemas relacionados à sua prática e que sejam significativos para eles.” (Mizukami et al., 2002, p. 87).

No curso Escola de Educadores, esses momentos foram possibilitados pela equipe e valorizados pelos participantes, o que é observado na apresentação dos resultados, organizados em três categorias: “desenvolvimento profissional docente”; “reflexão sobre a prática”; “reflexões coletivas para o desenvolvimento profissional”, as quais apresentamos a seguir.

4.1 Desenvolvimento profissional docente

Ao analisar os dados, foi possível identificar a compreensão das participantes da pesquisa sobre a função da formação continuada na sua prática,

as percepções sobre o curso de extensão estudado e a relação que estabeleceram com seu desenvolvimento profissional.

As participantes acreditam que a profissão exige aprimoramento e que os cursos auxiliam a: “rever conhecimentos e se apropriar de novos” (QIVANA), para que possam “trazer algo novo e significativo para as crianças” (QYASMIN). Assim, a formação continuada aparece enquanto meio para que elas possam “atualizar-se e manter a mente aberta para o novo, discussões entre pares, enfim melhorar o aprendizado e conseqüentemente a prática” (QJULIANA).

É possível observar, por meio das respostas das participantes, que elas escolhem os cursos de formação continuada compreendendo a importância de seu desenvolvimento profissional. O desejo de mudança e ressignificação e a reflexão sobre a maneira de agir em relação à prática e à postura profissional são aspectos levantados por elas.

Na análise dos trabalhos finais produzidos pelas participantes do curso, também encontramos a ideia de que a participação em cursos de formação continuada auxilia na atualização e aprimoramento das práticas docentes, buscando novos conhecimentos. Em relação a essa busca, a participante Liz escreveu: “não existe um ponto final na busca de conhecimentos, somos profissionais em permanente desenvolvimento” (TLIZ).

Assim como ela, Yasmin observou que “a experiência pode nos dar mais segurança, porém não pode nos deixar acomodados, pois o conhecimento se renova e se modifica a cada dia” (TYASMIN).

As participantes consideram, portanto, o desenvolvimento profissional “como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional” (Gatti; Barreto, 2009, p. 203).

Para a participante Juliana, a formação continuada deve ainda promover momentos em que se possa “ouvir a prática de outros docentes de áreas diversas, novas ideias, frustrações, angústias e realidades diferentes em escolas diversas” (TJULIANA). A “progressão na carreira” também foi mencionada como uma possibilidade trazida pelos cursos de formação continuada (QVALENTINA).

Para Paulo Freire (2010, p. 136), o conhecimento é permanente, nós somos seres “inacabados”, que vivemos em constante mudança. Ao nos mantermos numa “zona de conforto”, estagnados e acostumados com a realidade que nos é apresentada, perdemos nossa autonomia, nossa capacidade de transformação. Somos seres em um processo de desenvolvimento contínuo, incorporando novos elementos e jamais deixando de questionar, sobretudo a nós mesmos.

Aprendendo e ensinando com o outro, somos “impelidos a nos humanizar”. “Seria impossível saber-se acabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude” (Freire, 2010, p. 136).

Por meio da reflexão sobre a prática, observamos que houve a ressignificação de papéis durante o curso: de espectadores a protagonistas. Ressaltamos essa mudança de postura do seguinte modo:

A princípio, esperava-se que as (os) docentes formadores conduzissem o curso naquele modelo tradicional na qual os cursistas seriam espectadores. No entanto, logo nos primeiros encontros fomos nos deparando com uma proposta diferenciada

que nos levou a sair do estágio de acomodação dos saberes e a mudar o nosso papel de espectadores para protagonista do processo de formação (TLAURA).

O professor deve saber a importância da sua capacidade reflexiva para transformar conteúdos pedagógicos e científicos em ação na sala de aula que contribuirão para uma aprendizagem mais efetiva por parte dos alunos [...] profissionalmente, o professor deve ter consciência de que não somente teóricos poderão desenvolvê-lo nesta área e sim as trocas de experiências e práticas reflexivas realizadas coletivamente com seus pares. (TCLÉO).

Durante a formação, as professoras vivenciaram a “prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (Freire, 2010, p. 145).

O exposto acima vai ao encontro de uma participação ativa das professoras com sua própria formação, de modo a construí-la em seus próprios objetivos e formular novas metodologias e saberes sobre seu trabalho, pois “o corpo docente tem uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saberes” (Tardif, 2014, p. 36).

4.2 Reflexão sobre a prática

O curso Escola de Educadores proporcionou aos professores momentos de observação, investigação e discussão sobre a própria prática. Esse caminho possibilitou o exercício reflexivo, desenvolvendo a autonomia na busca de soluções para os dilemas da prática.

Essa foi a atividade mais significativa durante o curso, pois as participantes não haviam tido experiências de forma sistematizada em formações anteriores:

O que mais me chamou a atenção no curso foram as atividades de análise da prática e os questionários de auto-observação, que me proporcionaram a oportunidade de ter um olhar mais atento a alguns detalhes que em determinados momentos de minha ação docente, passaram despercebidos e acabavam por não receber minha real atenção (TYASMIN).

O termo reflexão significa para elas: “analisar, pensar e repensar” (QYASMIN); “Um momento de pensar sobre algo” (QCLÉO); “Reflexão é repensar, analisar” (QIVANA). É, portanto, um processo relativo às ações pessoais: “Processo de avaliação das nossas ações” (QLAURA); “Reflexão é ter consciência do que eu faço para depois ter uma aproximação investigativa desse fazer, a partir da relação dialética entre teoria e prática” (QVALENTINA).

Outra participante pontuou que

A reflexão sobre a prática é o pensamento sobre o que eu realizo dentro de sala de aula, o porquê eu realizo e o para que eu realizo. Refletir sobre a prática é um exercício de autoavaliação que deve ser realizado constantemente com a finalidade de melhorar ou de aperfeiçoar o fazer pedagógico (QYASMIN).

Essa perspectiva de refletir sobre o trabalho de maneira consciente “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2010, p. 38). As reflexões promovidas ao longo do curso de formação permitiram uma nova visão sobre o próprio trabalho; na visão de uma professora, “o principal, foi a mudança do nosso olhar diante de uma situação-problema vivenciada no cotidiano escolar” (TLAURA).

As participantes também acreditam que refletir sobre a prática seja um exercício a ser realizado constantemente. Referem-se à reflexão sobre a prática como um processo: “Reflexão é um processo que se aprende e necessita-se exercitar quando estamos nos referindo à prática docente, é algo que o educador realiza visando observar o que se está fazendo, os motivos e os resultados que se espera” (QJULIANA). Uma das participantes cita o fazer profissional ligado à reflexão sobre a prática: “É o momento de pensar sobre o que faço profissionalmente e através de observação reestruturá-la” (QCLÉO).

Para Nóvoa (1997, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participadas”. Observamos que as participantes, imersas nas atividades propostas no curso, “atribuem significados e aprendem a partir das suas experiências como aluno envolvido em processo de formação continuada e como professor, em suas atividades cotidianas em sala de aula” (Behrens, 1999, p. 400). Dessa forma, a partir da atividade de reflexão sobre a prática, o curso trouxe um novo olhar para a atuação das docentes:

Os projetos desenvolvidos e as leituras me auxiliam na compreensão de algumas questões e me mostraram possíveis caminhos a seguir, instruindo-me e fazendo refletir sobre minha prática, enxergando o porquê faço de determinada maneira e como posso aprimorar minhas ações para que elas possam ser cada vez mais eficazes [...] Creio que minha prática foi ressignificada, pois, ressignificar trazendo de forma muito simplista, significa olhar novamente, de forma mais atenta e perceber que o simples fato de olhar pensando de maneira diferente pode quebrar paradigmas e mudar nossa forma de agir (TYASMIN).

Esse movimento, proporcionado pelo curso, de retorno reflexivo às suas ações e, além disso, de analisar o que se faz com o objetivo de transformação é o que se conhece como reflexão crítica. De modo que, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2010, p. 39).

A análise das práticas, realizada de forma crítica e abrangendo o conhecimento científico, “pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes” (Tardif, 2014, p. 53).

A análise das práticas permite assistir à ação, distanciando-se e interpretando-a, favorecendo “um espaço de verbalização dessas práticas

espontâneas, que, sem este lugar de expressão, permaneceriam frequentemente incorporadas à ação, ou seja, não identificadas por seus autores” (Wittorski, 2014, p. 906). Desse modo, as participantes compreenderam que o curso as ajudou a avaliar o processo de observação de suas práticas:

Tudo pode e deve ser observado por nós mesmos em nossa ação pedagógica. Organização das aulas, interação com os alunos, administração do tempo, a relação com os conteúdos. Observado, anotado, refletido e, se for o caso modificado/adaptado e/ou teorizado. É preciso conhecer e entender a própria prática para então agir sobre ela [...]. Não adianta mudar o caminho se não mudarmos o jeito de caminhar (TIVANA).

Paulo Freire (2010) nos auxilia na discussão, quando pontua sobre a importância da intersecção entre a reflexão sobre a prática e a teoria que a fundamenta. Ele nos indica que a reflexão deve ser efetiva, como um espelho refletindo a forma como realmente agimos:

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça essa operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 2010, p. 39).

Nesse sentido, o professor, refletindo criticamente sobre a prática, compreende, valoriza e ressignifica seu trabalho, pois o aprimoramento da prática promove a valorização profissional.

Ainda sobre o processo de observação e reflexão sistemática da prática:

O aspecto que mais me chamou a atenção foi o refletir e observar o que faço na aula e as atitudes que tomo porque desde o ano passado tenho exercitado um novo olhar para o meu “ser professor” e tenho observado momentos riquíssimos de aprendizagem que me escapavam por achar que eu ensinava e eles aprendem. (TCLÉO).

No relato da participante, a reflexão não deve apenas se pautar no contexto da sala de aula, pois “ser reflexivo significa mais do que simplesmente pensar sobre a prática, mas analisar a realidade conhecendo as injustiças e tentando superá-las, reafirmando a importância da aprendizagem” (Smyth, 1992, p. 300, tradução nossa). Porém, o movimento de compreender que, além de analisar a prática, é preciso ampliar o olhar para questões que vão além do limite da sala de aula é bastante complexo, demanda “atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (Alarcão, 1996, p. 175).

Além da oportunidade de refletir sobre sua prática e aprimorar seu trabalho na escola, houve a identificação sobre o respaldo de suas práticas nos conhecimentos científicos, de maneira a unir teoria e prática, no qual se busca:

[...] refletir sobre como eu trabalho os conteúdos, de que forma eu lido com os conflitos, quais as atitudes que deram certo e as que não deram, o porquê não deram. A leitura dos textos e os debates foram essenciais para que pudesse escolher e escrever sobre o tema: autonomia. [...] Consegui um olhar mais minucioso sobre as ações que já fazia durante o ano e consegui criar atividades e o principal: teorizar o que estava fazendo (TLIZ).

É preciso criar conexões entre teoria e prática, “assim, a aula prática deveria tornar-se um lugar onde os profissionais aprendem a refletir sobre suas próprias teorias tácitas a respeito dos fenômenos da prática” (Schön, 2000, p. 234).

Sob a ótica de todas as participantes da pesquisa, refletir sobre suas práticas cotidianas na sala de aula não é uma tarefa fácil, pois demanda esforço, visto que: “Se observar sempre é um desafio, nós professores estamos habituados a observar o outro, o aluno, o colega, mas quando esse exercício se refere a nós, encontramos dificuldade, mas consegui fazer esse exercício” (TJULIANA); “O ato de auto avaliar-se precisa ser constante, porém a auto avaliação crítica é uma prática difícil de ser alcançada, pois exige atenção aos mínimos detalhes” (TYASMIN).

Esse processo “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (Pérez Gómez, 1997, p. 103).

As participantes relatam o excesso de tarefas que lhes são delegadas pela escola, enfatizando a falta de tempo para refletir sobre o trabalho desenvolvido. Assim, não é algo de que abdicam, mas uma prática a ser facilitada pela escola e incentivada na formação continuada. Tal questão foi detectada na seguinte consideração: “A reflexão precisa ainda se tornar uma atitude que faça parte da minha rotina, mas tenho plena consciência que o primeiro passo foi dado e que os bons resultados vão ajudar a incentivar esse hábito” (TLIZ); “Muitas vezes a gente não tem tempo de fazer isso na escola, o dia a dia da sala de aula, as atribuições que a gente tem dentro da escola” (EJULIANA).

As condições para a realização da reflexão na escola são importantes, pois podem favorecer esses processos, que, de acordo com Smyth (1992), favorecem a reflexão sistematizada sobre a prática, permitindo reconstruir as formas de agir, assim como proporcionando momentos para pensar em como fazer diferente. Isso significa ser capaz de compreender que o ensino pode ser ressignificado. Neste processo constatamos, ainda, que algumas participantes gostariam de ter tido mais tempo para as discussões e para analisarem suas práticas durante os encontros. O que pode nos indicar que, para elas, o curso acentuou o interesse em realizar reflexões sobre seu trabalho docente. Entretanto, esses depoimentos também são um indicativo para um possível replanejamento desse aspecto do curso:

Foi bom, mas não teve muito aprofundamento, ficou, devido às atividades propostas, [...]. Nós paramos para refletir, tivemos alguns textos, mas não tivemos muitas discussões (EYASMIN). A proposta é superinteressante, mas eu acho que em um ano é difícil dizer que você deu conta de ter uma reflexão sistematizada (EVALENTINA).

Talvez a questão do tempo e a organização do que foi pedido, acho que pediu muita coisa com tempo pequeno e acabou não dando conta de ter um feedback (EJULIANA).

A falta de mais tempo para reunirem-se em grupo e para maior dedicação ao curso foi recorrente entre as participantes:

O grupo “se perdeu” em algumas etapas que haviam sido planejadas, pois em meio a tantas obrigações e prazos, não apenas estabelecidos dentro do curso, mas também pela vida cotidiana (TYASMIN).

Creio que tive um bom grupo de trabalho, trabalhamos bem “virtualmente”, mas talvez teria sido mais produtivo se houvesse tido mais tempo pessoalmente (TJULIANA).

Poderia ter me dedicado mais a essa formação, mas como citamos constantemente nos encontros, a falta de tempo ou o excesso de compromissos a cumprir em nossa jornada de trabalho diária (pessoal e profissional) de certa forma interferem no desempenho almejado (TLAURA).

A questão da escassez de tempo para as atividades do curso foi evidenciada nas falas das professoras, o que pode nos indicar um desejo de poder ter maior dedicação às atividades do curso. Mas, por outro lado, poderíamos fazer aqui uma discussão sobre as condições ou precariedade sob as quais os professores alavancam a própria formação continuada.

As condições de trabalho dos professores não favorecem a prática reflexiva. As demandas da escola ocupam o tempo em que os professores poderiam dedicar-se à pesquisa e à ressignificação de suas práticas. Porém, apesar de identificar a falta de tempo necessário para as reflexões, as participantes verificaram mudanças, quando afirmam que “é preciso refletir constantemente sobre esses novos paradigmas que estão surgindo e assim reformular a nossa prática pedagógica considerando as opiniões e interesses das crianças. [...] sigo com a certeza de que muitas mudanças ocorreram em mim” (TLAURA).

Assim, podemos afirmar, com base na análise dos dados, que houve o entendimento das participantes de que “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal que não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (Alarcão, 1996, p. 181).

Desse modo, a reflexão sobre a prática precisa se tornar um objetivo concreto de programas de formação continuada (Souza Neto; Cyrino, 2022). Neste processo, os professores conseguirão dar sentido a suas ações, valorizando seu trabalho, pois poderão “explicitar, através de suas razões de agir, os saberes sobre os quais ele se fundamenta para agir como age” (Tardif; Gauthier, 2001, p. 197). Assim, foi escrevendo e compartilhando o que observam em suas aulas que as professoras criaram estratégias para desenvolver o

trabalho. Entretanto, “para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como sendo pessoais tácitos e íntimos” (Tardif, 2014, p. 274). Nessa perspectiva, Zeichner (2008, p. 543) acredita que:

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças [...], porém, a ênfase, em muitos lugares, ainda continua na reflexão individual dos professores.

A reflexão sobre a prática foi incentivada durante todo o curso, de modo que identificamos professores trabalhando juntos em busca de aprimoramento da prática (Souza Neto; Cyrino, 2022). Esses professores trabalharam em grupo em um processo de reflexão, pesquisa e compartilhamento de experiências. Portanto, acreditamos que, durante esse período, formou-se um tipo de comunidade na qual a disposição em aprender se fez presente por meio das interações e reflexões sistematizadas entre os participantes do curso, o que nos dá indícios de aproximação a uma comunidade de aprendizagem.

4.3. Reflexões coletivas para o desenvolvimento profissional

A maneira como o curso foi conduzido produziu o compartilhamento de experiências e aprendizagens entre os participantes, o que favoreceu o desenvolvimento profissional (Malet, 2022) entre gerações, pois professores iniciantes puderam se relacionar com professores experientes (Wittorski, 2022) e de áreas diversas, além do contato com a equipe coordenadora do curso.

Observamos que o grupo se uniu, assemelhando-se a uma comunidade que aprende em conjunto. Uma “comunidade de aprendizagem”, como afirma a autora Cochran-Smith (2012, p. 119, tradução nossa), é algo maior do que a formação de um grupo de professores num ambiente de aprendizagem. O curso proporcionou experiências que favoreceram o trabalho em conjunto, e os participantes foram “questionando suas suposições, analisando suas práticas, de modo a refletirem sobre seu trabalho, alunos e escolas”.

Ao analisar as participantes da pesquisa, identificamos algumas aproximações com aspectos da comunidade de aprendizagem, pois houve um movimento de compartilhamento e reflexão sobre as práticas docentes em diferentes contextos, permitindo uma ressignificação por parte dos professores em relação ao próprio trabalho.

O curso pesquisado permitiu, de acordo com os seus participantes, a observação, investigação e reflexão sobre a prática (Souza Neto; Cyrino, 2022), a autonomia durante a pesquisa e a formulação de projetos que auxiliaram o trabalho docente.

Observamos, no grupo pesquisado, características próximas às de uma comunidade de aprendizagem, uma vez que as participantes desenvolveram o compartilhamento de práticas permeadas pela reflexão, pois:

As práticas de ensino, antes individuais, privadas e acontecendo às portas fechadas, transformam-se a partir da abertura aos outros, numa mudança de perspectivas e promovendo a colaboração com o grupo, envolvido no esforço de tornar suas práticas abertas ao público e à crítica. O lado positivo da desprivatização é o fim do isolamento, o apoio mútuo e a construção conjunta de conhecimento entre os membros da comunidade. (Cochran-Smith, 2012, p. 112).

Perrenoud (2001, p. 176) corrobora tal pensamento, ao afirmar que a observação entre pares é algo difícil de se promover no magistério, pois se trata de “um ofício em que toda a cultura profissional prepara, sobretudo, para se trabalhar de porta fechada”. Entretanto, quando o diálogo prevalece e as práticas são levadas a público, ganha-se a “enorme vantagem da reciprocidade e da igualdade de estatuto” (Perrenoud, 2001, p. 176). Para Tardif (2014, p. 87), os momentos de trocas de experiências entre os docentes são capazes de estabelecer relações de aprendizagem dos saberes. Desse modo, o autor afirma que uma “fonte de aprendizagem do trabalho docente é a experiência dos outros, dos pares, dos colegas que dão conselhos”.

Nessa direção, uma participante relata que compartilhar experiências fez parte da formação continuada e que “As ações traçadas em grupo e com a ajuda da Escola de Educadores, as leituras e diálogos, nos permitiram alcançar metas e objetivos. Tais ações resultaram no aprimoramento e mudança de alguns aspectos em nossa prática docente” (TYASMIN) e, a partir disso, “nos fizemos refletir também sobre nossa postura profissional e aprimorar nossos conhecimentos” (TYASMIN). Dessa maneira, os “professores podem achar excitante, e mesmo libertador, transformar sua própria aprendizagem em investigação mútua [...] muitos professores têm sede de uma comunidade intelectual” que proporcione reflexão sobre a prática (Schön, 2000, p. 249).

Outra participante relata que: “a partir desse processo de reflexão percebi que o trabalhar junto com outro professor é muito importante e traz grandes contribuições”, o que a fortaleceu, pois “cada uma via um aspecto aflorando e isso ajudava a outra a observar o mesmo em sua realidade, discutíamos os resultados e alterávamos quando necessário o andamento da atividade” (TCLÉO).

Nesse viés, Budin (2014, p. 117) aponta que “essa necessidade de compartilhar, de trocar experiências entre os professores do grupo, enriquece as discussões de trabalho e possibilita uma formação mais atrelada ao seu fazer cotidiano, mais ligado à prática pedagógica, beneficiando o desenvolvimento profissional”. Nóvoa (1997, p. 26) acrescenta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. O autor aponta que é a reflexão coletiva que favorece o desenvolvimento profissional.

Assim, “os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional” (Tardif, 2014, p. 21). A experiência de compartilhar saberes trouxe resultados na prática escolar para as participantes, pois se estabelece uma “cultura colaborativa” que, de acordo com uma das participantes, busca “seguir esse caminho, refletindo sobre minha prática e transformando meu dia-a-dia, com a participação de meus

alunos, construindo juntos, as soluções para os conflitos e trocando informações com os professores da escola onde trabalho” (TLIZ).

As participantes sentiram-se seguras para aprender e ensinar; deste modo, puderam vivenciar a experiência de “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros [...] deveria fazer parte da aventura docente” (Freire, 2010, p. 135-136).

Schön (2000, p. 38) esclarece que os profissionais que exercem uma mesma profissão são diferentes em suas experiências e perspectivas, entretanto compartilham um corpo de conhecimentos profissionais que determinam sua conduta. Desta forma, o trabalho com os pares auxilia o conhecimento de si mesmo e de sua profissão (Malet, 2022). Ao pensar sobre os dilemas da prática, “o profissional experimenta uma surpresa que o leva a repensar no seu processo de conhecer-na-ação de modo a ir além de regras, fatos, teorias e operações disponíveis. Ele responde àquilo que é inesperado através da reestruturação de algumas de suas estratégias de ação” (Schön, 2000, p. 38).

Nesse sentido, uma participante afirma que, a partir de leituras, reflexão sobre a prática e trabalho com os pares, seu trabalho “está sofrendo mudanças, através de um processo lento, mas minucioso, onde observo muito a reação das crianças em relação ao que apresento e tenho respeitado mais seus interesses e desejos” (TCLÉO). Outro relato aponta: “senti que em nosso grupo ‘falávamos a mesma língua’, o que favoreceu trocas muito interessantes não somente relacionadas à inclusão, mas ao cotidiano docente como um todo. As trocas me fizeram pensar, repensar sobre alguns assuntos, buscar, pesquisar, discutir e principalmente crescer” (TJULIANA).

Para Tardif (2014, p. 53), “ainda que as atividades de partilha dos saberes não sejam consideradas como obrigação ou responsabilidade profissional pelos professores, a maior parte deles expressa a necessidade de partilhar sua experiência”.

Entre outras coisas, algumas participantes também relatam a dificuldade inicial em trabalhar em grupo. Observando os relatos a seguir, vemos que a falta de prática nesse tipo de atividade dificultou o início do trabalho com os projetos. Temos a constatação de que: no “decorrer das etapas fomos conversando e encontrando novos caminhos a seguir. Nesse percurso encontramos dificuldades a serem superadas. Nas etapas finais do projeto, houve maior proximidade do grupo, na qual cada uma colaborou com sua opinião” (TLAURA).

Com essa postura, “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2010, p. 136). Dessa maneira, os desafios do trabalho em grupo foram evidenciados, pois a “forma de apresentação em grupo fez também com que tivéssemos que trabalhar a nossa autonomia e trocar nossas experiências para executar a tarefa. Foi mais um ano de muito aprendizado” (TLIZ).

Em relação a esse trabalho realizado em grupo, quando se analisam as proposições de Dorigon e Romanowski (2008, p. 14), observa-se que:

A partir da observação das práticas profissionais, a conversa reflexiva que ocorre durante a ação junto com outros participantes ou colegas é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas reflexivas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de

conhecimento e experiências. A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando então às soluções.

As participantes, como uma equipe, trabalharam juntas e nos mostraram que “Foi um ano carregado de novas experiências, novos olhares, novas práticas, reflexões. Houve momentos de desconforto, mas para um bem maior que foi nos mudar de lugar [...] tivemos que buscar e principalmente criar [...] visto que nunca estamos prontos” (TJULIANA).

Dessa forma, “é esta percepção do homem e da mulher como seres ‘programados para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia” (Freire, 2010, p. 145).

O trabalho do professor não é individual, seus alunos, colegas, equipe escolar fazem parte de uma teia que se constrói na escola em torno da educação. Essas interações rodeadas de ideias, anseios, saberes, edificam o olhar de cada professor. A constante busca pelo aprimoramento do trabalho, o relacionamento entre professores em diferentes fases de suas profissões, com experiências e expectativas diversas, permitem ao professor decidir a maneira de trabalhar que mais lhe representa e ajudar os pares nessa construção de identidade que acontece ao longo da carreira. “Nesse sentido, o docente é não apenas um prático, mas também um formador” (Tardif, 2014, p. 52).

Vemos que as categorias presentes na pesquisa relacionam o desenvolvimento profissional e a reflexão individual e coletiva, proporcionando o aprimoramento da prática dos profissionais que estão inseridos numa comunidade de aprendizagem. Esse movimento dá relevo à profissão, permitindo que se construam saberes sobre a prática e que se abra caminho para a profissionalização.

5. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal compreender os processos de desenvolvimento profissional no trabalho docente de professores formados em pedagogia em exercício, tendo como perspectiva a reflexão como elemento estruturante da formação continuada.

Compreendemos que o compartilhamento de ideias e experiências com os pares, a busca por conhecimentos teóricos que possam somar com os saberes da prática e a postura de investigação são alguns dos elementos provenientes da formação continuada que proporcionam o aprimoramento da prática aos professores e favorecem o seu exercício profissional. As participantes da pesquisa relatam a importância das leituras, das trocas de ideias, da reflexão sistematizada sobre a prática e da construção de projetos a serem desenvolvidos com os alunos.

Ao analisar o que as professoras compreendem sobre o processo de reflexão sobre a prática, constatou-se que as participantes consideram que, além da oportunidade de refletir sobre a prática e aprimorar o trabalho na escola, houve, durante o curso, a oportunidade de encontrar respostas para suas práticas nas teorias educacionais (Souza Neto; Cyrino, 2022). Entendemos que,

nos relatos dessas professoras, há uma preocupação com o trabalho enquanto exercício da profissão (Tardif, 2014) e a perspectiva de desenvolver-se profissionalmente por meio, inclusive, da formação continuada, pois lhes possibilitou reflexões sobre seu trabalho docente.

Assim, ao olharmos o referencial teórico acerca da reflexão sobre a prática e analisarmos as respostas das participantes, foi possível observar que houve o entendimento, por parte das cursistas, de um pensamento reflexivo sistemático, no sentido de fazer da prática docente um campo de reflexão teórica como estruturadora da ação, na dimensão de que ela é uma capacidade a ser desenvolvida, ou seja, que não desabrocha espontaneamente (Alarcão, 1996). Além disso, que a reflexão se coloque como um objetivo mais amplo de um programa de formação continuada de professores que deseja estimular o desenvolvimento profissional docente (Wittorski, 2022).

Desse modo, o curso aqui analisado pode inspirar novas maneiras de se pensar a formação continuada, promovendo o papel de protagonista ao professor, que se torna responsável pelo que constrói junto aos seus pares, aperfeiçoando não só sua prática de sala de aula, como todo o seu processo de profissionalização.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (org.). **Formando professores profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia na prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza (org.). Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 99-110.

ANDRÉ, Marli Eliza (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ARNOSTI, Rebeca Possobom; BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. **Escola de educadores: a dimensão (sócio) afetiva na identidade do professor.** 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2 de 09 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=17625&Itemid=. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BUDIN, Clayton José. **Professores-formadores em Grupos de Formação Continuada**: possibilidades e limites da profissionalização do magistério. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Ciências da Motricidade, Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 2013.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, n. 48, p. 108-122, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Templo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2002.

DORIGON, Taisa amargo.; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, 2008. Disponível em:

<<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96%3E>>. Acesso em: ago. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41. Reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: A report of the Holmes Group. East Lansing. Michigan: Holmes Group, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009. 118 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-79.

LUBICH, Chiara. **Aula magna para o doutorado honoris causa em Pedagogia**. Universidade Católica de Washington, EUA, 2001.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

MALET, Regis. Revisão das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente: evidências, debates e efeitos internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1102, p. 1-25, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/malet.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sísifo: Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: jul. 2018.

MIZUKAMI, M da G. N., et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37 p. 7-32, 1999.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-33.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, jan./jun. 1999. p. 11-20.

NÓVOA, António; GANDIN, Luís Armando; ICLE, Gilberto; FARENZENA, Nalú; RICKES, Simone. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e

imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, Phillippe. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise de práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, Léopold et al. (org.). **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 161-184

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002. p. 17-52.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMYTH, John. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

SOUZA NETO, Samuel; CYRINO, Marina. **Profissionalização do ensino e exercício profissional nas áreas da educação e saúde: a análise de práticas como proposta**. Curitiba: Editora CRV, 2022 (Coleção Docência, formação de professores e práticas de ensino, Vol. 7).

SOUZA, Denise Trento Rebelo de; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

STAKE. Robert. Case Studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, Leopold et al. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 185-210.

WITTORSKI, Richard. **Profissionalização e desenvolvimento profissional** [livro eletrônico]. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2022.

_____. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, 2014.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

VEDOVATTOO, D.; NETO, S. de S.; CYRINI, M.; CAMPANHA, R. *Escola de Educadores: a reflexão sobre a prática na formação continuada de professores*.

_____. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: set. 2018.

Enviado em: NÃO PREENCHER | Aprovado em: NÃO PREENCHER

