



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Sara da Conceição Farias

**Memórias da trajetória acadêmica e a formação do professor
reflexivo.**

Orientador: Prof.^a Priscila Andrade M. Rodrigues

Rio de Janeiro

Fevereiro de 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Memórias da trajetória acadêmica e a formação do professor
reflexivo**

Sara da Conceição Farias

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Priscila Andrade M. Rodrigues

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Memórias da formação acadêmica e a formação do professor reflexivo

Sara da Conceição Farias

Monografia apresentada à Faculdade de Educação
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientador (a): Prof.^a Priscila Andrade Magalhães Rodrigues (FE/UFRJ)

Prof.^a Dr.^a Convidado (a): Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes (FEBF/UERJ)

Prof.^a Dr.^a Convidado (a): Teresa Paula Nico Rego Gonçalves (FE/UFRJ)

Rio de Janeiro, fevereiro de 2018

Dedico este trabalho ao Deus todo poderoso ao qual eu sirvo e dedico todos os meus dias. Foi Ele quem me deu a vida e força para esta longa caminhada. Sem Ele, não chegaria até aqui. Aos meus amigos verdadeiros: meus pais amados, minha inspiração e braço forte para que eu continuasse firme nos estudos. Ao meu esposo que é muito mais que um companheiro, um amigo para todas as horas a qual me fez enxergar o quanto eu posso ir além. Por fim, dedico a todos os professores que tive o privilégio de conhecer ao longo da formação, que acreditam e me fizeram acreditar em uma educação transformadora, para além dos conteúdos.

AGRADECIMENTOS

Com o coração alegre e cheio de gratidão, agradeço primeiramente ao autor da minha vida, a Ele que me deu o sustento, livramentos e força para continuar até aqui. Meu amor maior e sublime Deus.

Agradeço aos meus melhores amigos, meu braço direito e esquerdo. Minha inspiração para continuar lutando diariamente por uma formação e vida digna. Foram eles que acordaram de madrugada para me fazer um café e me levar no ponto de ônibus, dormiram tarde da noite me esperando, me aconselharam, me incentivaram e me ensinaram a ser honesta, justa e humilde. Ou seja, a tentar ser uma pessoa melhor, dia a pós dia. Meu querido pai, José Ivaldo e minha querida mãe, Juçara.

Ao meu esposo Diego, que se tornou ao longo desta caminhada, o meu porto seguro. Muito mais do que alguém que se divide uma casa, ou um sobrenome. Nessa jornada, ele tornou-se alguém com quem pude dividir o choro, os anseios e todos os mistos de sentimentos advindos da formação e da vida. Segurou firme a nossa casa em todos as etapas deste trabalho. Eu te amo! Simplesmente, te amo. Essa vitória é sua também e você se torna graduado comigo.

A toda a minha família e amigos da vida que sempre torceram, oraram e que de alguma maneira estiveram presentes na minha formação, com palavras e gestos de carinho. Em especial, destaco toda a ajuda e incentivo essencial que recebi da minha sogra Rute, do magistério até o fim da minha graduação em Pedagogia. Uma professora com uma vasta experiência e conhecimento. Que luta todos os dias para oferecer uma educação de qualidade nas escolas públicas em que leciona.

As amigadas que a UFRJ me proporcionou. Meninas mulheres que enfrentaram a distância, as dificuldades financeiras e muitas outras barreiras para se manterem firmes até o fim da graduação e com bravura, concluíram e concluirão o curso de Pedagogia. Cada uma tem um pedacinho especial no meu coração. Obrigada por tudo! Amo vocês. Fabianne Quaglia, Kelly Santos, Luciana Nunes, Paula Farias, Raiane Mendes, Rosana Fernandes, Thaynara Costa e Thaysa Calandino e toda a turma de 2013.1.

A todos os professores que compartilhei o ofício docente, a qual me ensinaram a ser professora. Que me incentivaram, aconselharam e me despertaram a ser uma professora motivada. Em especial, destaco o agradecimento a minha orientadora que de prontidão e bom grado, aceitou orientar este trabalho. Muito obrigada professora Priscila. Você é inspiração.

Agradeço antecipadamente a toda banca examinadora pela disponibilidade, por todas as considerações e por fazerem parte deste grande dia.

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

(FREIRE, 1991: 58)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INSTITUCIONAL	12
O Curso Normal de Formação de Professores.....	12
O Curso de Pedagogia.....	17
CAPÍTULO 2 - O SURGIMENTO DO CONCEITO DE “PROFESSOR REFLEXIVO”	21
2.1 As mudanças e transformações no tempo/sociedade	24
2.2 A sensibilidade e o espanto.....	25
2.3 Conhecimento da importância de si e da aproximação com o outro	27
CAPÍTULO 3 – UMA EXPERIÊNCIA REFLEXIVA.....	30
3.1. Contextualizando a história e a filosofia da instituição	30
3.2. O Estágio.....	32
3.3. A Vivência	33
CONCLUSÃO.....	38
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40

Resumo

Este trabalho debruçou-se sobre a reflexão da prática docente e buscou entender como e quais as condições que levam o professor a tornar-se um profissional que reflete criticamente sobre o que faz, bem como os espaços que formam este professor reflexivo. A partir da observação e vivências nos estágios curriculares e não curriculares, realizados durante a formação acadêmica, muitas inquietações surgiram, como, por exemplo, existem professores que reproduzem práticas de quando eram eles os alunos e por que parecem desmotivados e aparentam não pensar no impacto do modo como lecionam? O que leva outros a estarem pensando criticamente sobre o que fazem e qual relação que isso traz para a aprendizagem dos alunos? Para obter respostas, foi necessário para fins de análise, relatar a trajetória de formação do futuro professor. Nela abrange-se as memórias do Curso de Formação de Professores até a graduação em Pedagogia. A partir daí, foi feita uma pesquisa sobre o surgimento do conceito de reflexão e algumas de suas bases teóricas, para, compreensão a partir do relato de vivência em uma escola com indícios de ser reflexiva, como e onde se forma o professor reflexivo. O formato “relato e meta-análise” foi escolhido com o objetivo de facilitar o encontro das respostas para o objetivo geral. Evidenciou-se que as condições para se formar este professor são: 1) as mudanças e transformações no tempo/sociedade; 2) a sensibilidade e o espanto e 3) o conhecimento da importância de si e o conhecimento da aproximação com o outro e que os espaços para formar esse professor são as escolas de formação docente, como os cursos normais e as universidades, palestras e cursos voltados para o trabalho do professor, e, principalmente, as escolas e os espaços que estas abrem para o estudo e discussão sobre o trabalho desenvolvidos nas salas de aula, ficou também evidente que a formação do professor reflexivo, acontece no exercício ativo da docência.

Palavras-chaves: Formação; Docente; Reflexão; Professor; Reflexivo.

INTRODUÇÃO

Foram exatamente quatro anos de curso de formação de professores, cursados no Instituto de Educação Carmela Dutra e mais cinco anos de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, dois espaços riquíssimos de formação à docência. Lugares em que tive professores que me despertaram o pensamento crítico, a curiosidade e principalmente o desejo de não deixar com que a sala de aula fosse apenas um lugar de passagem para meus futuros alunos, e sim um lugar de respeito às particularidades, produção da autonomia e reflexão.

Durante este tempo, entre o curso normal e a formação universitária, procurei inserir-me em sala de aula, através dos estágios curriculares e não obrigatórios de modo a buscar a formação prática nos espaços escolares, para conhecer e aprender um pouco mais sobre o ofício de professor, reiterando o que diz o professor António Nóvoa em entrevista à revista Nova Escola, “professor se forma na escola”. (*Nova Escola*, p.1,1 maio. 2001).

Como afirmam as autoras Pimenta e Lima (2012), o estágio é um campo de conhecimento que contribui para uma melhor formação de professores e pedagogos. O mesmo permite, que o professorando possa associar a teoria e a prática. Concomitantemente, sempre estive atenta a formação externa aos cursos, como palestras, seminários e até mesmo boas conversas com professoras regentes sobre a prática docente e nossa formação.

Trazer à memória a minha trajetória de formação faz recordar-me de lugares que estive presente como estagiária, de profissionais que acompanhei e acompanho que me formaram ou contribuíram de alguma maneira para minha formação, seja cedendo-me um livro, uma explicação de seu trabalho pedagógico, ou mesmo um pequeno espaço para vivenciar à docência. Lembro-me também, de diversas situações que vivenciei que só reiteram esse meu desejo de estar sempre aprendendo e refletindo sobre o que faço ou farei quando assumir minha própria turma.

Assim como o próprio processo de formação auxilia o sujeito a construir sua identidade profissional, o exercício de trazer à memória como se deu essa formação, segundo Galvão e Freitas (2007), ajuda o professor a lembrar-se de sua trajetória acadêmica, percebendo como foi que se construiu profissionalmente. Este processo ajuda o professor a estar atento à sua atuação hoje e futuramente em detrimento de vivências do passado.

Exemplificando, me veem em mente, algumas ações presenciadas nas instituições em que estive presente como estagiária, que me pareciam não ter significado. Ações que afirmo jamais querer reproduzir. Como por exemplo, dar aos alunos qualquer atividade que

tenha dentro do armário, sem planejamento prévio ou intencionalidade, ou direcionar lhes “más” falas que ouvia de professoras a alunos como “Estou pouco me lixando para você! ”. Essas e outras situações me levaram a construir (mesmo no exemplo do que não fazer), a minha identidade docente. Uma identidade pautada no respeito à criança e na responsabilidade do ofício docente.

As experiências que adquiri nos espaços em que estagiei me instigaram e me levaram a ter muitas inquietações, visto que o estágio proporciona ao professorando problematizar sobre as variadas práticas docentes diante do fazer pedagógico. Como por exemplo, ao querer compreender o porquê alguns professores parecem engessar a sua prática e a reproduzir atuações autoritárias, não autônomas e não significativas ou por que eles aparentam não mais refletir sobre o impacto de sua ação pedagógica na aprendizagem ou até mesmo no efeito de sua fala.

Esses e outros questionamentos surgiram a partir de diversas situações que presenciei ou ouvi de colegas de curso, durante as aulas de prática de ensino. Observações que indicavam que docentes, através de uma fala ou ação, aparentavam condicionar suas práticas a algo vazio, descontextualizado, ou até mesmo sem planejamento por acreditar que já sabe o que precisa fazer pelo tempo de experiência que possui naquele segmento.

Por outro lado, vivenciei em um espaço de educação, práticas docentes em que há indícios de serem reflexivas, que tinham significado, contexto e que possibilitavam os alunos refletirem, serem críticos, criativos e assim, protagonistas de sua construção do conhecimento. Nesta prática, os professores aparecem como mediadores entre a criança e o conteúdo.

Com foco na formação docente, esta monografia de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem por sujeito o professor e o objetivo de investigar o que é um professor reflexivo, como e onde se forma este professor e quais são as condições e espaços para formá-lo.

A metodologia deste trabalho se consistirá em análise de memorial por mim produzido, de uma professora iniciante em formação, na análise de artigos acadêmicos e produções da área de formação do professor reflexivo. O percurso metodológico escolhido é o de um relato pessoal de experiência de formação entre o Curso Normal e o curso de Licenciatura em Pedagogia e a narrativa sobre as vivências obtidas em um espaço educacional em que há indícios que acontece a reflexão da prática docente e que me suscitaram a pensar sobre quem é este professor reflexivo, onde e como ele se forma.

Este tipo de escrita se consiste em “um espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção

de conhecimentos”. (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 129). Descrever a própria experiência, a partir de um memorial da trajetória acadêmica, permite retratar um olhar diferenciado sobre a docência vivida em seu cotidiano de formação docente, uma vez que o memorial se constitui em “uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva” (SEVERINO, 2002).

Neste prisma, a terceira parte da escrita desta monografia, estará debruçada sobre os conceitos de autores como SCHON, DEWEY, ZEICHER, PIMENTA E LIMA, NÓVOA, CORTELLA E ALARCÃO dentre outros pertinentes a que se refere à temática da reflexão da prática docente, necessários para contribuir e ampliar a meta-análise.

Na conclusão, está o fechamento deste trabalho com as considerações finais, baseadas nos pressupostos tecidos ao longo desta pesquisa, articulado aos estudos e experiências pessoais.

CAPÍTULO 1 – EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO INSTITUCIONAL

O CURSO NORMAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O ano era 2008 quando concluí o 9º ano do ensino fundamental II, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Antes de concluir o ensino fundamental, pensava muito sobre a entrada para o ensino médio e no “futuro” que teria a partir dele. Havia uma pressão grande por parte de nossos professores, para fazermos as provas de admissão nas escolas técnicas, por acreditarem fielmente que estas nos trariam “ascensão social”. Não fiz as provas de seleção para entrada no ensino profissionalizante. Então, perguntava-me; qual carreira seguir sem uma profissionalização anterior? Essa e outras perguntas surgiam na minha mente adolescente.

Naquele presente, o acesso ao ensino médio regular e normal, passou a ser através de um sistema online de matrículas da Secretária de educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), o Matrícula Fácil¹.

Por influência de pessoas próximas a mim, que me diziam que fazer o curso normal dava-lhe ao fim “uma profissão”, acabei colocando nas duas primeiras opções, escolas normais e nas três últimas, escolas de ensino regular. No dia 7 de janeiro de 2009, recebi uma correspondência em casa com a “resposta” da SEEDUC. A mesma trazia a informação de que tinha sido “alocada” no Instituto de Educação Carmela Dutra (IECD), escola de referência e de muito prestígio em formação de professores, situada no bairro de Madureira, zona norte do Rio de Janeiro. Este acontecimento, fora como um troféu para os meus pais, que orgulhosos, fizeram questão de irem os dois no ato da matrícula, e comprarem com muito esforço todo o uniforme. Apesar de já ter estudado a vida inteira em escola pública, a entrada no Instituto de Educação Carmela Dutra, aconteceu de forma diferente, fora um grande marco. Além de estudar pela primeira vez longe de casa, estava a crescer profissionalmente caso fosse até o fim do curso.

Cheguei ao instituto, depois de utilizar dois ônibus, totalizando 1h15 de percurso entre a casa e a escola. Caminho esse que por algumas vezes durante o curso, levava cerca de 4h de duração, devido a obras da prefeitura. Era uma segunda-feira quente de verão, usando o

¹Matrícula fácil é um Sistema online de matrículas em que o aluno seleciona um total de cinco escolas, por ordem de preferência que deseja para estudar e solicita o pedido de inscrição. Feito isso, aguarda o resultado que chega através de correspondência, mensagem de texto no celular, consulta no site e por e-mail.

clássico uniforme de gala que era composto por uma blusa social e saia de pregas, cinto, gravata e todos aqueles emblemas e abotoaduras, que me fizeram pensar sobre como aquilo deveria valer a pena até o fim. Na primeira aula de geografia que tive naquele dia, o professor perguntou à turma, quem realmente queria ser professor e pediu que sinalizássemos levantando as mãos. Pouco menos da metade da turma sinalizou que sim. Porém, o restante também sinalizou com as mãos, quando a pergunta foi invertida e eu fui uma que levantou as mãos na negativa. O docente então diz, de forma surpreendente que aqueles que entravam não querendo ser professor, eram os que realmente sairiam de lá querendo ser.

Logo no início do curso, especificamente no segundo ano, quando tive certeza que era aquela profissão que queria seguir, busquei entrar em alguma escola para estagiar. Queria ter contato com a sala de aula para ter clareza do que era ser professor. Iniciei o estágio em uma escola pequena, tradicional. Acompanhei uma turma do maternal II. Nessa instituição, as crianças aprendiam as letras através de canções e exercícios de cobrir, pintar e copiar. E a minha visão naquele presente, com pouca base teórica, era a de que as propostas apesar de serem um pouco lúdicas, eram mecanizadas e pouco desenvolvidas no sentido de serem realizadas sem ser problematizadas com as crianças para que tivessem um envolvimento e afinidade maior com aquilo que estava sendo ensinado. Minhas atividades se resumiam em realizar tarefas como; ajudar a limpar os dedos das crianças quando sujavam de tinta, a levar no banheiro, a olhar na hora do pátio e acompanhar nas atividades extras.

No ano seguinte, cursava o terceiro ano do curso normal, um pouco mais madura, busquei outro espaço para ampliação da experiência, uma creche e pré-escola sócio interacionista, conceito de Vygotsky que considera que a criança aprende através das interações que ela estabelece com o meio a sua volta, conceito contrário do que se acredita na educação tradicional, a qual se considera a criança uma folha em branco, a qual não possui conhecimentos prévios e o professor deposita nela os conhecimentos.

Nesta escola, me deparei com um ambiente mais descontraído, onde fui muito bem recebida pela professora. A mesma compartilhava comigo seus saberes pedagógicos e materiais de formação como textos, relatórios, planejamento e me convidava a ir a palestras pedagógicas. Foi nesse espaço que comecei a criar a minha identidade profissional.

A aprendizagem das crianças acontecia a partir do brincar, das interações com o outro. A participação pedagógica do estagiário na prática existia. Executava junto com a professora as atividades e acompanhava de perto o crescimento das crianças. Fui adquirindo postura profissional, observando as professoras; como a ter uma fala adequada, conhecimento da área, a compreender a criança como um sujeito de direito, a buscar novos conhecimentos. Percebia,

no entanto, que a escola ainda naturalizava algumas práticas, como o fato das crianças aprenderem as letras e a escrever os números e os seus nomes completos, bem como outras palavras tão precocemente. Nesse contexto de estágio, afirmam Pimenta e Lima (2006, p.8) que:

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

Por mais que já realizasse alguma indagação sobre a experiência ali vivenciada, ainda não possuía uma base teórica mais consistente, no início do curso de formação, para que me fossem suscitadas tantas inquietações sobre as ações pedagógicas exercidas nessas instituições. Aprendia na repetição do fazer do professor regente, como deveria atuar na sala de aula. Observando as docentes que acompanhava, copiava delas alguns modelos de postura corporal e pedagógicas, como por exemplo: falar na altura das crianças, fazer rodinhas de conversas informais e formais, acolhimento e demais atividades diárias do cotidiano escolar. Às vezes perguntava o motivo de determinada ação, às vezes não. Naquele momento ainda não havia sido discutido no Curso Normal a minha postura enquanto professora em formação no campo de estágio. Ou seja, questionar, estudar, investigar, refletir sobre aquilo que estava vivendo.

É relevante ressaltar que há uma aparente dificuldade no início do estágio ou até mesmo durante, do aluno estagiário compreender com clareza e profundidade a finalidade de estar ali, bem como quais devem ser as suas funções no ambiente escolar. As causas podem ser o não possuir aporte teórico suficiente ou não discutir a dinâmica do estágio de forma ampla no seu curso de formação. É possível também, que os próprios docentes que recebem o aluno estagiário em sala de aula, tenham dúvidas sobre como agir e ensinar o futuro professor e talvez não consigam perceber a importância do seu papel enquanto professor formador. Rodrigues e Ludke (2010) apontam para a necessidade de clara definição dos papéis dos sujeitos presentes no estágio, professores regentes, professores formadores na universidade, neste caso no ensino médio normal e estagiários, de modo a propiciar um espaço de formação docente mais adequado.

Souza e Bernardes (2015) em um estudo sobre o papel do professor regente no estágio supervisionado, explicam através de entrevistas com docentes, que isso acontece na maioria das vezes, por não ocorrer uma comunicação anterior a inserção do estagiário na sala de aula deste professor, para que ele possa tomar consciência do “estágio como reflexão das práxis” (PIMENTA E LIMA, p. 103, 2012). E por consequência, no decorrer do estágio, o diálogo

entre a instituição que o futuro professor pertence e a escola que o recebe, é pouco ou nenhum. Em virtude disso, as autoras afirmam que quando o professor regente não se compreende como “parte fundamental neste processo, a formação do futuro docente se compromete” (p.98). Podemos entender que é indispensável à interlocução entre instituição formadora e escola. Pimenta e Lima (2012) nos estudos sobre estágio e docência, ressaltam que quanto mais claros forem os fundamentos da natureza e os objetivos do estágio, suas possibilidades e limites curriculares, fica mais fácil a compreensão do processo e a superação das dificuldades surgidas no percurso. (p.105).

Ainda cursando o terceiro ano do curso de magistério, no ano de 2011, busquei atentar o meu olhar “professoral curioso” para o que estava em volta. E através das aulas com professores que tinham enorme apreço e dedicação na docência, comecei a despertar-me ao desejo de torna-se uma professora que difere da maioria, que fosse incentivadora, criativa e que tivesse intencionalidade em minha prática profissional, a fim de fazer a diferença na aprendizagem de meus futuros alunos.

Esse desejo fora ainda mais aguçado ao participar de um projeto de aula de reforço dentro da escola, para as crianças que frequentavam o Carmelinha². Este projeto se constituía em as normalistas³ darem aulas de reforço para os alunos do ensino fundamental I com supervisão da professora da disciplina de prática e conhecimento pedagógico das séries iniciais do ensino fundamental do Curso Normal. Em grupo, a nossa turma revezava-se, para ministrar aulas planejadas por nós e supervisionadas pela docente, a aquelas crianças, de modo que atendesse suas especificidades. Nossa professora ficava ao fim da sala tomando nota e chamando para possíveis intervenções que nos passavam despercebidas naquele momento. Em seguida, nas aulas teóricas, discutíamos com os outros grupos e a nossa professora, sobre os objetivos planejados e alcançados, as observações sobre os alunos e demais assuntos pertinentes que nos fizessem pensar sobre aquela prática.

² Escola situada dentro do instituto que fora criada pelo Professor Geraldo Ribeiro em 1996, diretor geral do IECD naquele presente momento, com o intuito de oferecer creche para as normalistas que não tinham com quem deixar os seus filhos. Com o passar dos anos, a escola tornou-se universalizada e oferece hoje Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental I. A mesma também atende projetos do IECD de estágio para as professoras em formação.

³ Faço o uso do artigo no feminino, devido a predominância de estudantes ser do sexo feminino no Curso Normal de Formação de Professores. Este fenômeno denominado “feminização no magistério” para o exercício da formação docente, foi decorrente das mudanças ocorridas na sociedade após os períodos das guerras, dos avanços tecnológicos e da entrada da mulher no mercado de trabalho. A historicidade deste fato, segundo pesquisadores, aponta diversos fatores econômicos e sociais envolvidos neste processo de feminização do magistério, dentre eles, destaco a possibilidade de ocupar espaços públicos, que outrora era majoritariamente masculino e o contato com a instrução no ambiente escolar.

Foi a partir dessa situação que então pude compreender que enquanto professora, deveria refletir sobre aquilo que fazia em sala de aula, sobre como e o que ensinava aos alunos. Sobre também pensar as especificidades de cada criança, do que elas realmente precisavam. Adquiri o que chamo de “consciência pedagógica” do que era ser professor.

Apreendi naquele presente sobre o papel fundamental na formação social e cognitiva de uma criança, no papel do professor como mediador entre ela e o conhecimento. Concomitantemente participava e aproveitava ao máximo das aulas práticas do curso, aulas-debates, palestras e seminários internos e eventos externos fora da escola, ligados à educação. A docência e a formação de professores a essa altura, já permeavam a minha fala e postura. Queria ser professora!

Faltando um ano para a formatura, já estava certa do que gostaria de cursar no ensino superior: o curso de Pedagogia. Para isso, precisaria ser aprovada no exame nacional do ensino médio (ENEM) uma vez que não teria condições financeiras de cursar uma universidade privada. Fiz a prova e lá estava eu, aprovada para o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro para cursar 2012. Optando por ir, perderia o diploma de formação de professores, uma vez que teria cumprido apenas três dos quatro anos de formação. O diploma que receberia, seria com a titulação de ensino médio regular, mesmo tendo cursado disciplinas pedagógicas. Então, apesar de estar vivendo uma imensa alegria, optei por continuar até o fim do curso e tentar o vestibular no ano seguinte, após a conclusão do curso.

Perseverei e cheguei ao último ano do curso normal. O 4º ano. O ano de mais prestígio na escola, aquele ano em que os alunos já eram mais velhos e aparentavam ser mais “experientes” na docência. Era o ano de 2012 e grandes foram as expectativas. Formatura e vestibular, dois grandes eventos que iriam decidir o futuro dos normalistas para dali para frente. Se formar e seguir a carreira? Se formar e não ser professor? Ir para o ensino superior? Essas e outras perguntas permeavam as conversas dos formandos daquele ano. Muitos queriam seguir outras profissões, outros se tornaram professores das escolas que faziam estágios e poucos como a mim, gostariam de fazer o ensino superior e seguir a carreira depois. Ao término, já tinha certeza do que queria. Meus planos eram cursar Pedagogia em uma universidade pública e continuar em sala de aula através dos estágios. Fiz a inscrição para o vestibular da Universidade do Estado do Rio e para o Exame nacional do Ensino Médio, o “ENEM”.

Terminei o curso de formação de professores em nível médio. Fui aprovada nos dois vestibulares. Em 2013, fiz matrícula no turno da noite na UERJ, no entanto, escolhi fazer o

curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, com à matrícula para o turno da manhã. Saí da instituição de estágio e fui trabalhar de carteira assinada como auxiliar de professora na primeira porta que abriu; uma escola religiosa e bem tradicional.

O CURSO DE PEDAGOGIA

Meu pai que sempre trabalhou como motorista de ônibus de turismo. Quando trazia turistas ao Pão de Açúcar no bairro da Urca, ia sempre tomar café no campus da UFRJ na Praia Vermelha. Ficava encantado com a estrutura e aqueles muitos estudantes. Sempre comentava algo sobre a universidade, sonhando sempre que eu fosse estudar lá algum dia.

O seu sonho tornou-se realidade. Consegui ser aprovada e cheguei à universidade no período de 2013.1. Pela segunda vez, via-me indo estudar bem longe de casa. Levando cerca de 2h para ir e voltar. Naquele presente, trabalhava de carteira assinada em uma escola tradicional e religiosa, a qual não permitia atrasos. Então saía mais cedo das aulas para estar lá no horário certo.

O primeiro ano da graduação foi um tempo em que sofri fisicamente e academicamente. Não podia almoçar direito para não perder o horário do trabalho e enfrentava dificuldades na escrita dos trabalhos acadêmicos. Não sabia “pensar cientificamente” e sair do pensamento de senso comum, era algo aparentemente muito difícil e demandava estudo e dedicação às leituras. O que não me fora tão cobrado no ensino médio e nos anos anteriores a ele. Até que deixei as dificuldades de lado e resolvi me jogar de cabeça no curso.

As primeiras aulas que tive foram de suma importância para entender o real sentido da educação, as aulas de antropologia, história e sociologia da educação, me ajudaram a compreender a complexidade do ato de lecionar e de lidar com sujeitos distintos. Estas disciplinas abriram-me à mente para o questionamento acerca das práticas educativas que vivenciei ao longo dos anos e minhas práticas profissionais quando estiver formada. Por qual motivo, fomos enfileirados a vida inteira na escola? Por que, fomos enumerados e raramente tratados dentro de nossas individualidades, como sujeitos que possuem direitos de escolha, de colocar-se perante as situações e que devem ser ativos no processo de aprendizagem. Por que estudamos em espaços precários e temos professores mal remunerados? E na intensidade que mergulhava nas aulas e nas leituras, era capaz de desconstruir, reconstruir, compreender e questionar ideias impostas a vida inteira pela sociedade sobre educação.

Em contrapartida, a instituição em que trabalhava reproduzia todas as ações questionadas anteriormente com naturalidade e como uma cultura ou postura importante para se manter o padrão de disciplina e aprendizagem imposto pela sociedade, reconheci através das aulas do curso de Pedagogia, que aquilo se tratava da tão questionada “educação bancária”, conceito usado por Paulo Freire (1974), para abordar a questão da educação tradicional e da postura autoritária do professor como mero “depositador” de conhecimentos nas crianças, sem as mesmas terem o direito de questionar, de criticar e também de fazer aprender com elas. Mesmo que não tivesse experimentado de fato uma pedagogia diferente disto, já tinha em mente, que aquele não era o modelo de educação que eu, enquanto docente queria seguir.

De 2014 até o fim de 2015, mesmo sabendo que esse modelo de educação tradicional perdura em muitas instituições, na primeira oportunidade que pude, ingressei no programa de monitoria. Por não estar mais trabalhando, pude naquele ano me dedicar ao curso. Foi um momento de muito aproveitamento em que pude experimentar um pouco da docência no curso superior. Por ter um tempo mais disponível, pude participar de um projeto intitulado “Encontros interativos” coordenado pela professora Irene Giambiagi, que acontecia em uma escola municipal da rede pública de ensino, localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Este projeto acontecia também com a ajuda de alunas voluntárias do curso de Pedagogia que estavam cursando a disciplina “Prática de Ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e com a monitora da disciplina eletiva “Múltiplas Linguagens na Alfabetização de Jovens e Adultos” que naquele presente momento, era eu.

O projeto tinha como público alvo alguns alunos do ensino fundamental com algumas dificuldades de aprendizagem, que eram previamente selecionados pela professora regente da turma (geralmente de dez a quinze alunos por grupo). Eles participavam com o consentimento da direção escolar e autorização dos responsáveis. O principal objetivo dos encontros, era ajudá-los em suas dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Os encontros aconteciam duas vezes por semana, com atendimento alternado para cada grupo, com duração de 2 horas cada encontro, de acordo com o planejamento e disponibilidade dos participantes. A professora Irene planejava com as alunas de Pedagogia, as atividades que eram sempre multidisciplinares e eram executadas utilizando como principal fonte de recurso, as múltiplas linguagens que são a literatura, os jogos e brincadeiras, os materiais diversificados, desenho e pintura, música, vídeos e etc.

Em suma, de forma significativa e muito rica, a dinâmica dos encontros dava-se de acordo com o interesse das crianças, com as realidades dos educandos, bem como as

especificidades e necessidades de cada um individualmente e no coletivo. Não apenas trabalhávamos os conteúdos, como também discutíamos sobre os valores éticos, a cidadania e as diversas possibilidades de conhecimento de si e do mundo. O projeto nos servia como um instrumento de crescimento profissional, reflexivo sobre a realidade educacional que vivemos e sobre a nossa própria prática através das discussões após os encontros, das leituras que fazíamos e até mesmo ouvindo o que as crianças falavam e observando-as exercitarem a reflexão, a crítica sobre o que aprendiam, o que lhes era oferecido e o seu desempenho nas atividades.

O Curso Normal me preparou para entrar na sala de aula sem medo. Me ensinou o que era ser professora na prática, educando-me sobre a postura professoral. Aprendi o “saber fazer” e o “saber ser” que para Tardif (2002) são os *saberes experienciais* que surgem a partir das experiências e são por ela validados, incorporado sob a forma de *habitus* e de habilidades. Nas aulas teóricas do mesmo, discutíamos sobre a sala de aula e sua influência na sociedade. A maioria dos assuntos giravam em torno do âmbito escolar enquanto lugar de ensinar. Aprendi como trabalhar na escola, mas ainda não havia verdadeiramente entendido o que era a escola enquanto uma instituição inserida em uma sociedade cheia de conflitos e tensões políticas (que estavam para além do que descrevia os livros didáticos), como ela funcionava, quem eram os atores que nela estavam envolvidos e suas funções. O curso de Pedagogia por sua vez, expandiu o meu pensar e o meu olhar para fora da escola. Me fez enxergar o que era a sociedade, quem faz parte dela, como ela se organiza, para poder compreender a escola como um lugar de distintas culturas e saberes.

Tardif (2002) nos explica em “Saberes docentes e formação profissional”, que a função da aprendizagem do trabalho no magistério é fornecer ao futuro trabalhador, uma formação teórica e técnica para a execução do trabalho (TARDIF, 2002, p. 57). O autor afirma que são raros os casos em que o trabalhador não tenha que ter uma formação prática para completar a formação teórica. Tendo isso em vista, também tive a oportunidade de fazer estágios curriculares e não curriculares durante o curso de Pedagogia, o que me possibilitou ter uma formação direta no ambiente futuro de trabalho, o chão da escola. Pude, durante todos os estágios da graduação, me familiarizar com o ambiente escolar e adquirir cada vez mais, novos saberes sobre a prática docente. Saberes que foram construídos progressivamente.

Pensando sobre como foram as experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios do Curso de Pedagogia, posso ressaltar que todos foram importantes para a minha formação. As experiências de observação e de coparticipação proporcionaram a possibilidade de associar o que fora estudado na faculdade com o que foi visto na prática e vice e versa.

Durante todas as aulas teóricas das disciplinas de prática de ensino na Faculdade de Educação, levávamos sempre algum fato que nos havia chamado mais atenção para ser discutido com o professor orientador da disciplina e com os demais colegas, a luz de textos ou pelas vivências nas escolas. Este movimento permitiu que meu olhar ficasse cada vez mais instigado a observar as crianças e os professores regentes que acompanhasse, bem como compreender o motivo de determinadas ações dos professores, como por exemplo, a falta de empenho em dedicar-se um pouco mais aos conteúdos trabalhados, para que estes fossem ministrados de forma mais significativa, provocadora, aberta para indagações e ideias novas, possibilitando o levantamento de hipóteses. Também buscava compreender como é que aquelas crianças aprendiam ou qual a causa de não conseguirem aprender.

No lugar de copiar modelos, as leituras no curso de Pedagogia e as discussões feitas no ambiente externo à sala de aula, fizeram com que eu parasse para refletir sobre a importância do ato de lecionar e suas complexidades. Sempre compreendi o estágio um período de aprendizagem, como o lugar onde era possível fazer uma leitura crítica da realidade. Lugar onde ficava claro a imbricação entre teoria e prática, uma vez que uma permeia a outra no chão da escola.

Assim, durante todo o meu percurso de formação, entre a Escola Normal e o Curso de Pedagogia, me foi notório o quanto a temática da formação de professores me chamava a atenção. Sempre que assistia a uma aula, seja no médio ou na graduação, voltava para casa refletindo sobre o assunto debatido pelo professor da disciplina. O mesmo acontecia quando saía dos ambientes onde estagiei. Estava sempre com uma inquietação ou um deslumbre sobre como se dava o ofício docente, suas concepções e práticas.

No 9º período do curso, meu penúltimo semestre na universidade pois precisaria de mais um para concluir todas as disciplinas, cursei a disciplina de “Pesquisa em Educação” com a professora Teresa Gonçalves. Suas aulas eram leves, com discussões sobre as leituras prévias às aulas e as concepções do docente enquanto alguém que deva ser no mínimo um tanto quanto curioso, inquieto, um “buscador” de novas inspirações, o então docente pesquisador. Ao narrar para ela sobre todas as minhas inquietações ao longo de todo esse percurso de formação, o meu jeito de questionar e pensar sobre as práticas docentes vistas durante os estágios e a minha própria atuação como professora em formação, bem como esse desejo sobre estar sempre pensando sobre a formação docente, ela me apresentou o conceito de “Professor reflexivo”, que se tornou fundamental para este trabalho monográfico, requisito para conclusão do curso de Pedagogia.

CAPITULO 2 - O SURGIMENTO DO CONCEITO DE “PROFESSOR REFLEXIVO”

*Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades. (Linhas 1-4)*

(Soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” de Luiz de Camões.)

Como diria o poeta Luiz de Camões, mudam-se os tempos, mudam-se as vontades. O processo educacional, a escola, a sociedade e nós enquanto professores, a cada tempo que passa, a cada turma e a cada ano, nossa confiança muda. Mudanças acontecem a todo o tempo em nosso contexto, em nossa realidade.

A profissão docente nos exige muito estudo, dedicação e reflexão sobre a nossa prática. Mas, o que é a reflexão quando estamos nos referindo à docência? Muitos autores dedicaram-se a estudar sobre a temática e apresentaram algumas definições. Dentre elas, destaco aqui a de Zeichner³ que após muitos estudos e leituras, destacou que:

O Movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. (ZEICHNER, p. 539. 2008)

Em outras palavras, de acordo com a leitura de Zeichner (2008), acredito que o professor reflexivo para o autor, seria aquele que entende a importância do seu papel enquanto docente, as complexidades do ofício e a sua posição enquanto um agente que é capaz também de produzir conhecimento, juntamente com outros professores. De ser pesquisador e não apenas o “objeto” a ser pesquisado, de liderar movimentos e atuar nas reformas e mudanças escolares, seja ela na sua sala de aula ou em âmbito externo. Ele ressalta e também acredita, que a “reflexão” pode significar que a produção de conhecimentos novos sobre o ensino, não está apenas em poderio das academias e fora do alcance deste professor que está na sala de aula e deixa claro, que é preciso ter um reconhecimento da importância que tem os professores em seus saberes docentes e a sua produção de novas teorias, uma vez que elas podem contribuir para o desenvolvimento de boas práticas de ensino. (ZEICHNER, p. 539).

³ Professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, E.U.A. Dedicou-se a pesquisar sobre a ideia de professores como práticos reflexivos nos programas de formação de professores da universidade.

E salienta que:

Os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência. (ZEICHNER, p. 10 e 11, 1993)

Após os estudos de Zeichner, a temática da reflexão sobre a prática docente, ressurgiu anos mais tarde, nos estudos de Donald Schön no fim da década de 80. Zeichner (2008) apresenta que Schön acredita que a “reflexão” é o “conhecimento-na-ação”. Isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de sua própria prática deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente.

Em seus escritos, nota-se a influência dos estudos de John Dewey que defendia uma educação reflexiva, bem como uma formação docente que também fosse pautada na reflexão da sua prática. Tanto Dewey quanto Schön, acreditavam em uma formação que acontece no aprender fazendo. A visão dos dois, buscava romper com o modelo de uma educação voltada para aprendizagem no mecanismo da racionalidade técnica.

Schön (1992) defendia que a reflexão da prática profissional acontece na “ação”, ou seja, o conhecimento é aprendido durante a própria ação do fazer. Na docência não seria diferente, o professor no exercício de sua atividade, observa a si mesmo no que faz e analisa como faz o seu trabalho. Quando o docente realiza este movimento, ele reflete sobre sua própria prática pedagógica afim de aperfeiçoar o seu trabalho docente. Este processo resulta em uma autoformação, uma vez que o indivíduo faria uso da sua própria experiência e prática para formar-se.

O pesquisador afirma ainda que a busca do aprimoramento exclusivamente no saber de outros profissionais é ineficiente, reiterando a importância da autoformação, que em sua perspectiva, auxilia o profissional a melhorar o seu desempenho e a tomar melhores decisões quanto ao seu fazer. Isto acontece durante o próprio desenvolvimento de sua ação, sem que tenha que interrompê-la para buscar aportes para solucioná-la. Segundo Shigunov e Fortunato (2017), para Dewey (1959), o movimento da reflexão se dava de forma oposta ao pensamento de Schön, primeiro fazia-se a ação e depois aprendia-se o conhecimento na reflexão sobre a ação que fora feita.

Segundo Pimenta (2002), a pesquisa de Schön, foi um disparador para muitas outras investigações em diversos países sobre a prática reflexiva na formação docente inicial e continuada. Todavia, muitas críticas também surgiram ao longo dos anos após o surgimento de sua teoria. As duas maiores, foram sinalizadas pela autora no livro “Professores Reflexivos

no Brasil: gênese de um conceito”. A primeira delas refere-se ao fato de que muitos compreendem que para Schön, a atividade reflexiva é algo isolado e solitário. Já a segunda crítica recebida pelo pesquisador é a de que ele considera apenas o ato de refletir sobre a ação no momento em que a mesma está ocorrendo e não o contexto do todo em que ela está inserida. Neste caso, trago a memória os professores que se fecham em sua sala de aula e esquecem de considerar a sociedade, a escola que leciona como uma instituição de princípios e valores, bem como os demais atores sociais do âmbito escolar. Muitos desses docentes praticam atividades pautadas em um fazer pedagógico desconexo com o que está fora da sala de aula, fazendo uso do famoso “Quem manda na minha sala de aula sou eu”, ou, “Já estou há tanto tempo nesta série que sei exatamente o que preciso dar”. Tais atitudes mecanizam cada vez mais as suas práticas e tornam-nas sem sentido e vazias.

Em virtude disso, estudos como o de Alarcão (1996) alertam para o fato de que é possível que o conceito de “professor reflexivo” seja banalizado ou considerado como modismo, pois o termo que fora concebido por Schön, foi generalizado e descontextualizado. Ou seja, muitos ao contrário do que Schön defendia, consideram a reflexão como algo a ser feito esporadicamente, apenas nas reuniões de professores ou conselhos de classe e não algo permanente, embasado na prática cotidiana do docente. Nessa mesma linha, Pimenta (2002) defende que a expressão tem sido confundida como adjetivo, e não como movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Pensando nisso, neste trabalho, procuro investigar quem é este professor reflexivo e como e onde ele se forma. Para responder a primeira indagação, alguns estudos e obras de Nóvoa (1991), Zeichner (1993 e 2008), Tardif (2002) e outros autores que se destacam no estudo sobre a temática, ajudam a compreender o professor reflexivo como sendo aquele que toma decisões conscientes nos processos de ensino e de aprendizagem. Entretanto, para que o docente tome decisões conscientes durante o processo de ensino e aprendizagem e que seja comprometido a entender todo este movimento teórico e prático do trabalho pedagógico é necessário que ele tenha uma formação de qualidade e que esta seja constante. Visto isso, para obtermos respostas sobre a segunda indagação de como e onde se forma um “professor reflexivo”, é importante pensarmos quais as condições possibilitam que este professor venha motivar-se para a atividade reflexiva.

2.1 AS MUDANÇAS E TRANSFORMAÇÕES NO TEMPO/SOCIEDADE

Quando ouvimos a palavra “formação” pensamos em algo que está moldando, preparando ou formando a personalidade de um indivíduo. Esta palavra soa de suma importância quando nos referimos à docência, pois o professor deve sempre estar em aperfeiçoamento, em busca de conhecimentos, de capacitação, bem como de ressignificação de sua prática docente. Afinal, a escola deste presente não é a mesma do passado. As gerações mudam, os interesses são outros. A cada tempo o público escolar tem mais necessidades e características diferentes. A escola lida o tempo inteiro com a diversidade e com sujeitos que possuem deveres e também o direito a uma educação de qualidade.

As mudanças desenfreadas que vivemos na sociedade em relação a comunicação, à cultura, à política, a economia e o meio ambiente, segundo Cortella (2014) afetam principalmente, aqueles profissionais que se prendem aos modelos antigos de educação, especialmente a métodos de ensino nos quais eles foram ensinados a anos atrás. O autor alerta para um possível desnorreamento de como lidar com essas mudanças, o que se leva esse tipo de professor a um tipo de “*cautela imobilizadora*” (P.14), ação essa que condiciona o profissional a continuar na sua zona de conforto, acreditando que se não alterar o modo como ele executa sua prática, as coisas continuaram a dar certo, a permanecer como estão.

O movimento da “Escola Nova” ou “Escolanovista”, que surgiu no fim do século XIX e início do século XX, teve John Dewey, especialmente, como o seu principal formulador. O mesmo defendeu com suas bases filosóficas a reformulação do que era educação e o modo de ensinar. Para Dewey, o ensino deve dar-se pela ação, ou seja, o aprender fazendo era um modo de aprendizagem concreta, significativa e produtiva para cada indivíduo. O aluno participante do seu próprio processo de aprendizagem, na concepção de Dewey, faz parte da construção de uma sociedade mais democrática no futuro. Este modelo de educação rompe com o modelo tradicional, passivo e estático, que foca no trabalho do professor sem considerar o contexto vivido e o interesse do aluno.

Entretanto, sabemos que ainda neste século, e ainda muito comum, existem escolas que seguem o método de ensino tradicional, e professores que perpetuam a ideia de que ele é o detentor do saber e o aluno apenas o receptor dos conhecimentos. Por consequência, em muitos casos, o instrumento de trabalho desse professor se resume, na maioria das vezes, ao quadro negro, ao giz e as folhas e moldes de “trabalhinhos” prontos. Um exemplo disto está em uma sala de aula que frequentei como estagiária no ano de 2016, onde a docente estava a trabalhar o conteúdo sobre a “contagem do tempo”. Ela apenas desenhou a figura de um

relógio na lousa e explicou formalmente o que significava cada um dos números, quando tratamos de “horas, minutos e segundos”. Quando terminou de explicar, sua expressão corporal indicava que, por ela, o conteúdo estava “dado”. Aquilo me deixou totalmente perplexa, pois, me foi nítido que aquela explicação não havia feito nenhum sentido para os alunos. E eles, por sua vez, ficaram todos com os olhos fitos para ela, em silêncio para não perder nada da explicação e sem a oportunidade de levantar hipóteses ou questionamentos sobre o assunto.

Este conteúdo poderia servir de ponto de partida para diversas discussões e ser trabalhado de forma contextualizada, utilizando as situações do dia a dia das crianças, os horários das aulas, das refeições, e mesmo o considerando o contato dos alunos com os diversos objetos que indicam o tempo, e não apenas com um relógio estático desenhado no quadro pela professora, e que só fez sentido para ela. Onde foi que entrou as hipóteses das crianças e a interação com elas neste fazer pedagógico?

Como um grande passo para a superação desta imobilidade e empobrecimento das práticas pedagógicas, Cortella (2014, p. 11) orienta que precisamos repensar e refazer as nossas práticas, pois “é chegado novos tempos que nos exigem novas atitudes”. O autor afirma ainda que a cautela se torna positiva quando usada para refletir e pensar sobre nossas práticas, antes de alterarmos qualquer coisa.

Nesta perspectiva, podemos direcionar o nosso olhar para a importância da ação do professor em estar constantemente atento para o perfil e características de seus alunos, bem como considerar que ele precisa compreender o cenário atual da sociedade em que está inserido. Essas observações do seu entorno, auxiliam a nortear o seu trabalho de modo a não desconsiderar a realidade do aluno, as novas tecnologias (que não dizem respeito somente aos aparelhos eletrônicos, mas também aos novos modelos de educação que sejam diferentes daqueles que ele aprendeu a anos atrás) e também para não deixar morrer alguns valores que são imutáveis como o afeto ao outro, a ética e a cidadania.

2.2 A SENSIBILIDADE E O ESPANTO

Para o professor estar aberto às novas possibilidades pedagógicas e de atuação, compreendi durante as aulas de prática de ensino e pesquisa em educação no curso de Pedagogia, que é necessário que ele compreenda que é preciso estar sempre em busca de aperfeiçoamento para que não fique aquém das demandas desse novo tempo de educação. As universidades e os cursos de formação, devem, para Chakur (2002, p.73) “sensibilizar o

professor” para as questões centrais da docência, especialmente para aquelas que talvez ele não esteja atento ou sensível. Uma vez que o professor está sensibilizado (o que é diferente de estar romantizado), ele fica mais propício a pensar sobre o seu papel enquanto docente, no sentido dos cuidados que se deve ter com relação à sua constante formação e avaliação de seu trabalho.

Retomando as ideias de Dewey (1959, p.8), o mesmo tratava o ato de refletir como um processo cuidadoso e consciente que surge através de provocações e instigações da “coisa observada”. Isto que Dewey chama de “coisa observada”, considero como se fosse o ato de educar, pois o mesmo é algo sempre improvável e mutável. O professor deve sempre observar a sua sala de aula. Para que o educar seja bem-sucedido depende de diversas variantes e contextos. Essa imprevisibilidade sempre causa ou deveria causar espanto ao professor diante de sua prática cotidiana. Schön (1995) considera esse “espanto” como mote para a construção do professor reflexivo. Pois segundo ele, o docente utiliza desse espanto para refletir, para aprender novos conceitos e construir novas teorias. O autor afirma que é na situação prática que se forma um profissional aberto aos desafios impostos pela imprevisibilidade da prática docente.

Hoje, vivemos em um cenário em que os alunos chegam às escolas com dúvidas para serem sanadas, mas também cheios de informações sobre diversas coisas. Eles são capazes de nos dar aulas sobre o avanço dos celulares e games, sobre lugares viajados que nós ainda não fomos, sobre o que acontece no bairro e sobre muitos outros saberes que não podemos ignorar.

Um exemplo disto está em uma situação que presenciei em uma sala de aula que estive presente como estagiária, de um aluno que sempre fazia questionamentos difíceis a professora, sobre “a gravidade existente no espaço”, assunto ao qual ela lhe dizia sempre que não sabia lhe responder. Apesar de este não se tratar de um assunto específico do ano/série do aluno em questão, a professora pediu a ele que pesquisasse e ficasse à vontade para trazer os seus achados para a turma. No dia marcado com ele, a criança levou uma apresentação em PowerPoint e uma escultura feita de lego, que representava Newton sentado abaixo de uma árvore no momento em que a maçã caía em sua cabeça, tamanho era o seu entusiasmo. Aquele tornou-se um momento riquíssimo o qual a turma ficou admirada com as descobertas feitas pelo colega e com a possibilidade de fazerem perguntas ao mesmo, aprendendo um pouco mais sobre um assunto que virou de interesse para todos. Em outros tempos, era possível que o professor, envergonhado por não saber lhe responder e passar uma imagem de que não detém aquele saber, lhe perguntasse em tom humilhante o porquê queria saber sobre

aquilo e dizer que ainda não era o momento de aprender sobre isto. Em conversas informais com esta professora, ela me relatava que frequentava cursos em escolas formadoras em outros estados, fazia alguns online e participava constantemente das reuniões de orientação pedagógica na própria unidade escolar, o que lhe proporcionava a chance de obter novos conhecimentos, novas perspectivas sobre determinados assuntos e a abertura de sua mente frente a coisas novas que pudessem surgir na sala de aula a partir dos alunos ou das demandas do contexto em que ela estiver inserida.

Dewey (1959, p.11) também escreveu que “as coisas presentes sugerem outras coisas (ou verdades)”. Não há como descobrir coisas novas ou outras coisas, se não houver esforço e intenção, não há como sair da inércia pedagógica, estar motivado ao lecionar, se não tivermos o interesse e a vontade em buscar uma formação constante.

2.3 CONHECIMENTO DA IMPORTÂNCIA DE SI E DA APROXIMAÇÃO COM O OUTRO

Maciel e Raposo (2005 *apud* NÓVOA, 2001, p.301) salientam que o aprender contínuo, essencial para o professor, deve se concentrar em dois pilares, “a própria pessoa do professor, como agente, e na escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Deve colocar, portanto, a pessoa do professor, com suas singularidades e afetos, como central na reflexão educacional e pedagógica, uma vez que a formação, para ele, depende do trabalho de cada um. Para o autor, mais importante do que formar é formar-se, pois, segundo ele, todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação.

Posso considerar diante de algumas experiências ao longo da formação, que este professor que conhece a sua importância, motiva-se a estar sempre em busca de renovação das ideias, de sua metodologia, das novidades e desafios da docência com o objetivo de alcançar cada vez mais eficácia no processo de aprendizagem de seus alunos.

O professor não pode estar sozinho neste processo de busca de conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade. Cortella (2014) destaca que o ato de se juntar com demais profissionais da educação, para discutir, debater, ir para atividades externas à sua sala de aula, estudar, participar de encontros e seminários, ajuda-o a não paralisar e a manter-se motivado. No entanto, é relevante ressaltar que isto não é garantia para que ele seja um excelente profissional e que garanta os melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, estudos como o de Reali (2010) consideram que:

Professores inquiridores ou reflexivos, que sejam capazes de investigar a própria prática, têm sido com frequência mais capazes de influenciar e moldar os contextos e ambientes e processos de decisão relacionados aos vários papéis docentes. (REALI, *et al.*, 2010, p.495)

Em virtude disso, Maciel e Raposo (2005) discorrem que assim como é importante a relação interpessoal entre professor-aluno, a relação entre professor-professor também merece destaque. As autoras destacam alguns estudos sobre interações, como os de Piaget (1966) e os de Wallon (1971), que afirmam que a “cooperação intelectual em torno de um problema comum é fundamental para o desenvolvimento” (MACIEL e RAPOSO, 2005, p. 310). Para elas, as trocas entre pares são oportunidades de incentivo e resultam em conhecimento “co-construído” com o outro.

Zeichner, conforme salienta Passos (2001), considera que os professores podem se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e olhar para os seus problemas compreendendo que os mesmos têm uma relação com aqueles vivenciados por outros professores, além de possuir ligação com a própria estrutura da escola ou do sistema educativo. Além disso, sobre a união entre docentes para resolução de problemas, ele indica que há uma tendência democrática e emancipatória em algumas decisões tomadas por esses professores, que podem se originárias de uma prática reflexiva. (MACIEL E RAPOSO, 2005. p.310).

Compartilho da ideia de Nóvoa (2001) em considerar que a escola precisa também adotar uma postura nova institucionalmente, uma vez que o contexto em que exercemos nosso trabalho influencia fortemente o nosso desenvolvimento pessoal e profissional. O autor sugere que vejamos a escola não só como lugar onde lecionamos e sim um lugar em que aprendemos, lugar de atualização e de produção de novas práticas de ensino. Tais práticas só surgirão a partir da reflexão das mesmas compartilhadas entre os docentes, que enxergam o seu lugar na escola e que dessa partilha, nasce o encontro de respostas para os problemas educativos.

Retomando as ideias discorridas até aqui, a luz de autores como Nóvoa (2001), Zeichner (2008) e Cortella (2014), dentre outros, vimos que as condições que suscitam o docente a uma prática reflexiva, por ordem de destaque feita neste trabalho, são, a saber: 1) as mudanças e transformações ocorridas na sociedade em decorrência do avanço do tempo cronológico e social. Estas exigem não só do profissional de educação como o profissional de qualquer área a ir em busca da atividade reflexiva a fim de que não fique a quem das novas demandas do ofício. 2) A sensibilidade e o espanto. Uma vez que este professor esteja sensível as questões centrais da docência ele saberá utilizá-las como mote para a busca de

novos conceitos, experiências e metodologias a imprevisibilidade das ações que permeiam à docência. 3) por último e tão importante quantas as outras duas condições, o conhecimento da importância de si e da aproximação com o outro. Este é um movimento que demanda uma atenção especial das escolas em considerarem as singularidades e o lado afetivo do professor, bem como garanti-lo a sua posição de importância para a instituição.

O professor motivado, que se reconhece na instituição, ele também passa a considerá-la como um lugar de aprendizagem para ele, por consequência disto, o mesmo quando se propõe a estabelecer vínculos com outros professores, essas relações entre escola e professor e professor-professor são fundamentais para reflexão educacional e pedagógica, uma vez que a formação depende do trabalho de cada um. As relações e a troca com o outro e a sua busca por conhecimentos na formação continuada, ajuda o docente a não paralisar e a manter-se motivado segundo os principais autores das teorias das relações Piaget (1996) e Wallon (1971). A partir da reflexão da prática compartilhada entre os diversos profissionais da educação e as instituições, nasce o encontro de respostas para os problemas educativos.

Sabendo quais são as condições para forma-se um professor reflexivo, trago para esta pesquisa a fim de complementá-la e logo após concluir as respostas para a indagação inicial de como e onde se forma este professor, descrevo a seguir, uma experiência em um estágio não obrigatório, ocorrida entre 2016 e 2017, dentro de uma escola que apresenta indícios de ser reflexiva.

CAPITULO 3 – UMA EXPERIÊNCIA REFLEXIVA

No 7º período da graduação, no ano de 2016, me vi em um momento em que estava caminhando para o fim do curso, quando me foi oferecida uma vaga de estágio não curricular muito cobiçada em uma escola privada de prestígio. Aceitei sem pestanejar. Cheguei à instituição com muita vontade de obter novos conhecimentos e aprender, tendo em vista que sua filosofia era diferente de todas as outras que eu já havia conhecido, pois trabalhava a partir da pedagogia construtivista. Estudei antes de ir para a entrevista, li alguns artigos e fiz uma prova de seleção⁴ com questionamentos sobre minhas posições enquanto professora no século 21. Participei do processo seletivo e fui selecionada.

Nesta escola, pude conhecer uma filosofia diferente de educação da qual estava acostumada. A forma de educar através da reflexão e do pensamento crítico chamavam a minha atenção. A cada dia, queria aprender um pouco mais sobre o construtivismo, sua metodologia, os projetos e seus procedimentos. Esse fazer pedagógico, o modo ativo dos professores exercerem a docência e a busca por aperfeiçoamento constante deste ofício, fincaram em mim, um desejo cada vez mais forte de mergulhar na temática central deste trabalho; a reflexão da prática docente.

Em virtude disso, trago essa experiência nomeada como reflexiva, por entender, segundos as teorias dos autores que fundamentam esse estudo, que há nesta escola indícios de práticas reflexivas e que nos ajudam a pensar como e onde forma-se este professor reflexivo. Tecerei essa descrição fundamentando-a em Zeichner, Nóvoa e Alarcão.

3.1. CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA E A FILOSOFIA DA INSTITUIÇÃO

A escola em questão foi inaugurada em 1970, no auge da revolução cultural e comportamental, dos questionamentos sobre os valores tradicionais e as transformações que vinha acontecendo na sociedade no âmbito internacional de forma fervilhante. A mesma, então, se propôs a adequar-se as novas gerações e as necessidades advindas da sociedade futura. Para isso, adotou como proposta pedagógica o construtivismo, um modelo de

⁴ A prova de seleção de novos estagiários acontecia no dia marcado para entrevista. Havia perguntas como “O que você entende sobre o construtivismo? ”, “Como você faria o uso das novas tecnologias no seu planejamento? ”, “Quais suas expectativas para este estágio e para quando se formar professor (a)? ” Não houve um retorno sobre o questionário. Apenas fui convocada para fazer a “vivência” e ao ser questionada sobre ter “gostado” e ter me “identificado” com a faixa etária, anunciaram a contratação.

educação que rompe com o tradicionalismo que é um modelo em voga em muitas escolas ainda hoje.

Para Patrícia Konder (2013) uma das gestoras da escola, em um dos vídeos institucionais do colégio, coloca que todo ser humano é capaz de aprender e a inteligência é algo que precisa ser trabalhado. Para ela, o construtivismo é uma filosofia do conhecimento que visa entender como o aluno aprende e afirma que dentro desta filosofia, a importância não está em o aluno aprender integralmente os conteúdos a serem ensinados institucionalmente e sim o que ele faz com esses conteúdos e a aplicabilidade dos mesmos no seu cotidiano. O construtivismo está interessado em saber quais ligações ele faz entre um conteúdo e outro e quais são as possibilidades de se construir o conhecimento através do levantamento de hipóteses, do questionamento e até mesmo do erro, que nesta pedagogia não é visto inicialmente como algo negativo e sim considerado como parte do processo de desenvolvimento dos conhecimentos. O erro é um sinalizador para o professor sobre o caminho que está percorrendo o pensamento do aluno, na aquisição do conhecimento.

Nesta filosofia, o aluno é o protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Na pedagogia construtivista, o aluno não é apenas um mero expectador da transmissão de conteúdos ensinados pelo professor e o professor por sua vez, não é apenas um transmissor de ideias, ele é um mediador entre o indivíduo aprendiz e seu conhecimento. O docente trabalha a autonomia do aluno, o que significa aguçar a sua criticidade e capacidade para questionar, investigar, significar e ressignificar aquilo que está aprendendo, gerando ainda mais conhecimentos sobre os conteúdos ou sobre os valores e comportamentos da sociedade.

Ressalto a importância da formação superior do professor, pois os estudos na faculdade de educação sobre a educação brasileira e as questões atuais da educação, me fizeram compreender com mais facilidade esta filosofia. Uma vez que já havia estudado sobre alguns teóricos e suas ideias, pude compreendê-las na prática nesta instituição que defende essa postura ligada à reflexão contínua sobre a aprendizagem e este pensamento está pautado nas ideias aqui elencadas por Dewey (1959) e em grandes teóricos clássicos como Jean Piaget e Lev Vygotsky, bem como as ideias do brasileiro Anísio Teixeira.

A escola recebe um público de classe média alta, moradores da zona oeste do Rio de Janeiro. Atualmente, deu início a um programa de bolsas integrais para alunos de baixa renda. Sua estrutura é grande, possui muitos espaços que privilegiam a convivência uns com os outros com bancos e mesas, corredores com computadores disponíveis para uso, laboratórios de ciências e informática, espaço do fazer (utilizado para reciclagem de sucatas eletrônicas), sucatário, horta, três quadras de esportes, banheiros, salas de atendimento aos responsáveis,

uma casa sustentável utilizada para realização de projetos artísticos, secretária, enfermaria, biblioteca, cantina e refeitório e etc. Oferece os segmentos da educação infantil ao ensino médio. Oferece como projeto social, um pré-vestibular no turno da noite para interessados do entorno e seus funcionários.

A equipe de profissionais é composta por quatro gestores, coordenadores e orientadores pedagógicos, psicopedagogas, professores, professores auxiliares, estagiários, equipe de departamento pessoal e de conservação. Cada professor da educação infantil e do ensino fundamental 1, conta com a ajuda de um estagiário que cursa graduação em Pedagogia ou Psicologia.

3.2. O ESTÁGIO

O programa de estágio da escola é de dois anos e deveria ser cumprido, no meu caso, de 2016 a 2017. Após a conclusão deste tempo, o estagiário poderia ou não ser contratado como professor (a) auxiliar. O programa de professor auxiliar também tem duração de 2 anos de contrato, ao final deste, pode ou não ser contratado como professor (a) regente. O estágio acontecia de 12h30 da tarde até as 18h00. De segunda a sexta, com o direito de sair as 17h quando estivesse em semana de provas.

Pude então, nos dois anos, acompanhar duas professoras. Ambas me acolheram calorosamente, sempre dispostas a sanarem as minhas dúvidas, a explicar sobre o trabalho feito na escola e a me deixar a vontade para observar, questionar e principalmente, cooperar de forma extremamente ativa. Pude, enquanto estive com elas, vivenciar o que realmente era a docência, a importância do professor e tomar ciência de suas problemáticas e desafios diários enfrentados pelo docente, o que Zeichner (2008) salienta que é um passo importante para o processo de reflexão, de modo a possibilitar compreender as complexidades do ofício e o seu papel enquanto professor.

No primeiro ano na instituição, fui designada a estagiar com uma professora com pouco mais de 10 anos de trabalho nesta escola. A mesma também exercia o ofício da docência na rede pública de ensino. Fiquei em seu auxílio na turma 301 de 3º ano do ensino fundamental 1, composta por 26 alunos no ano de 2016. Já no segundo ano de estágio, pude compartilhar a sala de aula, com uma professora com mais de 5 anos na escola e com experiência em outra escola com o mesmo método desta. Ficamos com a turma 203, 2º ano do ensino fundamental 1, composta por 27 alunos, no ano de 2017.

3.3. A VIVÊNCIA

Já sabia que iria encontrar uma metodologia de ensino-aprendizagem diferenciada da que estava acostumada a ver nas escolas tradicionais em que fui aluna e estagiária. Não estava habituada a pequenos procedimentos que fundamentavam os grandes processos, como por exemplo, não se falava em corrigir o dever e sim socializá-lo. Quando passamos a ideia de socialização para as crianças, entende-se que não existe quem acertou e quem errou e sim, respostas e pensamentos diferenciados. Podemos aprender uns com os outros, e esse é uma das grandes ideias do pensamento construtivista, construir em conjunto o conhecimento. Para isso, as socializações poderiam ser feitas em dupla, em grupo, feitas pelo amigo, ou pela professora com ajuda de todos na lousa. É comum nesta escola, quando a resposta apresentada pelo aluno não é a esperada, parar todos juntos para pensar e discutir o caminho feito de obtenção dessa resposta, o que ajuda não só este aluno, como todos que ainda possuem qualquer tipo de dúvida no meio do caminho.

O levantamento de hipóteses e sugestões sobre uma problemática é um movimento muito importante durante todas as aulas, o que garante a reflexão por parte dos alunos acerca do objeto de estudo e dos conteúdos. Tenta-se ir ao encontro da ruptura de um único ponto de vista sobre as coisas, que, em muitos lugares, apenas o do professor é relevante. Neste caso, o professor precisa sempre estar atento, ser estudioso e buscar sempre entendimento sobre novas possibilidades e amarrações das ideias construídas, visando a sistematização junto aos alunos do que foi apreendido. A proposta é sair do senso comum e da inércia pedagógica, uma vez que o docente precisa buscar novos caminhos de fazer com que todos tenham entendimento sobre o conhecimento, sem ser um transmissor, e sim um mediador.

Os professores desta instituição contam duas vezes por semana com uma reunião de orientação pedagógica específica do ano ou série, e uma de orientação do segmento fundamental 1. Cada série se reúne duas vezes com sua orientadora e discute-se sobre o planejamento individual e coletivo daquela série, o que está dando certo, o que é preciso ter um olhar mais atento, o que podemos avançar e o que é preciso continuar trabalhando para alcançar os objetivos. Já a orientação do segmento, tem a presença de todos os professores de 2º ao 5º ano com toda a equipe de coordenação e gestão, a qual são tratados assuntos de interesse de todos, como, por exemplo, sobre o funcionamento da escola, assuntos administrativos, estudos sobre novas tendências em educação, discussões sobre temas pertinentes que estão em voga na sociedade por convidados que proferem palestras e cursos ou mesmo pela equipe de coordenação e gestão, objetivando a atualização dos docentes.

Importante também ressaltar, que a escola tem um programa de bolsas de incentivo à formação continuada. Estas bolsas podem ser de convênio que oferece descontos a professores e funcionários em universidades privadas para cursos de pós-graduação, ou de pagamento de cursos e palestras que o professor queira participar, mas por algum motivo não pode pagar. Este professor que ganha a bolsa de custeamento para cursos de atualização, precisa dar um “retorno” à escola, trazendo para os demais professores nesta reunião de orientação do segmento, aquilo que foi aprendido por ele.

Alarcão (2011), em entrevista à Nova Escola, quando perguntada sobre o porquê de a escola ser o melhor lugar para reflexão dos professores, responde:

É nela que está a realidade em toda sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da prática coletiva. Não basta ser reflexivo individualmente - o que pode levar a um sentimento de frustração e solidão. Os gestores devem criar um espírito de colaboração real, orientado por um objetivo comum: a melhoria da Educação.

Tive a oportunidade, juntamente com uma professora e uma psicopedagoga, de relatar em uma dessas reuniões para o grupo de professores e gestores, o que havíamos aprendido em um curso de um dia que fizemos. Ao terminar as nossas falas, como de costume, um professor ou outro fazia um comentário e isto levantava algumas questões que suscitava a discussão e reflexão sobre a temática. Essa dinâmica levava a todos pensarem em conjunto sobre determinado assunto e a chegarem a uma conclusão e buscarem soluções para as problemáticas levantadas. A partir daí tais vivências possibilita o que afirma Cortella (2014) sobre o professor que se junta com outros para a busca de novos conhecimentos, ele motiva-se e não se paralisa. Pude notar que todas nós nos sentimos mais motivadas a buscar novos cursos e a interagir mais com os demais professores. Este movimento de estudar, atualizar-se, parar e pensar criteriosamente sobre sua prática, de estar em contato com outros docentes e ser assistido pela escola, caracterizam, como foram descritas no capítulo anterior, as condições que formam e levam este professor a ser reflexivo.

Enquanto estagiária, pude participar de um curso de formação todas as segundas-feiras após o horário de funcionamento da escola, ofertado por duas professoras, ambas regentes de turmas do 2º ano do ensino fundamental 1 e que já passaram por escolas renomadas que também se apropriaram da filosofia do construtivismo e do ensino reflexivo. Uma delas havia cursado Pedagogia na USP – Universidade de São Paulo e a outra na Universidade Estácio de Sá. Embora ambas tivessem uma gama de experiências e de bagagem teórica, elas deixavam

claro que as duas se complementavam, no sentido de que uma delas era voltada a falar com bastante propriedade sobre a prática e a outra mais tendenciada a falar sobre a teoria.

Tratávamos de assuntos pertinentes à prática docente e sobre o funcionamento da escola durante as aulas do curso. Sobre o papel do professor na mediação do conhecimento, sobre situações vivenciadas na própria escola que serviam como fio condutor para pensarmos sobre a prática e temas que partiam também de nossas demandas enquanto estagiárias. Era uma troca em que ambos os lados se favoreciam, pois, as professoras nos ouviam, refletiam sobre as nossas dúvidas, explicavam as questões a partir de suas experiências enquanto regentes e estudavam para trazer para a nossa formação contribuições significativas. Elas sempre comentavam o quanto era importante ministrar este curso e estarem como formadoras, no sentido de que é preciso que docentes se voltem para a análise de algumas teorias e suas aplicabilidades na prática e situações práticas que estão embasadas nas teorias. Com isso, elas eram desafiadas a estarem sempre estudando e refletindo sobre o que fazem, por qual motivo fazem e como fazem. Nós, estagiárias, ouvíamos as docentes, questionávamos o ofício delas e refletíamos sobre nosso papel enquanto professoras em formação, construindo pontes do que aprendíamos na faculdade com as discussões ali propostas e as vivências no dia a dia do estágio. Fazer parte deste curso foi algo extremamente significativo, no sentido de sentir-se privilegiado por este espaço de formação e por conseguir compreender a importância da docência.

Todas, enriquecíamos adquirindo novos saberes e competências acerca do fazer docente. Este movimento nos faz retomar a ideia de Pimenta e Lima (2012) sobre a importância de o estágio ser esse espaço de construção do conhecimento e aperfeiçoamento de professores e pedagogos.

Destaco a experiência de formação que tive com a segunda professora que acompanhei. Em todo momento que estava a ministrar uma aula ela entre uma fala e outra, me dizia o que estava querendo alcançar com aquilo e os objetivos a serem alcançados pelas crianças, como, por exemplo, quando estava a fazer um exercício com as crianças, me dizia; “Quando passo esse exercício, quero que ele alcance a ampliação do seu campo numérico”, “Quero que eles aprendam a fazer estimativa”, “Ele não precisa neste momento saber pontuar corretamente, mas tem que entender que precisa usar alguma pontuação” e muitos outros apontamentos que me faziam ficar alerta e obter um olhar mais atento ao que era preciso observar e cuidar.

Esta mesma professora participava de muitas formações externas a escola, online e presencial. Ocorria-me um espanto positivo em todas as suas aulas, pois sua firmeza e

qualidade no desempenhar seu papel, era fascinante. Ela simplesmente acreditava no seu trabalho e estava sempre aberta a me ensinar e a responder às minhas indagações. Por inúmeras vezes, confiou em mim para executar, sob sua supervisão, aquilo que estava planejado e o que também não estava, compartilhava ideias e também me questionava sobre minhas opiniões, inclusive, me pedia para fazer alguns registros e colocações sobre o que vivenciamos em sala de aula. Ela se sentia parte do processo de minha formação e isto fez com que minha aprendizagem não ficasse comprometida.

De acordo com Pimenta e Lima (2006), o estágio possibilita fazer análises críticas fundamentadas teoricamente e legitimadas na realidade social em que o ensino se processa (p.8). Nesta etapa, com as bases práticas e teóricas obtidas ao longo da minha formação, já não imitava modelos e consentia que o estágio era um espaço de reflexão do meu futuro trabalho docente. Diante de todos os estágios que cursei no curso normal e na graduação, passei a problematizar sobre o fazer pedagógico, refletir sobre o que fazer, o que não faria e por qual motivo fazer o que faço, pensar e repensar no impacto que tem a dedicação que empregamos à docência, da fala dirigida ao aluno, da relação do ensino com a aprendizagem, do conhecimento com seu contexto e aplicabilidade. Relembrando o que tece Dewey (1959, p.8), esse processo cuidadoso e consciente que surge através de provocações e instigações da “coisa observada”, é reflexão.

Por fim, pautada nos aportes teóricos e nas experiências relatadas ao longo deste trabalho até aqui, considero que os espaços para formação do professor reflexivo são as escolas de formação, as universidades, os cursos, as palestras e principalmente a escola e sua sala de aula.

Esta sala de aula, não pode ser encarada como uma sala de aula qualquer. Ela precisa ser considerada como um lugar onde teoria e prática não se dissociam, lugar de produção e trocas de conhecimento e como um lugar propício para a reflexão. Não só do professor, como também do aluno, do estagiário. Neste contexto, me encontrei em um espaço com essas características e onde os professores viam-se como formadores. Tudo isso influencia uma formação para o pensamento crítico. Nesse sentido, “a reflexão sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o ato de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (ALARCÃO, p. 82-83).

Nesta perspectiva, o professor se forma um crítico-reflexivo, no exercício ativo da docência. Mas, o que seria o exercício ativo da docência? Uma busca constante por formação,

aperfeiçoamento, o que implica significar e ressignificar sua prática, ir ao encontro de novas práticas e de motivações.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, o objetivo principal foi o de investigar como e onde se forma o professor reflexivo. Inicialmente, as minhas memórias do Curso de Formação de professores ao Curso de Pedagogia, serviram de referencial para compreender como se deu o processo de obtenção do conhecimento necessário para a docência e iniciar reflexões sobre de como e onde forma-se este professor reflexivo na minha própria experiência de formação docente. Além disso, busquei referenciais teóricos da área da reflexão da prática, de modo a compreender o conceito de professor reflexivo. Após, apoiei-me, teoricamente, nas concepções de estágio e docência, para buscar identificar elementos que nestes estágios poderiam contribuir para tal formação.

Tendo como ponto de partida as minhas memórias de formação, pude refletir sobre como e onde me formei uma professora reflexiva. Primeiramente, busquei entender teoricamente, o que era a reflexão e a partir daí, apoiada nas teorias e em minha experiência de formação, tracei quais eram as condições que podem motivar e levar um professor a se tornar reflexivo. Foi necessário, após essa descoberta, relatar uma experiência reflexiva, em uma escola com traços e indícios reflexivos, para entrelaçar a compreensão sobre quais os espaços que formam este professor que está constantemente refletindo sobre sua prática docente.

Pude identificar o que é a reflexão sobre a prática para alguns autores como Dewey, Zeichner e Schön e pude concluir que esta é o ato de refletir criticamente sobre aquilo que se faz e como se faz, mantendo-se ativo na docência, sem esquecer-se das complexidades e implicações do ofício.

A partir das contribuições de Cortella (2014) e Nóvoa (2001) dentre outros, considerei que as condições para se formar um professor reflexivo são: 1) as mudanças e transformações no tempo/sociedade, que o suscitam a busca por atualização e adequação de sua prática as novas demandas do tempo, espaço e da sociedade; 2) a sensibilidade e o espanto, que se tornam importantes para que o professor, a partir da observação de sua sala de aula e do ato de educar/ensinar, possa ser atento aos desdobramentos e questões centrais da docência, tomando a imprevisibilidade das ações que permeiam estes atos como mote para busca de novos conceitos, experiências, metodologias e práticas de ensino; 3) Conhecimento da importância de si e da aproximação com o outro, ou seja, ficou evidente nessas condições que a reflexão da prática docente não pode acontecer de modo isolado, o professor precisa além de tomar conhecimento de sua importância, precisa buscar a troca e o contato com outros, para que

juntos possam ir em busca da produção de novos saberes e práticas, ocasionando o encontro de respostas para os problemas educativos.

Ficou evidente na vivência reflexiva e nos relatos ao longo deste trabalho que os espaços para formar esse professor são as escolas de formação docente, como os cursos normais e as universidades, palestras e cursos voltados para o trabalho do professor, e, principalmente, as escolas e os espaços que estas abrem para o estudo e discussão sobre o trabalho desenvolvidos nas salas de aula.

Portanto, é importante ressaltar, que essa sala de aula não pode ser vista de forma comum e sim considerada como um espaço de busca e produção de conhecimento, de troca, de criação. De reinventar e movimentar aquilo que está acabado, pronto, estático. Espaço onde prática e teoria não são dissociáveis. Estive em salas de aulas com essas características e que as tornavam lugares propícios a reflexão. Além disso, as professoras viam-se como formadoras, o que foi extremamente positivo para minha formação e aprendizagem para além do ofício.

A formação do professor reflexivo, acontece no exercício ativo da docência, que seria o movimento de uma busca constante ao aperfeiçoamento, a autoformação, a criticidade, a reflexão, a significar e ressignificar sua prática, ir ao encontro de novas práticas e de motivações.

Termino, entendendo que este fora um pequeno trabalho e uma pequena amostra sobre à temática aqui abordada. Certa de que possa ter continuidade em outros trabalhos, espero que possa estar contribuindo para o campo da formação docente, sobretudo na investigação sobre a reflexão da prática docente. Especialmente, no que diz respeito ao professor reflexivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores**. In: ALARCÃO, I. (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto, Editora Porto, 1996b. p. 11-39.

ANTONIO NÓVOA. **"Professor se forma na escola": Quer aperfeiçoar sua prática pedagógica? O especialista português garante que o melhor caminho é debater com os colegas**. Maio, 2001. Revista Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 10 out. 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. Cortez Editora, 2014.

DE MR REALI, Aline M.; TANCREDI, Regina MSP; MARIA DA GRAÇA, N. Mizukami. **Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 479-506, 2013.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. **Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática**. Revista de Educação do IDEAU, v. 8, 2013.

FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996

FREITAS, Denise; GALVÃO, Cecília. **O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores: The use of autobiographical narratives in the professional development of teachers**. Ciências e Cognição: Revista interdisciplinar de estudos da cognição, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2007, p.219-233, 03 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/648>>. Acesso em: 10 out. 2017.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan. **20 anos sem Donal Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, p.116 a 137, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B4VVtZy9vhzvY3IEaFJnTXEwSnM/view>>

NOÊMIA LOPES. Revista Nova Escola (Ed.). **Isabel Alarcão fala sobre formação docente e a escola reflexiva: Educadora portuguesa defende uma formação voltada ao diálogo e às práticas que sejam colaborativas de fato**. 2011. Revista Nova Escola / Gestão Escolar. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/490/isabel-alarcao-fala-sobre-formacao-docente-e-a-escola-reflexiva>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

NÓVOA, A. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque. **As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola.** 2005.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; LÜDKE, Menga. **O estágio como porta de entrada para o trabalho docente.** Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Univille, p. 29-46, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (coord.).

SOUZA, Renata Vieira; BERNARDES, Maria Beatriz Junqueira. **Estágio supervisionado: o papel do professor regente na formação dos licenciandos.** Caminhos de Geografia, v. 16, n. 55.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes Limitada, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente.** Educação & Sociedade, v. 29, n. 103, 2008.