

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15 155

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Cristina Fonseca
Priscila Carla Cardoso
Thaís de Melo Muniz

DOI 10.22533/at.ed.44119191215

CAPÍTULO 16 179

**MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA
TEOLOGIA DA VIDA**

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Luiz Augusto Passos

DOI 10.22533/at.ed.44119191216

CAPÍTULO 17 193

**O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS
DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS**

Ivone Goulart Lopes
Alois Andrade de Oliveira
Hildebrando Neto Pinheiro
Devanir Aparecido dos Santos
Miriam Alves dos Santos
Walter Claudino da Silva Junior
Priscila Alves Vieira

DOI 10.22533/at.ed.44119191217

CAPÍTULO 18 204

**O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL
DESCRITIVO**

Ana Dallagassa Rossetin

DOI 10.22533/at.ed.44119191218

CAPÍTULO 19 206

**PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS
NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Cibele Maria Lima Rodrigues
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Ruttany de Souza Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.44119191219

CAPÍTULO 20 222

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA
ÁGUA**

Flávia Regina Brizolla Borges
Rosana Miranda de Oliveira Taboga

DOI 10.22533/at.ed.44119191220

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO

Solange Aparecida De Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Maria Regina Momesso
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Carrêa
Andreza De Souza Fernandes

INTRODUÇÃO

A difícil tarefa posta a formação docente e é um fenômeno que, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos puramente instrucionistas e burocratizados, sendo que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia nas universidades colocando o ensino em uma posição confusa, pois, de um lado, ele é supervalorizado, contudo de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é depreciado, já que a pesquisa, para muitos, é atividade estritamente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor posto meramente para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os

alunos, por sua vez se tornam vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Essa é um ocorrência por nós apresentada e conhecida, no qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011). Diante de tal cenário, marcado pela racionalidade técnica, que tem sido a lógica dominante na Educação, várias políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação docente com promessas de contribuir para a instituição de uma nova cultura docente.

A formação continuada de professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociáveis ou não, ora nacional e local. Pelo acúmulo de pesquisas produzidas neste campo, como verificamos na plataforma da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior - CAPES (Catálogo de teses e dissertações); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED e em alguns eventos científicos, como por exemplo, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e Fórum Paulista de Formação de Professores. Podemos afirmar sem nenhum receio que a FCP não se encontra mais no Brasil subteorizada e subconceitualizada, pois o esforço dos pesquisadores para o alcance deste intento produziu um saber crítico sobre esta formação no Brasil. As fontes bibliográficas utilizadas para compor esse artigo foram capturadas por meio eletrônico em sites de periódicos e de eventos científicos bem como capítulos de livros. A análise foi desenvolvida com base na identificação de evidências que indicassem a formulação conceitual da FCP, nomeadamente concepções, modelos e dimensões. Estudar o campo da FCP não se constituiu uma questão simples como a princípio pode parecer haja vista seu expressivo e complexo conhecimento que precisa ser apurado com bastante atenção. Ao longo do tempo, a FCP vem tomando lugar de destaque nas discussões na área educacional contemporânea, manifestando-se como uma inquietude por parte do poder público, das universidades, centros de pesquisa, formadores e docentes, constituindo-se em um fenômeno mundial. A FCP teve várias finalidades, entre elas, atualização profissional; suprir carências e deficiências de ordem teórico metodológicas; aperfeiçoamento; mudança de função; projeção na carreira. Contudo, a evolução conceitual da FCP agregou a finalidade de desenvolvimento profissional, isto é, uma fase que se estende por toda vida profissional dos professores com o propósito de melhoria desta formação, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica dos professores. Na medida em que cresce o número de professores formados em nível superior cresce também a demanda por formação continuada. Estas novas configurações trouxeram grandes impactos para as escolas, para os professores e para as agências formadoras os quais teriam que enfrentar um grande desafio em curto espaço de tempo: elevar do nível de escolaridade dos professores (formação inicial) e qualificar a formação e a prática dos professores tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira (formação continuada de professores). Desafio que ainda continua um grande e inalcançável desafio quando olhamos para a qualidade da formação e da prática profissional dos professores da rede de ensino pública.

PESQUISA E REFLEXÃO

Ao partirmos dos estudos de Dewey (1959, 1967) sobre o pensamento reflexivo e sua capacidade de conduzir o homem a um estado de investigação, que conduz à realização intelectual e práticas, a partir das ideias do filósofo norte-americano, que nos apresenta a pesquisa como uma ferramenta que promove algumas noções básicas do pensamento de Schön (1992, 2000), e de suas ideias no campo da formação de professores, mas também em respeito ao fato de que ele formula sua

epistemologia da racionalidade prática fundado especialmente no credo pedagógico de Jonh Dewey. Schön traz clareza para facilitar o entendimento dois conceitos que geralmente são temas conexos na pesquisa educacional e que ganharam maior destaque a partir de suas ideias: professor reflexivo e professor pesquisador. Portanto, discutindo essas denominações, trazemos necessariamente a discussão sobre o esvaziamento de sentido que elas têm sofrido devido ao modo confuso e impreciso como vêm sendo debatidas. Essa crítica, com a qual concordamos, vem de autores que têm se preocupado com a forma de difusão de ambos os conceitos na pesquisa educacional, autores esses que também fundamentam o debate, por exemplo, Zeichner (1992, 2002, 2008), Ludke (2001) e Alarcão (1996, 2010).

Adimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. No entendimento de Placco e Silva (2015) essa dimensão não pode ficar limitada tão somente ao domínio consistente de uma área do conhecimento, mas sim que esse conhecimento faça conexão “com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar” (PLACCO e SILVA, 2015, p. 26) A dimensão da formação continuada, conforme Gatti (2003) prospecta um aprender constante e permanente do conhecimento pelos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber, sendo por isso a dimensão que mais direciona a procura por novas aprendizagens. Essa dimensão tem como finalidade, na percepção de Placco e Silva (2015, p.27), o favorecimento e a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo”. No entender de Furtado (2016, p. 01) “a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente”, mas de um desenvolvimento constante e permanente de seu desenvolvimento profissional.

Os estudos de Dewey e Schön inauguraram um debate acerca da importância da reflexão da prática no próprio contexto de trabalho a partir de casos concretos. Nesta perspectiva, esta reflexão se tornará cada vez mais expoente se tiver como substrato o saber da experiência, ou seja, o conhecimento prático. Este conhecimento (prático) não prescinde do conhecimento científico, indispensáveis a reflexão/ação/reflexão na ação. O conhecimento prático é construído, portanto, no cotidiano da escola em que o professor adquire “um saber sobre a sua profissão” (JACOBUCCI, 2006, p. 32). Do ponto de vista teórico metodológico, o modelo prático reflexivo preconiza que a prática não deve prescindir da teoria e que os saberes experienciais dos professores devem ser respeitados. O conteúdo da reflexão pretendida, portanto, deve emergir da problematização da prática pedagógica, cuja construção de competências para

o exercício da função docente se dê em situação próxima de trabalho (RIBEIRO, 2005). Com efeito, a pesquisa e a reflexão da própria prática são os procedimentos metodológicos mais importantes para esta modelo de formação. Demailly (1992) batiza este modelo com outro nome, denominando-o de modelo de formação interativo reflexivo o qual prioriza a resolução de problemas reais que os professores vivenciam em sala de aula. A aprendizagem se dá em situação de trabalho a partir da reflexão teórico prática, cuja interação pedagógica é marcada pela relação colaborativa que se estabelece entre formador e formando. Este modelo tem sido considerado um novo paradigma na FCP porque incorpora nas atividades formativas, à partida e à posteriori, os saberes construídos pelos professores em sua prática cotidiana e suas experiências profissionais. Desse modo, podemos destacar que “o saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio que as teorias e as fundamentações educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática” (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

A PESQUISA NO PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER

O pensamento reflexivo e sua relação com o ato de pesquisar, a sua importância no processo de ensinar/aprender revelou-se como questão essencial nos debates sobre educação, sobretudo, a partir da década de 1980. Essa demanda tomou espaço no cenário da formação docente assumindo lugar privilegiado nas discussões teóricas sobre o papel da universidade e da escola nesse processo. Temas conexos a esse, tais como: professor-pesquisador, professor reflexivo, ensino com pesquisa, ensino pela pesquisa, reflexão docente, prática reflexiva ganharam igual destaque. Contudo, esses construtos não se tratam de algo novo, uma vez que autores como Dewey (1959) e Stenhouse (2007), por exemplo, já apontavam a pesquisa como recurso metodológico e estratégia didática de motivação e implicação de professores e alunos no processo de ensino aprendizagem. Já no início do século XX, John Dewey e os representantes da chamada Pedagogia Ativa defendiam que a escola deveria ser o espaço genuíno de desenvolvimento do pensamento reflexivo e da aprendizagem por meio da investigação. Para Dewey (1959), se o homem se limita a receber passivamente o conhecimento pronto, “[...] não será capaz de resistir aos fatores de enclausuramento mental” (DEWEY, 1959, p. 39). Essa constatação vem ao encontro dos argumentos de outros teóricos que entendem que a reflexão tem papel insubstituível no processo de aprendizagem de alunos e professores, como é o caso de Schön (1992, 2000) e Paulo Freire (2014), dentre outros. Acerca dos fundamentos que nortearam as ideias de Dewey (1959, 1967), temos que ele foi um dos principais divulgadores do pragmatismo americano, o que nos leva a perceber o papel que o autor confere à experiência em sua epistemologia, explorando particularmente a sua condição estética, que interfere no caráter de continuidade e de integração da educação. Dessa

forma, foi embalado pelo sonho de difundir uma filosofia da educação (constituída na experiência da vida real e diferenciada da epistemologia professada pela escola tradicional) que Dewey fundou a Escola Experimental, na Universidade de Chicago. Esta cumpriu para o autor o papel simultâneo de examinar a viabilidade da sua teoria pedagógica e de suscitar na instituição escolar da época o desejo de promover uma experiência educativa inteligente. Dewey fez reiteradas críticas à escola tradicional pelo fato de ela não se preocupar em ensinar o estudante a pensar, por não oferecer situações através das quais os problemas fossem investigados com base na experiência. Portanto para este pensador: Provavelmente a causa mais frequente pela qual a escola não consegue garantir que os alunos pensem verdadeiramente é que não se provê uma situação experimentada, de tal natureza que obrigue a pensar, exatamente como o fazem as situações extra-escolares (DEWEY, 1959, p.104-105). Por isso, conforme Dewey (1959) o encarceramento do pensamento começa na própria escola, uma vez que, ao ingressar nesse espaço, a criança sofre ruptura com suas experiências do mundo real, que são situadas, preenchidas de valores e atributos sociais e têm para ela sentido e significado. Para o autor, pelo “[...] seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias” (DEWEY, 1959, p. 75). Desse modo, pensando a escola como um espaço de reforma social Dewey propôs uma radical reconstrução para essa instituição. Com a reforma pretensa, seu objetivo era o de compreender o significado da experiência humana para o alcance do conhecimento, intento que constitui o cerne de suas proposições educacionais e que se configura em um de seus principais objetos de estudo. Assim é que em sua proposta de reconstrução educativa, guiada pelo pragmatismo, Dewey toma a experiência humana como ponto de partida para o processo de construção do conhecimento, fato que condiciona o ensino e a aprendizagem à pesquisa prática, a tentativas, experimentações e reconstruções. Em virtude de ter assentado sua concepção de educação em uma filosofia que valoriza sobremaneira a experiência, nosso teórico alçou esforços para entender e comunicar que tipo de experiência seria efetivamente educativa. Para isso, Dewey confere destacada importância à curiosidade, competência que, acredita, é como um germe que se converterá em pesquisa. Além da razão prática, o valor intelectual, é que isso se dá por intermédio do pensamento reflexivo, uma vez que, tendo nossas crenças abaladas e nossas certezas suspensas, o problema emergente que nos ‘sacode’ nos leva à intelectualização da situação problemática vivida, ou seja, nossos esforços subjetivos são mobilizados para a resolução de um problema, que, mesmo se tratando de uma tarefa prática, envolve necessariamente empenhos intelectuais que nos impelem à pesquisa. Logo, ao compreendermos o papel da experiência na proposta de reformulação da pedagogia deweyana, percebe-se, além disso, os motivos que levaram esse autor a lutar pela construção de um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontassem com situações problemáticas geradoras de

conhecimentos teóricos e práticos do domínio científico, histórico e artístico, para resolvê-las. Nessa perspectiva, arredia à possibilidade de educar o aluno para a autonomia e autoria, geralmente o 'dar aula' consiste em tarefa maior e mais importante. Isso resulta em uma realidade muito discutida e criticada pelo autor. Percorramos sua análise sobre a [má] qualidade do ensino escolar que caduca em nossas escolas (DEMO, 2015b, p. 60-61): Ensino é visto como procedimento curricular linear, o repasse cronometrado e linearizado de conteúdos, avaliados por sua memorização intermitentemente, tendo professor como capataz no centro; conteúdos são tratados como não controversos, já estabilizados, válidos universalmente, a ponto de caber ao docente apenas repassar e ao estudante apenas engolir (DEMO, 2015b, p. 60-61). Ao examinarmos as críticas dos dois autores, constatamos que ambas as realidades escolares descritas, não obstante datadas em marcos cronológicos tão afastados, praticamente fundem-se numa só, apesar de a escola descrita por Demo (2015b) estar ambientada em uma sociedade assinalada pela informação, o conhecimento e a globalização. Contudo, contraditoriamente em nossas escolas ainda predomina o instrucionismo infrutífero, o simbolismo exagerado e o descontexto saturado. Sob tais características, a ideia de reproduzir no lugar de criar se concretiza sob várias faces. Em se tratando de transformação em educação, mais precisamente no contexto da escola, Dewey (1967) traz uma proposta de equilíbrio entre o que ele denominou 'velha' e 'nova' escola. A primeira, marcada pelo ensino exacerbadamente tradicional; a segunda, que considera os interesses do aluno como definidores do programa de ensino. Criticando a perspectiva educacional de ambas as escolas, Dewey (1967) nos diz que uma verdadeira mudança educativa só será possível com a devida consideração, pela escola, do mundo que a criança conhece para além de suas portas, um lugar rico em possibilidades investigativas, fértil ao pensamento reflexivo. Não obstante o fato de que a criança é toda movimento, curiosidade e investigação, um acontecimento natural no curso de sua vida interrompe essa efervescência curiosa, como nos descreve Dewey (1967, p. 44): Vai ela para a escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A aritmética é toda divisão; outro departamento a gramática e, assim por diante. Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto, desse modo, a noção de mudança em Dewey (1967) está muito ligada à ideia de reconstrução da escola, pois, conforme o autor, essa instituição apresenta uma forma de ensinar avessa à maneira como a criança aprende, atrofiando, por isso, sua tenacidade investigativa. Arrazoando sobre o papel da pesquisa na aprendizagem, Dewey censura sua concepção como uma atividade meramente intelectual e separada das necessidades procedentes dos problemas sociais. Ao contrário, esse autor pondera que a atividade investigativa não deve consistir em

meios e fins previamente determinados, voltados a objetivos imediatos. Portanto o filósofo afiança que a pesquisa só faz sentido quando os pesquisadores conscientes das limitações de suas especializações “[...] entram em franca cooperação com outras ocupações sociais, e se mostram sensíveis aos problemas de seus semelhantes, ao ponto de lhes transmitirem os resultados, a que porventura hajam chegado, para mais ampla aplicação no domínio da ação” (DEWEY, 1959, p. 148). Recorrentemente Freire (2014) tem reafirmado a mesma preocupação de Dewey (1967) com a ideia de ser humano como ator social do mundo, e não apenas como alguém que passa por ele. Diante desse dever, a consciência do inacabamento em Freire (2011, 2014) é algo que aponta caminhos para o exercício da cidadania. É dele a constatação de que ao se tornar consciente de sua inconclusão, o homem se insere “[...] num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2014, p. 138). Assim é que, sabendo-se inacabado, o ser humano reveste-se de um desejo profícuo de se melhorar e melhorar o mundo.

Schön (2000), de modo especial, apreendeu várias ideias de Dewey e as transportou para suas elaborações teóricas acerca do papel da reflexão na formação profissional. É fácil assimilarmos, por exemplo, a forma como Dewey (1959) explica o curso do pensamento reflexivo e a forma como Schön (2000) esclarece o modo como acontece a prática reflexiva no ateliê de projetos.

Apesar disso, é preciso lembrar: ao definir o pensamento reflexivo como capacidade de “[...] dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes” (DEWEY, 1959, p. 27). Dewey não está acenando ser essa reflexão unicamente dirigida a fins individuais, mas também a propósitos sociais, uma vez que “[...] Sociedade pressupõe uma consciência, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum” (DEWEY, 1967, p. 19). Acredita-se que seja por isso mesmo que a reflexão nos moldes de Dewey não sofre a crítica que geralmente é dirigida a Schön. Voltando especificamente ao conceito de reflexão em Dewey (1959), bem como de sua relação com o ato de pesquisar, discorreremos agora sobre atitudes essenciais para o “[...] uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (DEWEY, 1959, p. 38). Trata-se de três disposições que dizem respeito à construção do pensamento reflexivo: a) espírito aberto; b) de todo o coração e c) responsabilidade. A indolência mental não combina com a atitude de espírito aberto, já que dela depende o voltar-se para novas ideias, o ouvir vozes diversas que contribuem para alterar velhas crenças, o que os fazem se tornar intelectualmente irresponsáveis, já que estes tendem a receber passivamente o conhecimento que lhes é costumeiramente ‘repassado’.

Desse modo, justifica-se a relevância da pedagogia deweyana para a temática que estabelece a presente tese, por atribuirmos a importância de suas formulações como subsídios teóricos na discussão que levantamos, bem como no problema que nos propomos a investigar. Ademais o credo pedagógico que sustenta sua obra, não obstante seja considerado ultrapassado por alguns pesquisadores da atualidade, em

nossa ótica, ainda oferece grandes contribuições para que repensemos a educação e a formação de professores, contextos que continuam sofrendo com os mesmos problemas que já eram apontados pelo autor em um tempo cronológico de mais de século.

A abordagem reflexiva de Donald Schön, na década de 1980, aparece outro momento em que a obra de Dewey (1959) se faz fortemente presente no Brasil, agora por intermédio dos estudos de Schön (1992, 2000), principalmente em suas formulações teóricas que resultaram no movimento cognominado professor reflexivo. A leitura de Schön foi, assim, um motivo para o ressurgimento da pedagogia deweyana, principalmente nos Estados Unidos, como nos informa Alarcão (1996, p. 27): Esta abordagem, que vem contrapor-se ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação, tem sido muito defendida nos últimos anos, assumindo particular relevo nos EUA: Zeichner e Liston na Universidade de Wisconsin e Dorin Ross na Universidade da Flórida. A ênfase na reflexão caiu bem fundo nos americanos porque os levou de regresso a John Dewey, o seu grande filósofo da educação. Logo, a reflexão em Schön (2000) ganha contornos similares à perspectiva de reconstrução da experiência de cariz deweyano. Partindo, então, dessa epistemologia, o primeiro autor investiu pesquisas sobre questões relacionadas ao desenvolvimento organizacional, à aprendizagem na prática e a uma autorreflexão crítica. Seus estudos propuseram um novo design para o ensino e a aprendizagem em profissões distintas, como política, arquitetura, desenho, arte e educação física. Contudo o “[...] objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor [...]” (LUDKE, 2001, p. 80), muito embora suas propostas tenham correspondido tanto à expectativa dos formadores de professores que se tornaram referência para muitas pesquisas no campo da formação docente. Notadamente impregnado por noções deweyanas sobre o papel do pensamento reflexivo na vida humana, Schön (1992, 2000) critica o ensino arraigado na racionalidade técnica, propondo a racionalidade prática. Por meio desta, o autor enxerga o professor como pesquisador no contexto do seu exercício profissional. Ele define, então, a prática profissional como uma arte, empreendendo severa crítica ao currículo normativo das instituições formadoras que criam um grande dilema aos futuros profissionais devido a tão discutida, mas pouco resolvida cisão entre pesquisa e prática. Por isso mesmo, em Schön (2000) reflexão e pesquisa são conceitos muito próximos, pois, por meio de ambos é possível rever acontecimentos, procedimentos e atitudes da vida profissional, o que necessariamente envolve pesquisa da prática, processo que é historicamente situado.

A reflexão tem papel central, uma vez que dela parte o pressuposto schoniano (ancorado em Dewey) de que, o professor não detém um estoque de conhecimentos teóricos e técnicos para resolver os problemas que lhe sobrevêm na vida profissional, por isso, deve examinar estratégias que ele próprio produz em um contexto situado, o que lhe confere a condição de pesquisador de sua prática. Portanto, de maneira especial em Schön (1992, 2000), a formação do profissional reflexivo e a pesquisa

como norteadora da prática profissional são ideias que se complementam, pois esse autor traz crítica contundente à racionalidade técnica que, fundada na epistemologia positivista, considera o bom profissional aquele que segue regras e procedimentos para a obtenção de informações, aplicando estas para a solução de problemas visíveis e controláveis: A epistemologia da prática positivista baseia-se em três dicotomias. Dada a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica (SCHÖN, 2000, p. 69-70). Portanto, em Schön (2000), a base objetivista da relação do profissional com a realidade que o cerca é marca inconfundível da racionalidade técnica, porém, em sua epistemologia da prática, os meios e os fins são interdependentes na solução de um problema e conhecer e fazer se constituem partes inseparáveis nas situações problemáticas vividas na vida profissional. Assim, o caminho que Schön (2000) abriu para se repensar a formação docente com sua epistemologia da prática, não obstante suas lacunas, trouxe diversas contribuições para se repensar esse processo, não só no Brasil, mas também na América Latina, em Portugal, na Espanha e, igualmente, nos Estados Unidos. Dessa forma, deixamos claro que Schön (2000) foi o grande inspirador do movimento que ficou conhecido como professor reflexivo e que foi assentado em noções basilares do autor que dizem substancialmente de seu pensamento pedagógico para perspectivar a formação profissional com base em algo que ele denominou talento artístico profissional. Para o autor, esse talento comporta um conhecimento-na-ação que acionamos em performances habilidosas. Por isso, em oposição aos modelos formativos que priorizam a técnica e a ciência é que Schön (2000) defende o desenvolvimento de processos formativos contornados por uma racionalidade prática e reflexiva que desenvolvam uma competência artística a que ele denomina *artistry*. Ao utilizar tal acepção, o autor lançou mão da mesma metáfora acenada por Stenhouse (2007) que postulou para os professores situação própria dos artistas quando estes lançam mão de materiais variados em atitude de ensaio para resolver seus problemas da melhor forma possível. Desse modo, pelo fato de não depender de teorias e técnicas preestabelecidas, o professor arquiteta uma nova forma de olhar os problemas de sua prática, a fim de que isso o ajude a decidir a melhor forma de resolvê-los. Nessas ocasiões, Schön (2000) defende que os práticos evidenciam sua arte profissional, ou seja, sua maneira particular de manejar uma variedade de informações, selecionando os traços mais relevantes de cada situação e reconhecendo as singularidades dos novos casos que surgem na prática. É contornado por esse tipo de pensamento que, conforme Schön (2000), o profissional começa a ter mais competência para atuar nas zonas indeterminadas da prática

combinando ciência, técnica e arte. Em conformidade com essa conclusão, Schön (2000) entende o ensino da prática como uma forma de pesquisa que permite aos professores agirem em situações para as quais não são válidas as soluções acumuladas em seu repertório experiencial. Para desenvolver tal talento, o autor assinala que há necessidade de entendimento da situação e de sua, quase simultânea, modificação. É nesse momento que é gerada a reflexão-na-ação. Assim, entende-se que os futuros profissionais necessitam de uma formação que contemple um know-know consistente, teórico e prático, além de inteligente e criativo, Schön (2000) reprova as instituições formadoras que se eximem de praticar a formação pela pesquisa. Segundo o autor, em tais instituições não há espaço para a pesquisa na prática, muito menos para a reflexão sobre a prática, por meio da qual os profissionais podem adquirir novas compreensões sobre seu trabalho e vislumbrar novas estratégias de ação. Essa é uma afirmação com a qual concordamos, e que, aliás, é uma fragilidade bastante discutida na pesquisa educacional, especialmente na que se volta à necessidade de formação pedagógica para o professor do Ensino Superior. Tal lacuna reflete fortemente a realidade da formação praticada nas licenciaturas, uma vez que nestas, geralmente, ‘pesquisar’ a futura prática docente é algo que se restringe, na maioria das vezes, ao estágio supervisionado, outra questão nevrálgica da universidade, tempo resumido em momentos esparsos, assistemáticos e inconsistentes, que pouco ou quase nada sinalizam um campo propício para a reflexão acerca da prática docente. A propósito de sua censura à ausência da pesquisa da prática nas instituições formadoras, Schön nos convida a analisar a “[...] topografia irregular da prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 15). Dessa forma, em uma interessante metáfora ele nos fala dos altos e baixos de um terreno que contém um plano elevado e um pântano. No primeiro, repousam problemas passíveis de serem resolvidos através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Já no pântano, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. No sentido conotativo, Schön (2000) traz à tona a crise da confiança no conhecimento profissional que, arraigado na racionalidade técnica, nunca conseguiu dar conta da complexidade dos problemas sociais: A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p.15). Essa provocação do autor nos faz lembrar o sentido político que a profissão docente prevê, requerendo dos professores seu compromisso com o desvelamento das mazelas que fustigam a humanidade, que, sem dúvida alguma, podem atingir seus próprios alunos: violência, negligência, opressão, pobreza, drogas, dentre outros males que têm seu nascedouro nas desigualdades sociais. Contudo, o

tratamento dessas e de outras questões sociais que afetam diretamente o trabalho docente não foi à preocupação central da obra de Schön, como destaca Borges (2012, p. 239) pelo fato de se realizar “[...] sobre pressupostos profissionais que se aplicam individualmente em práticas reflexivas e que têm como objeto o que está ao seu alcance para mudanças imediatas [...]”, o que restringe a reflexão a ações voltadas a transformações imediatas sofridas no plano individual. Não obstante a ausência de maior debate sobre a relação entre formação profissional e questões sociais, Schön (2000) deu importante contribuição à sociedade ao discutir as forças presentes no próprio contexto das instituições formadoras que se opõem à proposta da epistemologia da prática. Vejamos como o autor nos enuncia essa crítica: Os pressupostos dominantes que as escolas têm sobre conhecimento, sua divisão política e estrutural em departamentos e cursos, a prioridade dada ao ensino em lugar da instrução e a concepção majoritária de pesquisa científica, todas militam contra a aceitação das condições essenciais à criação de uma base de pesquisa adequada a um ensino prático reflexivo e, mais do que isso, militam contra sua própria criação (SCHÖN, 2000, p. 228). A crítica de Schön (2000) sobre os problemas da formação profissional que se estendem no transcorrer dos anos se dirige especialmente ao descompasso entre a evolução científica e tecnológica e a formação inadequada que se dá nas universidades e nos centros de formação profissional, campos que ele investigou durante boa parte de seu percurso como professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts-MIT, Estados Unidos. Por isso, ao formular a epistemologia da prática, Schön lança olhar também sobre o ensino escolar, o qual define como “[...] molecular, feito de peças isoladas que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados, de modo a formar um conhecimento avançado” (SCHÖN, 1992, p. 81). Igualmente o autor criticou a realidade por meio da qual os professores desenvolvem esse ensino, qual seja, em um contexto ajustado e controlado pelos órgãos do sistema educacional. Discutindo o cerceamento que marca o trabalho dos professores, e que incide em restrição galopante de sua autonomia, Schön (1992) nos faz atinar que, além do alto controle que exercem sobre a profissão docente, as leis e os órgãos que regem a educação são os mesmos que, ironicamente, incriminam os professores pelo fracasso escolar. Pensando, portanto, no tipo de aprendizagem que Schön (2000) advoga para os professores, entendemos que sua epistemologia da prática sugere a edificação de uma ponte entre o mundo da universidade e o mundo profissional, uma interação entre a universidade e a escola que encoraje os professores a aprenderem juntos, que valorize seus saberes e os seus campos de atuação, que respeite as culturas docentes, e que, como ratifica Nóvoa (2009b), não transforme os professores numa profissão dominada pelos ‘peritos’ da educação. Nesse ponto da discussão, consideramos conveniente retomar as noções fundamentais da proposta formativa de Schön (2000): knowing-in-action (conhecimento-na-ação), reflection-in-action (reflexão-na-ação), reflection-on-action (reflexão-sobre-a-ação) e reflection-on-

reflection-in-action (reflexão-sobre-areflexão-na-ação), pois estas guardam estreita relação com o valor epistemológico da prática contextualizada dos professores, campo propício, na defesa de Schön (1992, 2000) para que esses profissionais se tornem pesquisadores da prática.

Jacobucci (2006, p.32) enfatiza que em contraponto ao modelo clássico de formação existem modelos que partem da concepção de que os professores não são meros consumidores de conhecimento. Ao oportunizar momentos formativos em que os professores problematizam e refletem sobre suas práticas para a resolução de problemas, estes assumem um papel de protagonistas de formação e não mais atitudes passivas. Essa é a ideia base do modelo prático reflexivo a qual corresponde a uma concepção interpretativa da prática docente. Essa perspectiva de formação tem por base a ideia da auto-formação uma vez que ao ser protagonista, responsabiliza-se também pelo sucesso dela que tem como referência a prática pedagógica como perspectiva de gerar conhecimentos a partir da reflexão de sua própria prática durante o ato educativo. Neste sentido, o locus privilegiado deste modelo formativo é a escola. Jacobucci (2006, 32) deixa claro que a ideia de o professor poder construir conhecimentos advindos da reflexão de sua própria prática pedagógica foi proposta pelo filósofo Donald Schön, no início dos anos 70, durante um estudo sobre a formação do arquiteto. Inicia-se a discutir o conhecimento-na-ação, que indica algo implícito, subentendido, tácito, que se manifesta espontaneamente no desempenhar de uma ação ou atividade. Trata-se de compreensões ou competências que internalizamos de tal maneira que se tornam de difícil tradução, exatamente por estarem subjacentes em nossas ações. Esse conhecimento ajuda a compor o talento artístico profissional, do qual lançamos mão diariamente quando desempenhamos uma vastidão de ações que envolvem julgamentos e habilidades: [...] aprendemos a executar atividade complexas, como arrastar-nos, caminhar, fazer malabarismo ou andar de bicicleta, sem poder dar uma descrição verbal, ainda que grosseiramente adequada, da nossa performance real. Na verdade, se nos perguntarem como fazemos tais ações, tendemos a dar respostas erradas, de modo que, se estivéssemos agindo de acordo com elas, iriam causar-nos problemas. Quando se pergunta às pessoas que sabem andar de bicicleta, por exemplo, como não cair quando a bicicleta começa a inclinar-se para a esquerda, algumas dirão que se reequilibram movendo a roda à direita. Se elas realmente o fizessem, provavelmente cairiam (SCHÖN, 2000, p. 31). Nesse caso, o conhecimento não se aplica à ação, mas nela está expresso, por isso, nossa forma de revelá-lo se materializa na espontaneidade de nossa performance. Logo, esse conhecimento que surge espontaneamente nessas situações, e não pode ser verbalizado, é anunciado por meio da observação e da reflexão-sobre-a-ação. Logo temos em Schön (2000) duas formas de responder aos problemas que afluem em nossa prática, utilizando a reflexão como uma ferramenta dinâmica e inteligente. A primeira maneira acontece enquanto praticamos alguma atividade, ação ou procedimento: é a reflexão-na-ação; A segunda, que se dá de forma retrospectiva à ação, é a

reflexão-sobre-a-ação. A primeira forma, que principiamos a discutir agora, surge, de acordo com Schön (2000), quando nos apanhamos surpresos com uma situação não habitual que enfrentamos. Nesse caso, a reflexão ocorre simultaneamente à ação, ou seja, refletimos enquanto realizamos a própria ação, sem interrompê-la, é como “[...] uma conversa com a situação” (ALARCÃO, 1996, p. 17). Nesse exercício, são necessários breves instantes de distanciamento do que estamos realizando para sua reformulação. É um nível de reflexão que traz um elemento surpresa, algo que teima em fugir do nosso controle, mas que tentamos arrumar ali, no tempo da ação. A reflexão-na-ação contempla ‘momentos’ que caracterizam um verdadeiro padrão de investigação, como nos diz Schön (2000). Ao tentarmos entender tais ‘momentos’, criamos uma situação-problema que descrevemos a seguir. Optamos por trazer um caso típico da prática docente: A professora de Biologia preparou para sua turma de sexto ano uma aula sobre relações ecológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo, a reflexão aparece, ao lado da pesquisa, como fomento à formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua profissão e de seu campo de atuação. Portanto, como indicação para estudos futuros que se voltem à temática em foco, sugere-se que se investiguem os motivos da permanência de práticas pedagógicas nas licenciaturas, que continuam sendo obstáculo para uma mudança efetiva na formação docente, uma vez que esta se manifestou como variável de maior recorrência nos três grupos de sujeitos investigados, merecendo, em nosso entendimento, atenção particular em futuras investigações, a aproximação da universidade à escola, tirando essa agência formadora de uma posição de alheamento sobre a instituição escolar e fazendo-a compreender que quem forma professores necessita com urgência conhecer a realidade concreta vivida no interior da escola pública. Além disso, recomendamos futuras investigações que podem se dedicar a analisar a provável reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

Ao que nos parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções, suas ações, entre outras. Contudo, uma clareza se evidencia: a ideia de que a FCP é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didática-pedagógica para os professores. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na ressignificação das práticas de FCP.

Para que a formação continuada implique em mudanças positivas na escola, é fundamental que a sua organização considere uma parceria mais efetiva entre a proposta de formação e as necessidades do corpo docente em função do aluno, ponderando as problemáticas reais vividas no cotidiano da escola. O ensino é

uma tarefa complexa, pois envolve uma série de fatores externos que incidem na prática pedagógica e que não podem ser desprezados. Ao encargo do professor, está muito mais que o desenvolvimento de conhecimentos formais e científicos, pois este profissional precisa saber lidar com uma diversidade de situações que, às vezes, extrapolam os limites da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7. ed. Porto: Editora Porto, 2010.

ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.

ANDRÉ, M.E.D.A. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. Plurais, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: . Acesso em 15 out. 2019.

COSTA, M.C. Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre classe, gênero e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995. CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Revista Brasileira de Educação, n. 17, maio/ago., 2001. Disponível em: . Acesso em: 16 out. 2019.

DEMO, Pedro. Aprender como autor. São Paulo: Atlas, 2015.

DEWEY, John. Vida e educação. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FURTADO, Júlio. A importância da formação continuada dos professores. 2015. Disponível em: juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/. Acesso em: 26 out. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação Continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa. [S. l.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2019.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 111- 140. MORAES, S.E.M. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 18 out. 2019. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa.

Portugal: Dom Quixote, 1992. Disponível em: . Acesso em: 02 nov. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A Formação do Professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

SCHÖN, D.A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79
Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153
Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153
Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233
Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345
Circularidades 179, 189
Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347
Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394
Docência e gestão 40, 42, 45, 47
Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288
Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174
Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378
Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98
Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394
Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0