

# **AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO: PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

**Autora: MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira - UENP  
ingridbarbara@seed.pr.gov.br**

**Orientadora: LEVANDOVSKI, Ana Rita  
anarita.faficop@yahoo.com.br**

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Paulo Freire

## **Resumo**

Hoje, fala-se muito em formar educandos críticos e participativos, mas é importante que se compreenda que esse processo não se concretizará numa educação para o conformismo, e sim voltada à liberdade e à autonomia. Sendo assim, na perspectiva da construção de uma escola apta a responder as exigências de uma sociedade em permanente mudança, torna-se urgente uma reflexão profunda a respeito da formação de docentes, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e a defesa da identidade e profissionalidade docentes. Acreditando-se nas potencialidades do paradigma de formação do professor como intelectual reflexivo busca-se: como instaurar culturas e rotinas profissionais que integrem a dimensão reflexiva proposta por Schön? Construir a identidade docente defendida por Nóvoa, fortalecer e valorizar os saberes experienciais conforme Tardif. Dessa forma, objetiva-se desenvolver nesse estudo um entendimento a cerca da formação de professores, abrangendo sua construção histórica, social e política, apontando as suas limitações e possibilidades.

**Palavras-chave:** formação de professores, professor reflexivo, ação-reflexão-ação.

A profissão docente foi ao longo do tempo tornando-se mais complexa dado o contexto social, econômico, político transformados vertiginosamente pelo desenvolvimento científico e tecnológico. A sociedade atual atravessa um processo de transformação suscitado pela contemporaneidade e todas as revoluções pelas quais tem passado, notadamente a revolução tecnológica, que afeta o modo como nos organizamos, como nos relacionamos e como aprendemos. Uma das características desse processo é conceber o conhecimento como um dos principais valores do cidadão, assim como a capacidade de inovação e empreendimento que este possui.

Mas, os conhecimentos têm um caráter de caducidade, ou seja, o que aprendemos num determinado momento da nossa vida tem uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzido pela investigação, o que nos obriga, mais do que nunca, a uma atualização constante (GARCIA, 1999). Como consequência, a ideia que se tinha há algumas décadas, onde se acreditava que terminada a graduação, ou seja, de que a formação inicial proporcionaria uma bagagem de conhecimentos para toda a vida profissional, não é verdadeira.

Essas recomendações a respeito da formação ao longo da vida ganham mais sentido principalmente para os professores, que têm de responder às diferentes exigências que a escola de massa criou, onde, entre os grandes desafios que o profissional docente enfrenta, o de manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes, são os principais.

No Brasil, a temática da formação continuada de professores é contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 em seu artigo 63, bem como o “aperfeiçoamento profissional continuado” está em seu artigo 67. Assim, as recomendações da nova lei tornam necessária a implementação de investimentos, objetivando a melhoria da ação pedagógica.

Vê-se, a partir daí, a necessidade de se formar professores que reflitam sobre a sua própria prática, pois a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento, da ação e de desenvolvimento profissional. Dessa maneira, o professor passa a ser visto como sujeito que constrói seus conhecimentos profissionais a partir de sua experiência e saberes através de sua

compreensão e (re)organização alcançados pela interlocução entre teoria e prática.

Historicamente, a formação de professores vem sofrendo mudanças decorrentes da evolução no modo de produção de conhecimento pela humanidade e pela crescente rapidez na divulgação desses conhecimentos, o que faz com que a questão da formação de professores tenha estado atualmente cada vez mais presente nas pautas de discussões gerais, onde foram os Estados Unidos e Canadá que iniciaram, no final dos anos de 1980, um movimento reformista na formação de professores da Educação Básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo reivindicar status profissional para os profissionais da Educação.

Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores mobilizaram-se na investigação e sistematização desses saberes, com a intenção de melhorar a formação de professores, buscaram também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, dessa forma, transpusesse a concepção da docência ligada a um fazer vocacionado.

No Brasil, a introdução dessa temática acontece na década de 1990, especialmente, pelas obras de Schön, Tardif e, posteriormente de Gauthier, Nóvoa e Zeichner, dentre outros que direta ou indiretamente vêm tratando do saber docente. Estes autores defendem a emancipação do professor como alguém que deve decidir e encontrar prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem.

As idéias de Schön (1992) sobre o desenvolvimento do conhecimento profissional baseiam-se em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática. A designação '*professional artistry*' é usada pelo autor com o sentido de referir as competências que os profissionais revelam em situações caracterizadas, muitas vezes, por serem únicas, incertas e de conflito. O conhecimento que emerge nestas situações de um modo espontâneo e que não se é capaz de explicitar verbalmente pode ser descrito, em alguns casos, por observação e reflexão sobre as ações. Estas descrições são diversas e dependem das

linguagens e das propostas, podendo ser referidas sequências de operações, procedimentos executados, pistas observadas, regras seguidas, valores, estratégias e princípios que constituem verdadeiras teorias de ação.

Fortalecendo a valorização à pluralidade e a heterogeneidade do saber docente (TARDIF, 2002), destaca a importância do saber experiencial, considerando com igual importância os saberes profissionais que, segundo a definição de *epistemologia da prática profissional dos professores*, é compreendido como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas.

Ainda, segundo Tardif (2002), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Outros três aspectos: pessoal, profissional e organizacional são considerados por Nóvoa (1991), como fundamentais no processo de viabilização de uma formação contínua de qualidade. O desenvolvimento pessoal do professor mediante formação crítico-reflexiva; o desenvolvimento profissional, ou seja, produzir a profissão docente (identidade) a partir de questionamentos sobre a autonomia e profissionalismo do professor face ao controle administrativo e às regulações burocráticas do Estado; e o desenvolvimento organizacional, onde as inovações não ocorrem sem que ocorram transformações na organização escolar:

[...] 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 participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Contamos também com a contribuição de Zeichner (1997) que acredita na possibilidade de os docentes serem coautores da pesquisa pedagógica, ampliando assim a legitimidade das investigações desenvolvidas pelos próprios professores. O autor realça, especialmente, a questão da validade dialógica reflexiva, ou seja, a capacidade de a pesquisa promover o diálogo, a reflexão entre professores, de abrir espaços interativos para convivência crítica, para além da rotina e dos espaços burocraticamente organizados. Nesse sentido, cabe realçar que a pesquisa precisa deixar suas marcas não apenas na reflexão dos sujeitos, mas nos espaços administrativos que assim se transformarão em espaços pedagógicos.

Sabendo que é preciso tempo e prudência para modificar as práticas pedagógicas construídas historicamente, Imbert (2003) analisa que a mudança da escola e das práticas pedagógicas só poderá se realizar quando se operar uma transformação no imaginário dos educadores, em que comungamos com o autor que o motor da pedagogia é a práxis pedagógica, que funciona como um instrumento de produção de autonomia, na direção de produzir sujeitos que falam. A questão da práxis é para o autor a consolidação de um projeto de autonomia, que implica em trabalhar o imaginário sobre o qual a instituição se apoia. Trata-se, segundo ele, de re-historicizar a instituição.

A práxis não é uma prática. Convém não se enganar a esse respeito. A práxis é elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no quotidiano. A prática pode se situar no plano das elaborações primárias do pensamento, a práxis não. Ela pressupõe um coletivo: um coletivo articulado, nunca massificado ou aglutinado. (IMBERT, 2003, p. 74)

A literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta. No entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que na realidade, nos encontramos ainda, num estágio muito elementar de concretude da práxis desejada. Eis um dos motivos que fortaleceu o interesse em desenvolver este estudo, onde comungamos com a idéia de Giroux (1988) quando afirma ser a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justificada pelas

implicações da racionalidade técnica, em que o professor torna-se apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”, o que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p.23)

Dessa forma, podemos perceber a falta de unidade entre os saberes docentes, gerando uma prática pedagógica frágil, não crítica que, conseqüentemente, não transforma, não constroi, mas sim, reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica da sociedade. Não obstante, Pimenta (2005) enfatiza que o saber docente não deve ser formado apenas da prática, mas também nutrido pelas teorias da educação, onde ambos se resignificam mutuamente, dotando os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, 2005, p.26)

É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática estão anunciando novas perspectivas no processo de formação do professor que, em oposição à racionalidade técnica, surge a racionalidade emancipatória Giroux (1986), cujo objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apoia a ação orientada para a liberdade e o bem estar individual e social.

Neste sentido, a racionalidade emancipatória investe na prática da reflexão e, conseqüentemente, na prática da autorreflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sóciopolíticas e culturais nas quais as relações lineares e exploratórias não se identificam. Essa perspectiva sóciopolítica da racionalidade emancipatória fortalece o processo educativo em sua finalidade de contribuir para a formação para a autonomia.

Concordamos com Giroux (1986) e Freire (2001) no sentido de ser necessário e urgente que o professor assimile os princípios que orientam a atividade docente em direção à autonomia. Tendo-se em vista a formação deste profissional autônomo, o mesmo terá mais condição de compreender e atuar de maneira mais efetiva sobre a diversidade cultural, procurando refletir sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico.

A análise desta temática coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua. Contribui também para o reconhecimento do professor como investigador e produtor de conhecimento, ao ressaltar que este profissional pode refletir sobre sua própria prática de forma sistemática e objetiva, orientado por um suporte teórico-metodológico que possibilite o (re)pensar e a problematização da ação educativa que desenvolve durante as aulas, em que envolve saberes, técnicas, metodologias e estratégias interativas para que de fato ocorra a formação continuada.

Podemos enfatizar então, a necessidade e a urgência de superação do modelo de racionalidade técnica pelo de emancipação e autonomia na formação do professor, bem como compreender que a formação pessoal e profissional caracteriza-se como um devir permanente, envolvendo as experiências de formação inicial e continuada e as experiências no exercício da profissão.

Com esta concepção de formação, temos a prática docente como algo mais que um conjunto de procedimentos técnicos e metódicos de transmissão de conhecimentos estanques, fazendo-se mesmo como um compromisso com a sociedade a partir de sua finalidade de contribuir para a formação consciente e

crítica do cidadão e do profissional que atua e interage no contexto social, logo envolvendo dimensões epistemológicas, éticas e políticas.

Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente, onde alerta que a curiosidade inicialmente é ingênua, no entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Dessa forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa:

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, renvolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43)

Com base nessa compreensão, ao conceito de reflexão ele acrescenta duas novas categorias: a crítica e a formação permanente. A crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua, enquanto a formação permanente é o resultado do conceito da “condição de inacabamento” do ser humano e a consciência desse inacabamento:

a educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20).

No progressivo desenvolvimento da cultura reflexiva, ainda em processo, um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão, foi Donald Schön (1992), que encontrou na Teoria da Indagação de John Dewey (1859-1952), os fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, para a



formação de um profissional reflexivo, em três idéias centrais: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A reflexão-na-ação traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais podendo ser compreendido também como conhecimento técnico ou solução de problemas, ou seja, é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e manifesta-se no saber-fazer.

A reflexão-sobre-a-ação, para Schön, está em relação direta com a ação presente, ou seja, com a reflexão-na-ação, e consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova percepção da ação.

Esse distanciamento da ação presente, para refletirmos, é um movimento que pode ser desencadeado sem gerar, necessariamente, uma explicação verbal, uma sistematização teórica. Todavia, ao produzirmos uma descrição verbal, isto é, uma reflexão sobre nossa reflexão da ação passada, podemos influir diretamente em ações futuras, colocando em prova uma nova compreensão do problema.

Esse momento é designado por Schön como o da reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação, que é caracterizado pela intenção de se produzir uma descrição verbal da reflexão-na-ação, e pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores.

Esses três processos descritos: a reflexão-na-ação, a reflexão-sobre-a-ação e a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação – constituem-se para Alarcão (1996) o pensamento prático do profissional ao enfrentar as situações divergentes da prática. Esses processos não são independentes, mas, sim, completam-se para garantir uma intervenção prática racional.

Apesar da crítica de alguns autores aos estudos de Schön (2000) por conta de seus fundamentos pragmáticos que conferem à experiência prática um estatuto epistemológico decisivo para o desenvolvimento profissional, é inegável sua contribuição para uma nova visão da formação do professor como profissional reflexivo, prova disso é que a abordagem reflexiva por ele desenvolvida vem

sendo revisitada e ampliada por outros autores mais diretamente envolvidos com a formação específica de professores: Zeichner, Contreras, Alarcão, Pimenta, Giroux, Freire, dentre outros.

Contreras (2002), enfatiza a necessidade de viabilizar uma prática pedagógica fundamentada na teoria dos professores como profissionais autônomos e reflexivos críticos, acreditando que as reflexões sobre um trabalho intelectual crítico, supõem uma compreensão abrangente do trabalho profissional, da missão e atuação da escola e dos fatores sociais, culturais e políticos que condicionam a prática educacional.

Em vista disso, a compreensão do que constitui uma prática pedagógica crítico-reflexiva está distante de um apontamento acabado. Todavia, é uma tentativa de buscar saídas para questões relativas ao trabalho docente, sua identidade, bem como, das necessidades da escola e da sociedade, cujo enquadramento se efetiva nas práticas pedagógicas, tarefa núcleo da profissão docente.

Alarcão, afirma que continua a acreditar no potencial do “paradigma da formação do professor reflexivo”, porém enfatiza que este deve ser transportado do nível da formação individual do professor para o coletivo, o local de trabalho, a escola.

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

Quando se defende a ideia do professor como profissional reflexivo não se está revelando nenhum conteúdo para a reflexão ou propondo qual deve ser o campo de reflexão e onde estão situados seus limites.

Pressupõe-se que o potencial da reflexão é algo inerente a cada um de nós, onde não há modelo a ser seguido. Cada um possui um método, uma prática para realizar seu registro. Segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um

instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Por isso, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o profissional a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias.

Desse modo, desenvolver-se como profissional reflexivo significa estar atento a todos os aspectos da prática, o que só pode ser feito em equipe, uma vez que a reflexão na e sobre a ação podem conduzir a uma aprendizagem limitada se forem feitas pelo professor isoladamente, posto que a análise e o planejamento que acontecem num ambiente colaborativo possibilitam uma maior aprendizagem, pois um professor individualmente tem influência apenas sobre suas turmas, mas quando pensamos no coletivo desses educadores chegamos a uma metáfora, a da escola reflexiva que é “aprendente e ensinante” (ALARCÃO, 2007), que pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização.

No entanto, a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócioepistemológica, marcada por diferentes tendências, que não se constituíram a priori, mas que vêm emergindo das diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira, onde a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva vem sendo apontada pelos diferentes estudos como a mais adequada para a formação continuada de professores de qualquer nível ou modalidade de ensino.

Diante do exposto, ao pautarmos o trabalho de formação continuada na perspectiva reflexiva e colaborativa compreende-se que a reflexão não é um procedimento que resolverá todos os problemas de desenvolvimento e valorização dos professores, pois isto também inclui melhoria nas condições de trabalho, uma melhor remuneração e a sua prática dentro da sala de aula. Consideramos que a Formação Continuada, por meio da práxis reflexiva oferece aos educadores possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer para aprofundar seus estudos teóricos e aperfeiçoar sua prática.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CONTRERAS, Domingo J. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuila. São Paulo: Cortez, 2002.
- DEWEY, J. *Como Pensamos: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001;
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999;
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GIROUX, Henri. *Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1986;
- \_\_\_\_\_. *A escola crítica e a política cultural*. Trad. Dogmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1988;
- IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano, 2003.
- NÓVOA, António. *A formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;
- \_\_\_\_\_, GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005;
- SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_, *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8a. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

\_\_\_\_\_, *O professor reflexivo*. In: Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 1997.