

A formação continuada do educador como oportunidade de construção de ações refletidas

Graziella Diniz Borges
Patrícia Unger Raphael Bataglia

Como citar: BORGES, Graziella Diniz; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. A formação continuada do educador como oportunidade e construção de ações refletidas. *In:* BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; MIGUEL, Priscila Caroline; SILVA, Matheus Estevão Ferreira da (org.). **A formação ética do educador em contextos diversos**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.149-176. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-473-8.p149-176>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A Formação Continuada do Educador Como Oportunidade de Construção de Ações Refletidas

*Graziella Diniz Borges*⁹

*Patrícia Unger Raphael Bataglia*¹⁰

Introdução

Ao iniciar esse capítulo, vamos conhecer a professora Cida, que chega até nós apresentada por Pacheco (2018) e nos conta um pouco da rotina diária de uma escola:

-Tia, por que não vai lá pra frente da fila? Por que não “fura fila”? Meu querido, eu não “furo fila” – contestou a Cida. A criança insistiu: -Na nossa escola, as educadoras passam à nossa frente. Você é educadora, pode passar. -Exatamente por ser educadora é que eu não vou passar à frente da fila, meu querido – Completou a Cida. E por aí se quedou o breve diálogo, mas não o episódio... Outra professora chegou ao refeitório, ultrapassou todo mundo

⁹ Doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: gdinizborges@yahoo.com.br

¹⁰ Professora Associada do Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, Brasil. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br

e se serviu de alimento. A mesma criança, que falara com Cida, ousou interpelar a tia que “furara a fila”. Foi repreendido por essa e outras indignadas educadoras “furonas”. A Cida herdara uma cultura diferente daquela que ali prevalecia. Havia trabalhado numa escola onde palavras como respeito e cidadania não serviam para enfeitar um PPP escrito, onde as regras eram decididas em coletivo e por todos cumpridas, onde valores escritos não eram negados na prática. Onde se educava no exercício da cidadania. Na escola de “furar fila”, a Cida surpreendia-se com o fato de haver banheiro de aluno (coletivo e sem espelho) diferente de banheiro de professor (coletivo e com espelho) e este separado do banheiro do diretor (privativo e com espelho). Surpreendia-se que todo mundo “achasse normal” que até no defecar e urinar houvesse hierarquia. Sabia que não se prepara jovens para a cidadania, mas que se educa na cidadania, em contextos onde haja igualdade na diversidade, onde prevaleça o exemplo. Isso ela aprendera numa escola onde não se “furava fila” (PACHECO, 2018, p. 24-25).

A professora Cida dessa história, encontrou em seu caminho profissional quem partilhasse esperançosas práticas, ao mesmo tempo também encontrou aqueles que lhe disseram, que tudo isso já foi feito outrora e que outras pessoas que pensavam como ela, se arrependeram. Podemos identificar claramente que vícios e tabus se revelam em pormenores, onde representações sedimentadas acabam por esconder a origem de forças sociais de dominação. Não raro, o fato de uma supervisora, como a de Cida, a chamar num canto e ordenar que ela se atenha a dar suas aulinhas. “E que uma prudente diretora a aconselhasse: Cida, tenha paciência. Aqui, manda quem pode, obedece quem tem juízo” (PACHECO, 2018, p. 25).

Nesse ponto da história, esperamos ao menos uma pontinha de indignação, não é mesmo? Se não ocorrer, é fato preocupante! Pacheco (2018) não traz o desfecho da história, ficando a cargo de cada um: a inquietação, a indignação, a coragem, ou talvez acreditem, que mais cedo ou mais tarde estará lá a Cida, “furando fila” no refeitório e adiante marcando uma consulta com um psiquiatra.

Sabendo que todas essas possibilidades são reais, entendemos que na formação continuada reside espaços de construção de reflexão, para que diante de situações parecidas com a de Cida, os professores e gestores possam construir um desfecho digno do espaço educativo que é a escola.

Através do processo de formação continuada é possível renovar, modificar costumes, ações pedagógicas. “Significa a abertura de novos caminhos, a descoberta de estratégias diferentes daquelas que habitualmente utilizamos” (PACHECO, 2019, p. 49).

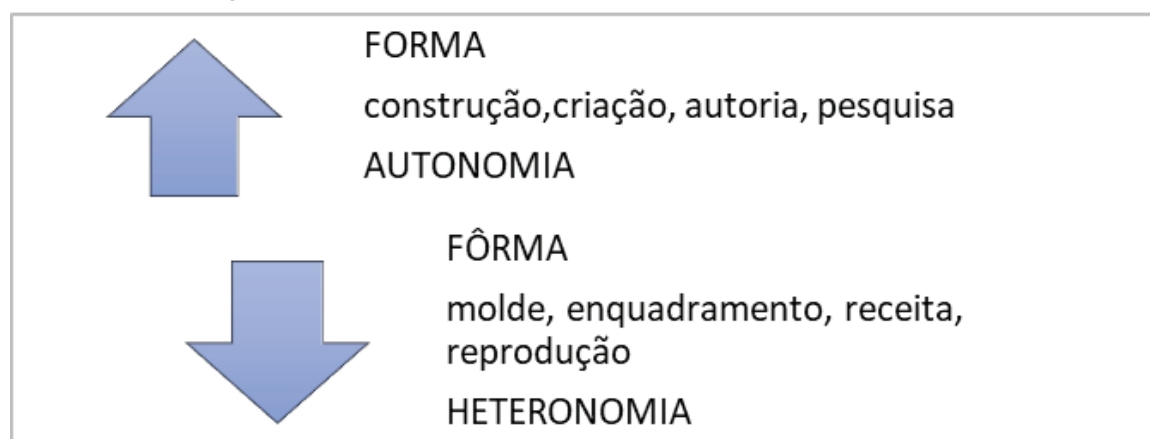
Pensando na formação continuada do educador, vamos abordar ideias a partir do significado da palavra “forma”, como propõe Proença (2018). No dicionário Houaiss (2015), o termo “forma” significa configuração física dos seres e das coisas, formato, feitio, maneira, método, tipo, variedade. Já o termo “fôrma” significa modelo oco ou vasado para produzir uma forma, vasilha para assar bolos. Diferentemente, o verbo “formar”, possui o significado de dar forma ou tomar forma, dar ou receber educação formal, criar-se, constituir-se, originar-se, produzir-se, fazer-se, desenvolver-se aos poucos, elaborar, dispor-se.

Formar-se é ir em busca da construção de sua própria identidade profissional, enquanto membro de um grupo, instituição

educativa, é o fazer-se, criar-se, reinventar-se continuamente e estar disposto a isso é algo muito valioso.

Segundo Proença (2018) podemos pensar os dois conceitos da seguinte maneira:

Figura 1 – Forma e fôrma - Dois conceitos diferentes



Fonte: Adaptado de Proença, 2018

Nesse sentido, a formação engloba transformação, ressignificação, reelaboração, reflexão sobre a própria ação, reinvenção enquanto um movimento ininterrupto de busca de constituição de uma identidade pessoal e profissional. A multiplicidade, bem como, a complexidade de atores e fatores envolvidos na trama desse processo, possibilitam estabelecer relações entre componentes singulares de cada sujeito e a pluralidade que reside no grupo, ou seja, na comunidade escolar. A formação docente dialoga com o individual e com o conjunto, de forma que se misturam as partes e o todo, proposto por Proença (2018).

Piaget (1974/1977) já dizia que o principal objetivo da educação era o de criar homens capazes de inovar, de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir aquilo que já foi feito por outras

gerações, homens inventivos e descobridores estão adormecidos e podem ser despertados ao estabelecer conexões, recriar e transformar.

A Tomada de Consciência e a Formação de um Educador

Na obra “A tomada de consciência” Piaget (1974/1977), retoma o processo da apropriação que o sujeito faz dos mecanismos internos das coordenações de suas ações, chamando de tomada de consciência. Mais uma vez chama a atenção para o fato de que não devemos reduzir o sujeito a questões genéticas, tão pouco a questões sociais e culturais, pois ambos são constitutivos e importantes.

Sabendo que a matéria prima do trabalho docente é o conhecimento, mais que fazer o aluno executar tarefas, é preciso “conseguir que ele entenda por reflexão e tomada de consciência, como fez isto ou aquilo” (BECKER, 2012, p. 83). Isto não é diferente quando tratamos da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, pois o educador precisa compreender, tomar consciência de suas ações, além de dominar pressupostos teóricos, deve refletir sobre eles.

A partir da epistemologia genética piagetiana podemos compreender como ocorre a aprendizagem humana, seja ela uma aprendizagem escolar ou não. Registre-se que se trata da aprendizagem humana, não estamos tratando apenas da aprendizagem da criança, o que significa que podemos utilizar essa mesma epistemologia para pensar sobre a formação continuada de professores.

Para falar de aprendizagem vamos recorrer ao conceito piagetiano de assimilação que “é a utilização do meio externo pelo sujeito, tendo em vista alimentar os seus esquemas hereditários ou

adquiridos” (PIAGET, 1975, p. 326). Dito de outra forma, “assimilar implica decifrar o objeto [...] após agir sobre o objeto busca apreender sua ação, [...] volta-se para si, produzindo transformações em si mesmo, e assim *ad infinitum*” (BECKER, 2012, p. 38).

A assimilação e a acomodação são polos que estão em interações constantes, buscando equilíbrio, que é um princípio da inteligência, sendo responsável por organizar o mundo a nossa volta (PIAGET, 1975).

Nesse sentido, Becker (2012) nos fala que o ser humano é o único capaz de apropriar-se das ações que praticou e pensar sobre elas, este seria o segredo da ilimitada capacidade humana de se desenvolver e aprimorar-se, que para nós é um elemento de grande importância, quando levamos essas ideias para a formação continuada. “Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do próprio sujeito (acomodação) (BECKER, 2012, p. 39).

Ao agir sobre o meio, o sujeito retira dele qualidades de suas próprias ações e das coordenações delas. O ser humano constitui-se como sujeito pelos elementos que retira das coordenações de suas ações. Sendo um apanhado daquilo proveniente de sua herança genética, dos conteúdos que assimila em seu meio social e cultural. Na medida em que se apropria de suas ações, de seus mecanismos internos, constitui sua subjetividade, conforme Becker (2012).

Ao trabalhar o conceito de tomada de consciência Piaget (1974/1977), nos mostra uma evolução da percepção que é observada do ponto de vista das ações materiais às operações. Na prova “andar de gatinhas”, é possível compreender que a tomada de consciência é

um processo que se inicia, mesmo antes que criança possa andar, vejamos:

O processo adotado consiste, primeiramente, em se pedir ao sujeito que ande de gatinhas por uns dez metros e, depois, que explique verbalmente como o fez. Em seguida, é levado a fazer a demonstração, num pequeno urso cujas patas são articuladas, dos movimentos que imagina necessários a essa atividade (PIAGET, 1974/1977, p. 13).

Na prova, “arremesso de um projétil por uma funda”, o sujeito deve acertar, por arremesso de uma funda, uma bola de madeira de 5cm de diâmetro, fixada na extremidade de um barbante, num alvo, contendo uma distância e uma determinada posição. A proposta aqui é verificar a tomada de consciência da pontaria e do trajeto percorrido pela bola (PIAGET, 1974/1977).

Foram observados três níveis: inicialmente, a tomada de consciência e a conceituação encontram-se deformadas, porque, mesmo havendo êxito na realização da tarefa, no plano sensório-motor, não há uma coordenação no plano nocional, sendo necessário que haja “uma coordenação inferencial ou operatória extraída da coordenação das próprias ações por abstração refletidora” (PIAGET, 1974/1977, p. 35).

Nas conclusões, Piaget (1974/1977) pontua que há uma diferença importante entre coordenação motora e a coordenação conceitual. De um lado, temos uma seleção inconsciente das possibilidades com aproximações polarizadas no resultado favorável e, de outro lado, ocorre uma generalização com compreensão progressiva de todas as possibilidades inerentes ao dispositivo dado e,

em seguida, unicamente, aplicação à ação realizada que se trata de interpretar, como salienta Piaget (1974/1977).

A coordenação inferencial ou conceituada é extraída da coordenação sensoriomotriz das ações, ocorrendo através da abstração refletidora, conforme Piaget (1974/1977). Segundo Becker (2014) as características das coordenações das ações, que são transferidas de um certo patamar a outro patamar por reflexionamentos, exigem uma nova organização ou reflexão, no novo patamar, em função do que já existia anteriormente, pois elas foram retiradas da organização anterior e levadas para um novo meio, estranho, diferente. Para Piaget (1974/1977), trata-se de uma reflexão no sentido de reorganização conceitual: a compreensão de suas condições e razões.

Na prova da consciência da seriação, em que os sujeitos foram solicitados a estabelecer seriações no contexto das ações operatórias, algumas conclusões foram retiradas dos resultados dessa prova: a) na tomada de consciência ocorre a passagem da ação a sua representação; b) nela está inclusa uma reconstituição que depende da conceituação, ao passo que a consciência elementar estaria ligada a um dado imediato, externo ou proprioceptivo; c) essa interpretação, ou seja, conceituação que permite integrar a percepção, é que constitui a tomada de consciência (PIAGET, 1974/1977).

Para Piaget, a aprendizagem ocorre no nível teórico, não apenas no âmbito prático. Isto porque a prática não pode por si mesma, alcançar mudanças, repetindo aquilo que deu certo. Dificilmente, aponta caminhos novos. Opostamente, a teoria é capaz de mudanças, pois ao apropriar-se da prática, indica novos rumos e justifica a necessidade da mudança (Becker, 2012).

A boa teoria é capaz de tirar a prática de sua circularidade, arrancá-la do aqui e agora e jogá-la em um universo de possibilidades inatingíveis por ela mesma. A boa teoria redimensiona a prática. A mesma prática que alimenta e viabiliza a teoria é incapaz de transformar a si mesma (BECKER, 2012, p. 85).

A teoria nos oferece possibilidades, amplia o olhar, aumentando o trabalho reflexivo. É exatamente na força da interação entre sujeito-objeto, que o conhecimento é construído. Nas alternâncias de reflexionamentos, reflexões, novos reflexionamentos, que se ampliam, se prolongam até que se tornem infinitos, como nos fala Becker (2012). Neste momento é importante clarificar que na relação sujeito-objeto, o objeto para nós, nesse trabalho é a formação continuada, ou seja, os elementos teóricos trabalhados nos encontros de formação e os processos reflexivos suscitados por eles.

O conceito de tomada de consciência é pertinente quando se refere a formação continuada do educador, pois a partir dele, podemos pensar a respeito da importância da conceituação da prática no trabalho pedagógico. Uma vez que, “a tomada de consciência possibilitará que ele compreenda o que fez e, assim, conceitue sua ação tornando-a muito mais poderosa do que era inicialmente” (BECKER, 2012, p. 53).

Acreditamos juntamente com Becker (2012) e Piaget (1974/1978) que há de fato, um predomínio da ação e que esta ação constitui um conhecimento autônomo, entretanto, ela somente poderá ser melhorada, se conceituada. “A ação passa a ser corrigida e pode ser significativamente melhorada em função da conceituação” (BECKER, 2012, p. 53). Existem dois tipos de ações: as de

primeiro grau são aquelas ações automatizadas e práticas, que fazemos costumeiramente, quase automatizadas, que levam ao êxito na resolução dos problemas. Essas ações prescindem de tomadas de consciência. Já as ações de segundo grau são aquelas que ao se debruçarem sobre as ações de primeiro grau, retiram delas, por reflexionamento, suas coordenações, pois seu objetivo é a compreensão, segundo Becker (1999). Trazendo essa ideia para prática pedagógica, vamos pensar naquela ação sem conceituação, ou seja, faço desse jeito porque aprendi assim, utilizo essa estratégia porque fiz assim uma vez e deu certo. De fato, não há reflexão ou conceituação aqui, pode haver êxito, entretanto, se indagarmos o educador sobre o porquê dessa ação, provavelmente veremos que ele ainda não pensou sobre isso.

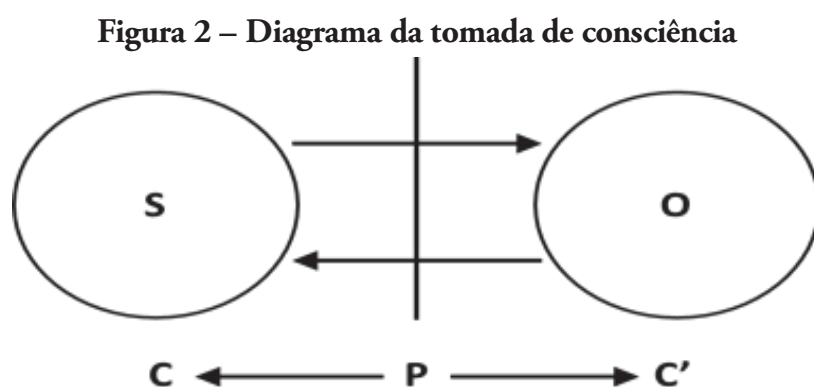
Para que o educador proceda em ações de segundo grau implica parar as ações de primeiro grau para, num segundo momento, abstrair delas suas coordenações, por reflexionamento, e, portanto, levá-las a outro patamar onde serão reorganizadas por reflexão. O resultado desse reflexionamento e dessa reflexão serão combinados e incidirão sobre as futuras ações de primeiro grau, modificando-as. E assim sucessivamente, dependendo sempre da qualidade da interação. A qualidade das interações é dada por um sujeito ativo num meio desafiador (BECKER, 1999).

Trazendo as ações de primeiro e segundo graus para dialogar com a formação em serviço, momento no qual o professor trará suas ações de primeiro grau e terá a oportunidade de abstrair delas reflexionamentos, que serão reorganizados por reflexão e trazidos a outro patamar, modificando-as. Lembrando que a qualidade da interação nesse processo de tomada de consciência, será um fator

consideravelmente importante. Pensemos numa formação onde os professores e gestores podem atuar ativamente, onde as propostas de estudos são demandadas pelos próprios sujeitos em formação, onde de fato, existe o desejo de mudança, de inovação; são desafios que lançam a comunidade educativa a pensar e refletir conjuntamente sobre sua prática pedagógica e nos caminhos para construir aquilo que desejam ver em sua escola, juntos.

Becker (1999) questiona sobre o que pode levar o sujeito a não se satisfazer com ações de primeiro grau? Pensando na formação continuada e em serviço, a partir das trocas estabelecidas nos encontros de formação, acreditamos que as concepções podem ser pelo menos colocadas em questão. Quando os educadores buscarem formas de superar as contradições que já conseguem identificar, serão levados a pensar, construir conceitos e refletindo sobre tudo isso e em conjunto, rumo a superação das contradições. Sendo assim, da mesma forma que o organismo não suporta o desequilíbrio, a inteligência não suporta a contradição (BECKER, 1999).

Nas conclusões sobre a tomada de consciência, Piaget (1974/1977, p. 199) apresenta o seguinte diagrama:



Fonte: Piaget (1974/1977, p. 199)

A tomada de consciência, parte da periferia (objetivos e resultados), orientando-se para as regiões centrais da ação, com o propósito de alcançar o mecanismo interno desta: deseja reconhecer os meios empregados, os motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência (PIAGET, 1974/1977).

Piaget explica a razão da utilização dos termos “periferia” e “centro”. A periferia P da ação é também periferia do objeto, porque o conhecimento vai na direção do centro da ação C e do centro do objeto C’. Nas palavras de Piaget: “[...] por meio de um vaivém entre o objeto e a ação, a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da periferia P ao centro C” (Piaget, 1974/1977, p. 199).

Partir da periferia do objeto significa que o sujeito considera, num primeiro momento, os resultados exteriores da ação (êxito ou fracasso) e, posteriormente, analisa os meios que foram empregados na conquista do resultado. Somente mais tarde, e por fim, é que se preocupa com o que antes era inconsciente: os mecanismos centrais (reciprocidade, transitividade, reversibilidade), os quais são edificados na própria ação do sujeito (SALADINI, 2008, p. 50).

Na tomada de consciência Piaget não está mirando na ação de primeiro grau, ou seja, num conhecimento prático apenas, sua proposta é utilizar a ação de primeiro como apoio à ação de segundo grau, a tomada de consciência. Vamos exemplificar e novamente trazer para o âmbito da formação do professor. Se o educador pede que o aprendente execute uma tarefa matemática, utilizando determinados materiais, ditando os passos que ele deve seguir no caminho da aprendizagem, ou ainda, quando na resolução de

conflitos entre alunos, o professor utilizar de estratégias de mediação, diálogos, construção de regras e afins. Durante o percurso de sua ação pedagógica, ele optou por formas de solucionar os problemas relacionais, utilizou recursos pedagógicos para a realização da atividade matemática. Se inquirido como agiu durante o conflito ou como realizou com os alunos a tarefa matemática ele poderá descrever suas ações, passo a passo. Diferentemente, se solicitarmos que explique, pela fala, como fez, porque agiu daquela maneira, o professor voltará seu olhar para sua prática pedagógica de modo reflexivo. Ainda podemos trazer modos de fazer diferentes e traçar paralelos entre eles, para que a conceituação seja construída.

Como vimos, a prática não tem alcance, por si mesma, não consegue produzir mudanças. Ao contrário, a teoria pode proporcionar mudanças na medida em que se apropria da prática, indicando-lhe novos rumos (BECKER, 2012).

O Diálogo Entre a Práxis de Paulo Freire, a Formação do Educador Reflexivo de Donald Schon e a Tomada de Consciência de Jean Piaget

Como vimos anteriormente, a tomada de consciência possibilita a compreensão sobre aquilo que se fez, e a partir dessa compreensão ocorre o que chamamos de conceituação que é possível a partir de progressivas tomadas de consciência, que tornarão a prática mais eficaz e assertiva, pois será corrigida, significada, melhorada em função da conceituação que foi realizada (BECKER, 2012).

O professor Paulo Freire na *“Pedagogia do Oprimido”* propõe o conceito de práxis e afirma que palavras sem ação, tornam-se verbalismo. Ao passo que, ação sem reflexão, transforma-se em

ativismo, que é a ação pela ação. Assim, conceitua práxis como “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 89). Nesse sentido, estamos pensando na transformação do mundo pela via da práxis pedagógica do professor.

Portanto, “os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. [...] O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação. [...] Nem verbalismo, nem ativismo” (FREIRE, 2005, p. 141-142). Pensar na educação fora do verbalismo e do ativismo é o mesmo que ir ao encontro das práxis que buscam a ressignificação pedagógica.

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2005, p. 146).

Práxis é energia e realização da vocação para o ser mais humano (vocação ontológica), seu objetivo primeiro é a transformação do mundo. Estamos falando de que existe uma relação entre o que o educador pensa, o que ele diz e o que ele realiza em sua prática pedagógica. Este ato deve ser dotado de coerência, de aproximação entre aquilo que foi pensado, dito e realizado (FREIRE, 2005).

Freire aloca a práxis como condição e fundamento da ação, da luta, no sentido de rompimento com a idealização, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido (CARVALHO; PIO, 2017, p. 433).

Da mesma forma, podemos pensar nessa proposta trazendo-a para os processos educativos, onde ação e reflexão podem ocorrer simultaneamente. Conforme Freire (2005) o pensar e o agir precisam ser orientados pela reflexão. Nesse ponto, podemos dialogar com Piaget (1974/1977) pois, a tomada de consciência possibilita a compreensão sobre aquilo que se fez, a partir dessa compreensão ocorre o que chamamos de conceituação que é possível a partir de progressivas tomadas de consciência, capazes de tornar a prática mais eficaz e assertiva, pois será corrigida, significada, melhorada em função da conceituação que foi realizada (BECKER, 2012).

Juntamente com Nóvoa (1997), entendemos que a formação deve estimular a construção de uma perspectiva crítico-reflexiva, capaz de fornecer aos professores meios para a construção de um pensamento autônomo. Esta formação requer um investimento pessoal do educador, com vistas à construção de uma identidade, que também é uma identidade profissional. A formação não pode ser somente acúmulo de cursos, ela é “[...] um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Ao pensarmos na epistemologia da prática docente podemos considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois é evidente que há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento é formado na experiência concreta do sujeito em particular, nutrido pela "cultura objetiva" (as teorias da educação, no caso), que dão subsídios para que o professor crie seus "esquemas" que mobiliza em suas situações

concretas, resultando em um acervo de experiência "teórico-prático" em constante processo de re-elaboração, conforme Pimenta (2006).

Para ampliar nosso olhar e diálogo sobre reflexão e ação nas práticas de formação continuada de professores, vamos trazer as ideias que Donald Schon (1997) trabalha através do triplo movimento: a) conhecimento na ação; b) reflexão na ação; c) reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para este autor, conhecer dialoga com “a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação, a qual, quando descrevemos, convertemos em conhecimento-na-ação” (SCHON, 2000, p. 32).

Schon (1997) entende a docência como uma atividade reflexiva e propõe uma nova epistemologia da prática orientada por permanentes processos reflexivos. A orientação prática ou reflexão, no modelo de Schon, objetiva superar a relação linear e mecânica entre uma teoria ou conhecimento técnico-científico entendido como “superior” e uma prática em sala de aula a ele sujeita. Sendo assim, “pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas” (Schon, 2000, p. 33).

Schon (2000) estuda essa habilidade reflexiva em profundidade, entendendo-a como um processo de reflexão em ação e coloca o conhecimento desse processo como sendo uma pré-condição necessária para a compreensão da atividade efetiva do professor mediante as vicissitudes pedagógicas que ocorrem no espaço escolar. Esse processo reflexivo deve melhorar a resposta do ensino a situações reais, sabendo que o profissional deve utilizar seus recursos intelectuais a serviço da situação, para que, através de um processo de

análise, de busca por estratégias ou soluções, as reais necessidades da sala de aula sejam atendidas de forma eficiente e assertiva.

Conforme Donald Schon (1997) vamos apresentar e diferenciar três conceitos ou fases dentro do termo mais amplo do pensamento prático, são eles:

a) Conhecimento em ação:

Schon (1997) propõe uma nova epistemologia da prática, embasada nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que está diretamente relacionado com o saber-fazer e que surge na ação. Dessa forma, a reflexão acontece decorrente de situações inesperadas e apresentadas pela ação, onde nem sempre o conhecimento na ação é suficiente (CRUZ, 2011).

É o componente inteligente ou mental responsável pela orientação de toda atividade eminentemente humana, ou seja, é o saber-fazer. Trata-se de um conhecimento à nível pessoal que está vinculado à percepção, a ação ou ainda no julgamento existente nas ações espontâneas de cada sujeito. De outra forma, é um conhecimento implícito, inerente as atividades práticas que acompanham permanentemente a pessoa que atua.

No conhecimento na ação temos:

[...] saberes interiorizados, adquiridos através da experiência e da atividade intelectual e mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações concretas do trabalho profissional. São observações e reflexões do docente em relação ao modo como ele se desloca em sua prática.

Uma descrição consciente dessas ações pode provocar mudanças, conduzindo a novas buscas para soluções de problemas de ensino e de aprendizagem. Assim, exercitando o pensamento crítico sobre sua ação, o professor pode elaborar novas estratégias, adaptando-se (ativamente) às novas situações (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 17).

Neste conhecimento em ação, Schon (1997; 2000) diferencia dois componentes: o conhecimento proposicional, de ordem teórica que é adquirido pela via do estudo científico, e, por outro lado, conhecimento em ação, oriundo da própria prática profissional, é algo não dito, espontâneo, dinâmico. Sendo assim, quando o professor se prepara para cumprir sua atividade docente, ele está fazendo uso de seu aporte pessoal de conhecimentos teóricos, práticos, experimentais, experienciais e outros, que estão em constante diálogo com elementos inconscientes, preconceitos, memórias, experiências pessoais, interpretações subjetivas e afins. Para Gómez (1997) o conhecimento na ação é um componente inteligente capaz de orientar toda a atividade humana, que por sua vez se manifesta no saber fazer. Saber fazer e saber explicar o que se faz são habilidades distintas e importantes.

A proposta de um professor como um profissional reflexivo notadamente reconhece a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schon nomeou como “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso quer dizer que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e prática, e que o tipo de saber que resulta unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente (ZEICHNER, 2008).

b) Reflexão na ação:

Para Schon (2000), podemos refletir sobre nossa ação quando pensamos,

retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação, para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em caso como este, que refletimos-na-ação (SCHON, 2000. p. 32).

Para Perrenoud (2001), “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente a posteriori, mas no momento mesmo da ação” (PERRENOUD, 2001, p. 223).

Trata-se do pensamento que o indivíduo realiza a respeito do que ele faz enquanto age. Schon (1997) explica esse processo como reflexão em ação ou como conversa reflexiva sobre a situação problemática concreta. É marcado pelo imediatismo do momento e pelas incontáveis variáveis existentes na situação que está sendo experimentada.

Schon chama a este componente do pensamento prático, reflexão-na-ação (deliberação prática, segundo Habermas). Ao conhecimento de primeira ordem sobrepõe-se um conhecimento de segunda ordem, isto é, um processo de diálogo com a situação problemática e sobre uma interação particular que exige uma intervenção concreta. O conhecimento de segunda ordem ou meta-conhecimento na ação encontra-se estrangido pelas pressões espaciais e temporais e pelas solicitações psicológicas e sociais do cenário em que se atua. É um processo de reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da captação viva e imediata das múltiplas variáveis intervenientes e com a grandeza da improvisação e criação. [...] Com todas as suas dificuldades e limitações, a reflexão na ação é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. [...] Quando um profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão na ação é o melhor instrumento de aprendizagem (GÓMEZ, 1997, p. 104).

O pensamento ativo é um permanente diálogo que implica na construção de novas ideias e teorias sobre o ocorrido, na busca de descrições adequadas a situação, procura a definição interativa entre meios e fins e a construção e reavaliação dos próprios procedimentos realizados (GÓMEZ, 1997). Perrenoud (2001), pontua que ser professor profissional “é tomar essa distância que permite adaptar-se a situações inéditas e, sobretudo, aprender a partir da experiência” (PERRENOUD, 2001, p. 223).

c) A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação

A reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, trata-se de uma reflexão crítica, pois é uma análise que o sujeito realiza a *posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. O sujeito utiliza seus conhecimentos para descrever, analisar e avaliar os vestígios deixados na memória por intervenções anteriores a essa. É possível também nomear da seguinte forma: “reflexão sobre a representação ou reconstrução a *posteriori* da ação” (GÓMEZ, 1997, p. 104).

A reflexão sobre a ação é um componente essencial de aprendizagem permanente do profissional. A reflexão na ação supõe um conhecimento de terceira ordem, pois analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação ao fato problemático e o seu contexto. A título de exemplo, quando uma prática, pelo fator tempo, se torna repetitiva, rotineira e o conhecimento em ação é cada vez mais tácito, inconsciente, mecânico, o profissional repete sua ação de forma automática, por isso, perde valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Pois, o seu conhecimento prático vai se fossilizando e repetindo, tornando-se incapaz de dialogar de forma criativa com a complexidade da situação. Empobrece o pensamento prático e acomete erros que nem será capaz de perceber (GÓMEZ, 1997).

A reflexão sobre a ação é uma reflexão que ocorre após a ação profissional, através de um processo reflexivo sobre essa ação e sobre os conhecimentos implícitos nela. É uma retomada, uma reconstrução mental, em retrospectiva, a ação para analisá-la, promovendo uma nova percepção dela. Essa proposta de um olhar retrospectivo sobre a ação, possibilita que o docente perceba o que

ocorreu antes e durante a ação e como as respostas aos problemas surgidos foram dadas. Por isso, Schon (1987) a denominou de reflexão sobre a reflexão na ação. Pois, o docente constrói novas formas de pensar, de compreender, de agir sobre seus problemas, permitindo experienciar situações, cometer erros, tomar consciência desses equívocos e utilizar outra forma, num novo momento. Nesse sentido, a prática pedagógica em sala de aula é compreendida como um espaço privilegiado de integração de saberes; de reflexão, de experimentação, ambos são fundantes para a ação docente, porque a partir delas, promove-se conquistas de autonomia e descobertas de potencialidades de um saber docente, de si e como ser humano (FEITOSA; DIAS, 2017).

Considerações Finais

A formação reflexiva configura-se como processo de autoformação, decorrente das necessárias reflexões que lidam com as singularidades, incertezas e conflitos do cotidiano da profissão docente, de forma que o profissional nunca esteja plenamente satisfeito com seu trabalho e com suas ações, ao contrário, que o professor esteja sedento e motivado pela busca de aperfeiçoamento, sempre (FEITOSA; DIAS, 2017).

Na tomada de consciência fica nítido que a prática não tem alcance, por si mesma, não consegue produzir mudanças (PIAGET, 1974/1977). Ao contrário, a teoria pode proporcionar mudanças na medida em que se apropria da prática, indicando-lhe novos rumos (BECKER, 2012).

Segundo Pimenta (2006) a teoria pode ser compreendida como possibilidade para a superação do praticismo, ou seja, uma via

crítica coletiva e ampliada para além dos contextos de aula e da instituição escolar, considerando as esferas sociais mais amplas e evidenciando o significado político da atividade docente.

A teoria de Paulo Freire, pautada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica ancorada numa práxis libertadora e revolucionária. A pedagogia freireana se concretiza na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis, de tradição marxista, voltado para a análise do modo de produção capitalista, relacionando-o à educação e orientando-o à luta pela humanização, desalienação e afirmação dos homens, contribuindo, dessa forma, para o processo de emancipação humana, conforme Carvalho e Pio (2017).

Um professor reflexivo e pesquisador da prática, constrói novas possibilidades e coloca-se na direção e sentido de uma atuação docente na perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais. Portanto, uma ação pedagógica reflexiva não deve ser banalizada, se não, ela nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação.

Como apresentado na proposta de Donald Schon (2000) a formação de professores parte do pressuposto de um profissional reflexivo que aprende fazendo. Nesse sentido, o “professor reflexivo” diz respeito ao profissional da educação que observa, analisa, reflete sobre sua prática pedagógica e a avalia, com o objetivo de aperfeiçoar continuamente sua atividade docente.

Tal conduta, pressupõe a autoformação na direção de uma prática consciente da sua responsabilidade pedagógica e do exercício político da profissão, ambos são elementos fundamentais para a

formação da cidadania, sobre o qual está assentada a contribuição social da docência (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017).

Nesse sentido, formar é organizar contextos de aprendizagens, exigentes e estimulantes, ou seja, estamos falando de um ambiente formativo que favorece o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com ao desenvolvimento das competências necessárias para a vida em sociedade, isto é, nela conviver e intervir juntamente com outros cidadãos (ALARCÃO, 2001).

Desejamos uma escola reflexiva, que funcione como um organismo vivo, que pensa a si própria, que considere sua missão social, sua organização, e que sua atividade se desenrole num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, F. **Tomada de consciência: o caminho do fazer ao compreender**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DOS PROFESSORES DO PROEPRE, 16. 1999, Águas de Lindóia. Anais: Educação, Escola e Autonomia. Campinas: FE/UNICAMP, 1999, p. 17-22.

BECKER, F. **Abstração pseudo-empírica e reflexionante: significado epistemológico e educacional**. Schème, volume 6, Número Especial, nov., 2014. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 01 ago. 2021.

CARVALHO, M. G. de.; PIO, P. M. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. **Ver. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/zpsDMKRZvTM3BwNSZLb8Cqp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CRUZ, M. A. S. **O ensino reflexivo de Donald Schön: Um estudo com acadêmicos de um curso de licenciatura em Matemática.** UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2009. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/.../GT19-5458—Int.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. L. Décadas do surgimento do *practicum* reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docentes. In: SHIGUNOV NETO, A. **20 anos sem Donald Schon: o que aconteceu com o professor reflexivo?**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. *In:* NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

HOUAISS, A. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez, 1997. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 13 jun. 2021.

PACHECO, J. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

PACHECO, J. **Reconfigurar a escola**: transformar a educação. São Paulo; Cortez, 2018.

PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PAQUAY, L. “Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas”. *In*: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.) **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 211-223.

PIAGET, J. **A tomada de consciência**. Tradução Edson B. de Souza. São Paulo: Edusp, 1947/1977.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Tradução Christina L. de P. Leite. São Paulo: Melhoramentos/ Editora da USP, 1974/1978.

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SALADINI, A. C. **Da Ação à Reflexão**: O Processo de Tomada de Consciência. Schème, v. 1, n. 2., jul. dez., 2008. Disponível em: www.marilia.unesp.br/scheme. Acesso em: 01 ago. 2021.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre; Artmed, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 79-91.

SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. **20 anos sem Donald Schon**: o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre, 2008. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2021.

