

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REGISTROS E REFLEXÕES EM SALA DE AULA

Amanda Nicolaidis, Paulo Fraga da Silva

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9484>

Submetido em: 2024-07-22

Postado em: 2024-07-29 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o endosso de:

Roger Campato (ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8859-4031>)

ARTIGO

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: REGISTROS E REFLEXÕES EM SALA DE AULA

AMANDA NICOLAIDIS<sup>1</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7793-9268>  
<[nicolaidisamanda@gmail.com](mailto:nicolaidisamanda@gmail.com)>

PAULO FRAGA DA SILVA<sup>2</sup>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1446-6824>  
<[paulofragadasilva@gmail.com](mailto:paulofragadasilva@gmail.com)>

<sup>1</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP, Brasil.

**RESUMO:** Este trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que buscou investigar, a partir da perspectiva de professoras em exercício, a formação docente proveniente da prática reflexiva, compreender as estratégias utilizadas para tal e analisar relatos de experiências. Logo, há o aporte teórico sobre o histórico da formação docente no Brasil, a reflexão e o conhecimento derivados da ação docente para o desenvolvimento profissional. O estudo de caso foi realizado em escola particular de Campinas, SP com professoras da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental e teve o questionário e o grupo focal como instrumentos de coleta de dados. Os resultados apontaram o uso de registros variados, a definição do perfil do profissional reflexivo, o inesperado no cotidiano, a aprendizagem por meio do trabalho, o reconhecimento do erro como indicativo de mudança e a necessidade da reflexão compartilhada para que o desenvolvimento profissional docente aconteça continuamente no empenho da ação.

**Palavras-chave:** formação docente. registro. reflexão. desenvolvimento.

### TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: RECORDS AND REFLECTIONS IN THE CLASSROOM

**ABSTRACT:** This paper is part of a master's research that objectifies investigate, from the perspective of the teacher in practice, teacher training resulting from reflective practice, to understand the strategies used for this purpose and to analyze experience reports. Then, there is studies on Brazil teacher's training, the reflection and knowledge that come from teacher's practice for professional development. The case study was carried out in a private school in Campinas, SP with teachers from Early Childhood Education and 1st year of Elementary School and uses survey and focal group data. The results pointed to the use of varied registries, the registries, the definition of the reflective professional profile, the unexpected in everyday life, learning through work, the recognition of mistakes as an indicator for change and the need for shared reflection to achieve continuous teaching development through action.

**Keywords:** teaching training. registries. reflection. development.

### DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: REGISTROS Y REFLEXIONES EN EL AULA

**RESUMEN:** Este trabajo forma parte de una investigación de maestría que buscó indagar, desde la perspectiva de los docentes en ejercicio, la formación docente resultante de la práctica reflexiva, comprender las estrategias utilizadas y analizar relatos de experiencia. Por lo tanto, si es igual a la historia de la forma enseñada en Brasil, reflexión y conocimiento sobre la acción docente para el desarrollo profesional. El estudio de caso fue realizado en una escuela privada de Campinas, SP con docentes de Educación Infantil y 1º año de escuela primaria y tuvo como instrumentos de recolección de datos lo cuestionario y el grupo focal. Los resultados apuntaron para el uso de registros variados, la definición del perfil del profesional reflexivo, lo inesperado en la vida cotidiana, el aprendizaje a través del trabajo, el reconocimiento de los errores como indicativos de cambio y la necesidad de la reflexión compartida para que el desarrollo profesional docente pasa continuamente en el compromiso de la acción.

**Palabras clave:** formación del profesorado. registro. reflexión. desarrollo.

## INTRODUÇÃO

Enquanto professores, nos motivamos a partir dos acontecimentos em sala de aula e os conhecimentos que podem proporcionar para a formação docente. Nosso olhar está sobre a maneira que professores, sensivelmente, utilizam esses acontecimentos para propor aprendizagens aos alunos e com isso também aprendem. Esse é um desafio aceito por professores que não se conformam, mas sentem-se provocados pelas vivências da profissão e procuram atribuir sentidos a elas. Assim, a profissão docente não segue um plano pronto, mas é traçada durante a ação e por meio da reflexão sobre a prática, pois “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58). Aqui é relevante compreender a formação docente como permanentemente inacabada, o professor inquietar-se e, por meio da reflexão, procurar novas formas de aprender com o cotidiano para ensinar melhor aos seus alunos.

Assim, a docência implica em investimento em si e no outro, e, pensamento crítico sobre o próprio trabalho. Quando o professor (re)para com a intenção de entender as nuances presentes no trabalho é possível que ele se desenvolva, já que na sala de aula há acontecimentos inesperado, situações que nos permitem identificar circunstâncias únicas da aprendizagem de conteúdos múltiplos. Cabe ao professor investir tempo, olhar e escuta para notar aquilo que nem sempre está na superfície das aulas e, a partir do que é compreendido, traçar novos caminhos para o grupo. Contudo, há diversas maneiras para que isso aconteça, então, é importante compreender como o professor percebe esses elementos e as estratégias que utiliza para refletir e repensar a própria ação.

Nessa perspectiva é compreensível que nenhum curso de graduação proporcionará formação integral ao docente, pois esse é um movimento constantemente realizado nas experiências do exercício pedagógico. Essa formação presente na prática docente é compreendida ao assumir que o professor aprende a docência enquanto a exerce, ou seja, aprende a fazer, fazendo e refletindo sobre (SCHÖN, 2007). Portanto, é preciso chamar a atenção dos professores atuantes para a própria prática como meio de aprimoramento. Pois, ao refletir sobre os acontecimentos vividos durante a aula, o professor passa a adotar uma postura crítica sobre sua formação e poderá aprender novos conhecimentos. Assim, essa pesquisa justifica-se pelo movimento dialógico presente na docência e a relevância em estudar o desenvolvimento docente na perspectiva da prática reflexiva, a identificação das estratégias para que isso aconteça e os conhecimentos provenientes dela. Aqui, focamos em abordar o registro das aulas e das

experiências vividas em classes de professoras polivalentes.

De acordo com Freire (1996) na formação permanente do professor, destaca-se a importância da reflexão sobre a própria prática e a percepção de sutilezas, que possam contribuir para o aprimoramento em um próximo encontro. Ao investigarmos professoras polivalentes em exercício, a expectativa era encontrar relatos de situações em que os acontecimentos em sala de aula proporcionaram aprendizagens, motivaram novas aulas e contribuíram para o desenvolvimento profissional dos docentes quanto à maior destreza e flexibilidade na prática. Durante a pesquisa investigamos as estratégias utilizadas pelas professoras para a tomada de consciência sobre a própria prática. Assim, compreendemos que professores, ao registrarem suas aulas, dão luz às experiências vividas em sala e encontram meios de retomar os acontecimentos da própria ação para aprimorar-se em um empreendimento reflexivo permanente.

Por meio da pesquisa, quisemos identificar noções provenientes da ação pedagógica refletida, assim como, apontar a importância de questionar-se enquanto docente na busca de aprimoramento na e pela prática. O professor que registra e reflete sobre seu trabalho tem a oportunidade de ressignificar sua ação e com esse movimento de afastamento e aproximação do cotidiano, é capaz de encontrar meios de promover vivências significativas aos alunos e continuar desenvolvendo-se enquanto profissional. Pois, é a partir dos acontecimentos em sala que o professor reflexivo em um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer encontra meios de redefinir sua atividade positivamente.

Portanto, o objeto desse estudo foi a investigação das aprendizagens docentes provindas da prática na perspectiva do professor, bem como, das estratégias utilizadas durante o processo. Como objetivos específicos, buscamos:

- Compreender a relevância das estratégias para a tomada de consciência da prática docente;
- Analisar relatos de experiências de professores polivalentes;
- Identificar como professores refletem sobre as vivências em aula e (trans)formam-se por meio disso.

## **BREVE HISTÓRICO SOBRE OS MODELOS FORMATIVOS DE PROFESSORES NO BRASIL**

A formação de professores sempre esteve de acordo com a realidade de cada período histórico e com os objetivos de modelos educacionais bem definidos. Sugere-se então um breve panorama histórico sobre os modelos formativos docentes adotados ao longo dos anos baseado nos seis períodos da Educação no Brasil propostos por Saviani (2008).

O primeiro deles (1549 – 1759) é marcado pelo monopólio da vertente religiosa na pedagogia tradicional da Companhia de Jesus responsável pela formação dos Colégios Jesuítas. Após 1599 a Ordem Jesuítica implementou a didática do *Ratio Studiorum* (FRANCA, 1952), a primeira normatização formativa para docentes no Brasil com mais de 400 regras sobre a regência das aulas. Nesse recorte, a rigorosa formação docente exigia formação clerical e educar (nativos e filhos de colonos) de acordo com os ensinamentos do cristianismo católico atrelados aos interesses da coroa portuguesa.

A forte ligação entre educação e religião é superada somente entre 1759 e 1827 com as Reformas Pombalinas baseadas no iluminismo europeu e que trouxeram a noção da escola pública e laica

através das aulas régias pautadas em retórica, gramática e filosofia. As aulas régias eram avulsas e isoladas que aconteciam nas casas dos docentes.

Entre 1827 e 1890 há o marco da “Lei das Escolas de Primeiras Letras” e início do método de ensino mútuo no país, que fez com que os professores buscassem instrução de acordo com o novo método, com o objetivo de acelerar a transmissão do ensino ao maior número de alunos possível através da repetição oral e da memorização de conteúdo. Progressivamente o método mútuo deu lugar ao método intuitivo, ou lições de coisas, por falhar em ensinar ao mesmo tempo o maior número de alunos garantindo qualidade, abrindo assim o quarto período da educação brasileira entre 1890 e 1931. Nesse recorte, há destaque ao Movimento da Escola Nova e aos grupos escolares que deram origem à escolarização por séries baseado na progressão da aprendizagem pela categorização dos segmentos educacionais, neles, os professores eram formados de acordo com o padrão das Escolas Normais, finalmente selecionados para instruírem-se em cursos em formato de internatos construídos em grandes centros das capitais.

Entre 1931 e 1961 há o quinto período definido pela regulamentação nacional das escolas superiores, secundárias e primárias. Assim, em 1931, a formação de professores ganha o espaço acadêmico devido a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras que integravam o Estatuto das Universidades Brasileiras decretado pelo ministro Francisco Campos. Desta maneira, a formação de professores passa a constituir-se, intencionalmente como uma profissão de base científica e com área de conhecimento e de investigação específica (SAVIANI, 2008).

O sexto e último período tem início em 1961 e se estende até os dias atuais. Quanto à formação docente, pode-se subdividir em dois momentos distintos: um com forte influência da ditadura, que promove a superação da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (HEM) e pelos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS) com foco no domínio técnico dos conteúdos pelo professor e não tanto o preparo didático-pedagógico, e, outro marcado pela estruturação dos Institutos Superiores de Educação e o novo perfil do Curso de Pedagogia dentro das universidades como instrução de nível superior e foco na necessidade de formação continuada para abranger novos movimentos e exigências na área da Educação.

Em decorrência, há também maior investimento na formação do professor de educação básica. Nesse período muitas mudanças aconteceram, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB - Lei de (9.394/96) (BRASIL, 1996) e a DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002. Com esses pronunciamentos estabeleceu-se a obrigatoriedade da formação em nível superior para professores da educação básica. A partir de 2001 surge o PNE – Plano Nacional de Educação com metas, estratégias e políticas educacionais bem definidas, atualmente, contamos com o PNE – Lei nº 13.005/2014, que reafirma a exigência às instituições formadoras de professores que componham seu corpo docente com cerca de um terço de profissionais com titulação em  mestrado  e  doutorado.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE**

Atualmente, nos cursos de formação de professores, há dedicação à composição curricular como a instituição do estágio docente obrigatório e supervisionado com duração mínima de 400 horas em todos os cursos de licenciatura, o que proporciona ao aluno a oportunidade de experienciar a teoria

na prática de forma unificada. Aliada a esse aspecto, as últimas diretrizes oficiais de formação docente, as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais, destacam a prática como eixo de formação docente, inserindo a prática como componente curricular. Além dessa ação há também o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no qual o aluno é inserido na escola para realizar observações direcionadas por um professor orientador, como parte de pesquisa elaborada em grupo e coordenada pelo docente universitário (BRASIL, 2022).

Outro modelo formativo que vem ganhando espaço nas universidades é o Programa de Residência Pedagógica, que busca inserir o aluno-professor-em-formação dentro da escola para experimentar a docência ainda na graduação. Esse programa, também é iniciativa da CAPES, busca aproximação entre teoria e prática e incluir à formação acadêmica as demandas reais da educação. A ideia principal é superar o abismo formativo entre teoria e prática para proporcionar maior qualidade de ensino aos futuros profissionais em formação. A residência pedagógica abrange 440 horas entre ambientação escolar, participação docente ativa, regência de aulas e realização de relatório. Tudo subsidiado por bolsa auxílio em prazo de 18 meses e coordenado por um docente orientador vinculado à universidade em que o aluno está matriculado (BRASIL, 2022).

Além desses modelos formativos que impactam diretamente a formação docente, é necessário registrar que, enquanto profissional em exercício, toda e qualquer alteração na concepção de educação fará com que o professor busque (trans)formações variadas para poder seguir na docência. Aqui trazemos a recente Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2022). Com ela, os professores da Educação Básica necessitaram adequar-se as modalidades de ensino em relação aos conteúdos e até novas nomenclaturas. O que mais uma vez, demonstra que a formação docente está em constante movimento e jamais completa, há que se compreender o cenário no qual a educação está inserida para poder trabalhar de acordo com as reais demandas desse ambiente. Logo, na tentativa de registrar os diferentes modelos formativos presentes no percurso histórico da educação no Brasil o mais relevante é compreender que nenhuma formação permanece a mesma, há que se pensar na formação do profissional pesquisador, que questiona a própria formação e busca aperfeiçoar-se de acordo com necessidades reais.

## **OLHAR E REFLEXÃO NO TRABALHO DOCENTE**

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara. (SARAMAGO, 1995)*

A profissionalização docente acontece em um movimento permanente que não se limita em cursos ou conhecimentos técnicos, mas acontece, principalmente, por meio da reflexão crítica sobre a própria ação. Independente da formação, sempre há espaço para aprender e crescer enquanto profissional. A cada aula dada, novos desdobramentos acontecem e fazem daquele momento, único, mostrando que uma mesma ideia pode levar a caminhos diferentes. Alguns professores circulam por sua prática como meio de encontrar as nuances que possibilitam uma nova ação mais acurada, complexa e elaborada. Essa *expertise* precisa ser trabalhada e compreendida em sua complexidade e pela maneira como é constituída. Aprender durante a prática docente é uma construção, é a tentativa de explicitar um tipo de inteligência tácita e espontânea da vivência em aula.

Logo, os problemas e os desafios da prática não apresentam estruturas bem delineadas, antes, são complexos e até de difíceis de compreender por aqueles que não *reparam*. O ato de conhecer está na

ação e, essa sabedoria é revelada durante a execução capacitada e espontânea da tarefa, descrevê-la nunca será tão assertivo quanto fazê-la, mas pode ser bem ponderada quando há a ação refletida (SCHÖN, 2007). Aprender enquanto leciona só é possível a uma mente cuja bagagem permita agir no "durante".

Nesse viés é necessário elencar o que o professor *repara* e como esse exercício de percepção acontece. Merleau-Ponty (2006) aponta para a necessidade de somar as diferentes perspectivas de uma mesma experiência para compreendê-la em sua totalidade. Na sala de aula há acontecimentos simultâneos que precisam ser interpretados por meio de diferentes pontos de vista. A reflexão é essa capacidade de significar as situações e vê-las de ângulos variados, e, para que isso aconteça é necessário que haja percepção. Quando se repara algo, é possível estabelecer uma conversa com o outro, ainda que silenciosa. Contudo, “só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história” (WEFFORT, 1996, p.2), o que requer atenção, respeito e presença. É uma ação dinâmica, comprometida e sensata que pode trazer autoconhecimento.

O movimento de aproximar-se e afastar-se da própria ação permite um processo dialético entre o pensamento e a realidade e pode salientar meios de desenvolver-se enquanto educador ao proporcionar o mesmo aos alunos. Como resposta para que aconteça a autopercepção a respeito do trabalho pedagógico, existe a ação refletida que pode ser realizada pelo professor de diferentes maneiras e em diferentes momentos. Prestar atenção é o elemento chave. O professor que fica curioso com os pensamentos de seus alunos e procura descobrir o que está por traz das falas deles estabelece na prática pedagógica uma forma de *reflexão-na-ação* (SCHÖN, 1995). Esse processo reflexivo elenca novas descobertas e aprimoramento tanto para discentes quanto para docentes.

De acordo com Zabalza (2004) escrever é um modo de aprender e, quando registramos nossas experiências enquanto profissionais, podemos tomar consciência sobre nossos próprios padrões de trabalho. Com o registro escrito há certo distanciamento do que aconteceu e maior ponderação sobre o que foi vivido. Essa estratégia traz um olhar esmiuçado sobre os eventos em sala e sobre a própria prática. O que o professor escolhe registrar pode revelar concepções de educação, de aluno e de educação adotadas pelo docente, e até percepções pessoais sobre as experiências. Ao anotar e reler a escrita, o professor consegue ter dimensão da evolução de seu trabalho, do desenvolvimento de seus alunos, bem como, perceber as lacunas de sua prática. O registro é um exercício de tomada de consciência que permite um olhar analítico sobre a própria ação profissional. Ao instrumentalizar o pensamento, o registro escrito é capaz de transformar as situações cotidianas em informações passíveis de análises e, assim, permite rever e refletir sobre a prática por meio do pensamento e da reflexão.

Então, por se constituir como um documento material da aula, a escrita “[...] dá concretude ao pensamento, dando condições de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente.” (WEFFORT, 1996, p. 23). Isto é, a escrita nos possibilita a percepção de como realizamos nosso trabalho para compreendermos os caminhos que temos traçado e para onde estamos indo. No entanto, considerando a situação atual em que vivemos, em um mundo tecnológico e dinâmico, o registro está além da escrita e pode acontecer por meio de outros recursos tecnológicos como fotos, vídeos, áudios etc.

## **FORMAÇÃO DOCENTE NA E PELA PRÁTICA REFLETIDA**

Pensar na formação docente a partir da prática refletida é possibilitar aos professores questionarem a si mesmos enquanto profissionais, bem como, o que viveram, o que pensaram e o que aprenderam com isso. Neste panorama, o professor é sujeito de sua formação, professores reflexivos (trans)formam-se a partir de sua própria prática e são capazes de desempenhar um trabalho cada vez mais assertivo e eficaz ao perceberem os acontecimentos de suas aulas. Assim, a prática refletida não se limita apenas a um professor, ela é capaz de se expandir e alcançar outros profissionais quando compartilhada. Posto isso, é compreensível que a competência profissional docente também é formada pela interação entre os próprios professores na prática da profissão. Essa troca entre os pares oferece a possibilidade de conhecer novos modelos profissionais e promove uma comunidade de aprendizagem em que docentes compartilham conhecimentos e o compromisso com a educação. As situações compartilhadas também são compreendidas como estratégias e como propulsoras de aprimoramento ao docente reflexivo.

Portanto, o desenvolvimento profissional é construído e reconstruído no processo de (trans)formação docente ao longo da carreira, na qual o professor constantemente é instigado a colocar em debate concepções teóricas às situações práticas, tecendo assim sua própria formação. Mais do que atualização docente, o desenvolvimento permanente do professor baseia-se na pesquisa sobre a própria prática, por meio da reflexão, para a noção dos elementos que a compõe e as tomadas de decisão que essa percepção pode proporcionar. Com esse conhecimento sobre si, é possível que o professor agregue ou desagregue algo à sua prática, ou até mesmo, a encerre para formar uma mais complexa e coerente.

A partir do quadro teórico aqui desenvolvido, a seguir estão os resultados e a análise da nossa investigação sobre a formação docente permanente por meio da reflexão da prática.

## **METODOLOGIA**

Este estudo constituiu-se como pesquisa qualitativa exploratória e descritiva (GIL, 2002; MALHEIROS, 2011). As questões norteadoras foram analisadas a partir do ambiente em que estavam inseridas e ocorreram naturalmente, sem intervenção ou manipulação para que acontecessem. Sendo uma pesquisa qualitativa, a análise sobre os detalhes que emergiram durante o estudo esteve, também, na busca em compreender os significados por trás das informações, os sentidos que as respostas revelaram, bem como, o que poderiam mostrar sobre o trabalho docente e a percepção das participantes quanto ao desenvolvimento profissional a partir das vivências em sala de aula e quanto ao espaço e a função da reflexão.

A população estudada foi composta por cerca de 20 professoras polivalentes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de Campinas. Como instrumentos de coleta da pesquisa utilizamos questionário e grupo focal com professoras polivalentes. Para definição de perfil profissional e seleção de participantes para entrevista no grupo focal, foi aplicado remotamente questionário via *Google Forms* às professoras da instituição investigada, composto por 13 questões (múltipla escolha e dissertativas) sobre o tempo de formação docente, prática em sala de aula e adoção de registros ou outras estratégias utilizadas para a reflexão sobre o trabalho e o planejamento pedagógico.

Os critérios para a seleção das participantes ao grupo focal corresponderam à formação em pedagogia; ter 3 anos ou mais de experiência docente; ter realizado alterações na aula devido aos acontecimentos inesperados e o uso de registros ou outra estratégia para a reflexão sobre a prática docente. As professoras selecionadas foram convidadas a participar de grupo focal realizado

remotamente, em horário oportuno as participantes, por meio da plataforma Google Meet. O compartilhamento do *link* de reunião para realização do grupo focal foi feito também por e-mail e por mensagem telefônica. No grupo focal foram utilizadas quatro questões disparadoras para suscitar discussões entre os professores participantes, também para compreender como o processo de reflexão acontecia nesse grupo e seu impacto à formação docente continuada das profissionais.

O *grupo focal* é uma técnica muito utilizada em pesquisa qualitativa, que possibilita o levantamento de diferentes e até divergentes pontos de vista sobre um mesmo tema, permite a concepção da realidade estudada por determinado grupo social, evidencia a compreensão a respeito do tema e destaca a percepção dos comportamentos dos participantes. Para Powell e Singles (1996) o grupo focal é um conjunto de pessoas criteriosamente selecionadas pelo pesquisador integradas para comentar e discutir um assunto a partir de suas experiências sobre o tema. A partir das trocas experienciadas nas discussões do grupo focal é possível entender conceitos, atitudes, reações e contradições dos participantes. Ainda que realizado remotamente, esse tipo de instrumento exigiu a presença síncrona de todos os envolvidos.

Atendendo aos procedimentos éticos adequados para uma pesquisa envolvendo seres humanos, a instituição na qual as professoras participantes trabalhavam recebeu, previamente, por e-mail, uma carta de apresentação para compreender melhor os propósitos da pesquisa e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>1</sup> e permissão da instituição, o *link* do questionário da Fase I foi compartilhado por e-mail com a equipe gestora do colégio que fez a mediação entre pesquisadora e professores enviando o *link* do questionário da Fase I para todos os docentes da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental da instituição. O questionário *on-line* enviado foi acompanhado de breve introdução para o esclarecimento de seus propósitos e apresentação antecipada do TCLE.

A pesquisa aconteceu em uma escola particular de Campinas, com professoras polivalentes da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental. A instituição recebia alunos da Educação Infantil (2 anos) ao Ensino Médio (18 anos). O foco do trabalho foram as professoras polivalentes que trabalhavam com grupos entre 2 e 7 anos no período da pesquisa, pois as profissionais desse segmento realizavam o registro de acontecimentos em sala de aula e avaliações semanais. Buscamos mostrar a presença da prática reflexiva no trabalho docente das professoras participantes, bem como, as estratégias utilizadas para que isso fosse possível.

## **RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DO QUESTIONÁRIO**

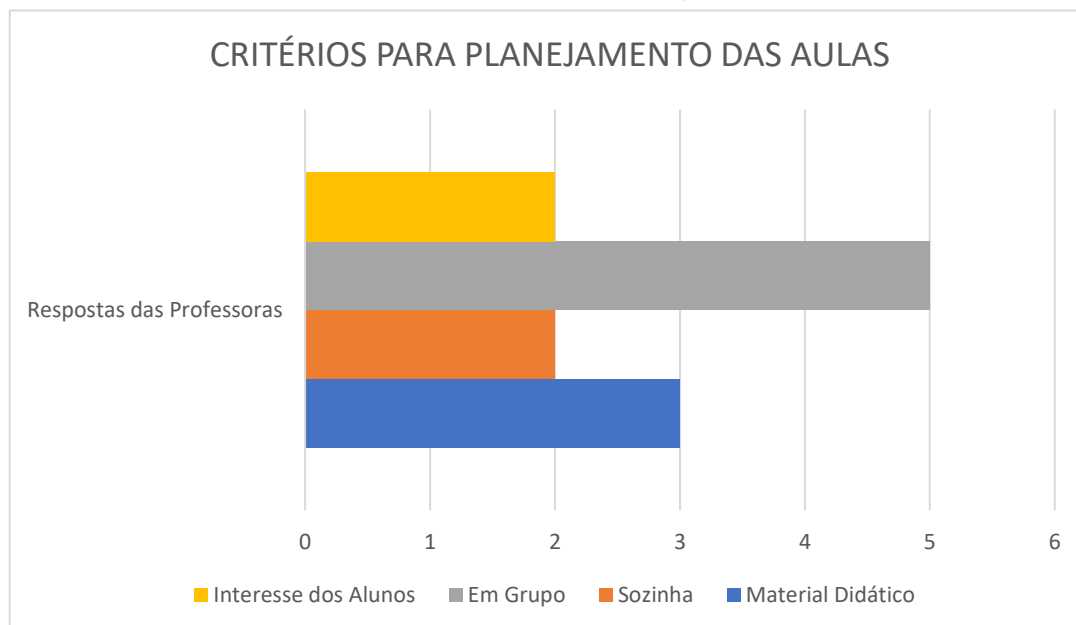
Na primeira fase da pesquisa foi utilizado o questionário *on-line* com questões para caracterização das participantes e sua eventual seleção para o grupo focal. Apenas seis professoras responderam. Deste grupo, metade trabalhava na Educação Infantil e a outra metade no 1º ano do Ensino Fundamental, todas tinham como formação básica a Pedagogia e duas indicaram especialização em Psicopedagogia. Em relação ao tempo de docência, as respostas variaram entre quatro e 23 anos de atuação, o que fez com que todas as docentes fossem elegíveis para a segunda fase.

---

<sup>1</sup> Projeto aprovado pelo CEP sob n do CAAE 58799322.8.0000.0084.

Sobre o planejamento das aulas, três professoras responderam planejar de acordo com o material didático, duas disseram realizar o planejamento sozinhas, cinco sinalizaram que o planejamento acontecia em grupo durante as reuniões pedagógicas semanais, duas responderam que o planejamento acontecia de acordo com o interesse dos alunos e nenhuma professora afirmou planejar as aulas de acordo com os próprios interesses ou de acordo com experiências vividas anteriormente conforme gráfico 1:

**Gráfico 1: Critérios para planejamento das aulas**



Fonte: Elaboração pelos autores (2023).

O uso das conversas e trocas entre os pares era uma estratégia predominante no planejamento dessas professoras e, como proposto por Imbernón (2001), esse tipo de estratégia pode proporcionar momentos de trocas e expansão da experiência docente que ultrapassam o momento vivido e podem impactar indiretamente outras pessoas. Outro ponto relevante observado nos critérios usados para o planejamento das aulas é a presença do interesse dos alunos, o que demonstra diálogo com o movimento da própria turma e atenção aos acontecimentos em sala.

Quanto à reflexão sobre o próprio trabalho, a resposta foi unânime, todas as docentes responderam refletir ou analisar sua prática após as aulas, como apresentado no gráfico 2. A partir disso, foi feita a pergunta sobre as estratégias utilizadas para viabilizar tal reflexão. Observou-se que cinco professoras apontaram usar registros escritos, duas utilizavam áudio, quatro registravam as aulas por vídeo, todas as seis tiravam fotos dos processos desenvolvidos em sala, cinco delas utilizavam as conversas entre os pares para refletir sobre a prática, quatro professoras conversavam com os alunos para conseguir gerar autopercepção e apenas uma pontuou conversar com a equipe gestora. Desta maneira, é possível perceber que o registro realizado por meio de fotos, escrita, vídeos e conversas entre os pares e com os alunos foram as estratégias mais relevantes e mais presentes para a reflexão da própria ação realizadas pelas professoras participantes. Essa postura destaca o que Weffort (1996) aborda como atenção e presença “ver e ouvir demanda implicação, entrega ao outro.” (p. 2). Assim entendemos a forte presença da escuta e do olhar voltado também ao outro, para o que acontece fora de si, para compreensão

do desenvolvimento profissional, já que a docência não acontece de forma solitária e nem se limita apenas a acontecimentos internos, mas se faz no diálogo, na troca com o outro.

**Gráfico 2: Estratégias para a prática reflexiva**



Fonte: Elaboração pelos autores (2023).

Além da apresentação das informações colhidas a respeito das estratégias para a reflexão, também foi possível organizar tais dados de acordo com cada professora. Obtendo-se o resultado a seguir, conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 3: Estratégias para a prática reflexiva por professora**



Fonte: Fonte: Elaboração pelos autores (2023).

Notamos que a maior parte das professoras utiliza a escrita como ferramenta, bem como, leva em consideração as trocas entre as colegas de trabalho e, ainda, valida a fala infantil como possível estratégia para a noção do desenvolvimento do próprio trabalho. O que, mais uma vez, demonstra grande sensibilidade e humildade na ação dessas profissionais que atentamente se debruçam também ao outro para procurar entender a própria formação.

Por último, duas questões finais abordam a presença do inesperado e da aprendizagem na e a partir da prática em sala de aula. Todas as professoras participantes à época do questionário aplicado realizavam mudanças no percurso das aulas de acordo com vivências e interações provenientes da prática e, semelhantemente, todas diziam aprender enquanto ensinavam, tal qual se utilizavam das aulas para desenvolverem-se profissionalmente.

## RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS DO GRUPO FOCAL

Como estratégia para maior abrangência na investigação foi utilizado o grupo focal como informado. Das seis professoras da primeira fase, cinco optaram por participar do grupo focal, foram feitas quatro questões norteadoras para as discussões, com critérios de análise predefinidos e aqui revelados.

A primeira questão: *“Pedro se considera um professor reflexivo. Imagine que você o acompanhará em suas aulas durante uma semana. Mencione três critérios que você observaria para confirmar a prática reflexiva do Prof. Pedro”*, provocava as participantes a elencarem características de um professor reflexivo e com isso surgiram: olhar e escuta ativa aos alunos, troca entre os pares, planejamento prévio e foco nos objetivos da aula, compreensão do desenvolvimento infantil, uso de estratégias individualizadas e capacidade em realizar um trabalho com intencionalidade. A partir disso, algumas falas das professoras foram levantadas para destacar as compreensões delas sobre um professor reflexivo.

*É... eu acho que é a escuta com as crianças, a escuta ativa, é escutar. É olhar para o olho daquela criança e você escutar de fato. Assim, não só o que ela está falando, mas o que é o movimento que ela tem feito, a expressão que ela tem feito. Eu acho que isso é muito reflexivo. Assim é... Eu faço um... Todo o final do dia, eu paro e penso em cada criança (PROFESSORA 1).*

É notável a preocupação da professora em compreender os significados presentes nas aulas, igualmente, é possível perceber a precaução em estar atenta, aprender com os acontecimentos e desenvolver-se também. A seguir está outra fala que demonstra sensibilidade no trabalho pedagógico e a habilidade em compartilhar a docência,

*No caso, também conta muito quem trabalha diretamente ali com você, né? É... no caso, a professora substituta<sup>2</sup>, enxergar ela como uma parceira mesmo. Porque às vezes o que você não está enxergando, ela está conseguindo observar com muito mais clareza, não é? Então acho que esse professor reflexivo, ele tem que estar atento a isso também. Não só ele, como o dono ali, né? O que vai saber conduzir tudo. É ter parceiros com relação a isso (PROFESSORA 4).*

Com essa fala, compreendemos a noção do trabalho desenvolvido no coletivo e da reflexão como compartilhar pensamentos com as colegas de trabalho, enxergar por meio do que o outro vê. Aqui

---

<sup>2</sup> Na instituição estudada há professoras titulares responsáveis por uma única classe casa e também professoras substitutas que acompanham todo o trabalho pedagógico, mas circulam em diferentes turmas durante o período laboral.

podemos aplicar a fenomenologia de Merleau-Ponty (2006) em relação às observações em sala de aula, pois há uma preocupação em buscar diferentes perspectivas para a compreensão da totalidade dos acontecimentos em classe. Assim, a prática reflexiva e o trabalho são tecidos no coletivo, na troca e no compartilhar de diferentes percepções. Esse movimento de ir e vir pela ação do outro, pode trazer análises do próprio trabalho e, assim, aprimoramento profissional (IMBERNÓN, 2001).

Ainda em relação aos critérios presentes em um professor reflexivo, foi levantada a questão de traçar um planejamento que atende às reais necessidades dos alunos, que siga focado nos objetivos da aula.

*Eu acho que, assim, o um professor reflexivo é aquele que já tem na sua mente... é... os seus conhecimentos trilhados já com base... é... no seu objetivo. [...] A gente pensar no que a gente vai é transmitir para as crianças, mas pensar de uma forma que a gente também vai conseguir fazer com essas crianças assimilem o nosso conteúdo, assimile tudo o que a gente precisa daquele conteúdo (PROFESSORA 3).*

A resposta mostra a necessidade de uma reflexão prévia sobre os percursos da aula com objetivos definidos, ou seja, intencionalidade. Nessa visão, há a presença da responsabilidade do trabalho docente em dialogar constantemente com os acontecimentos prática para agir de forma intencional. Logo, o professor reflexivo precisa pensar sobre sua prática docente, saber o que quer e como chegar até lá (ALARCÃO, 2001).

A segunda pergunta: “A Profa. Julia percebeu que alguns alunos não conseguiram acompanhar o conteúdo. Então, ela decidiu filmar sua aula para compreender melhor os acontecimentos presentes em sala. O que você acha da atitude da Profa. Julia? Já fez algo parecido? O quê?” buscava trazer a noção da autorreflexão presente no trabalho pedagógico e buscava investigar as possíveis estratégias utilizadas pelas professoras. As professoras se identificaram com essa questão, pois estavam acostumadas a filmar as aulas para alimentar o site da turma. Com isso, elas afirmaram que apesar da filmagem ser um recurso para elaborar conteúdo para os pais, durante a edição do vídeo, percebiam aspectos presentes na aula que não foram sentidos no primeiro momento da experiência.

*Eu já filmei, claro. Mas não com o intuito de observar como foi a atividade. Na verdade, a gente filma bastante para fazer vídeos pro nosso site, né? Mas que contribui muito [...]. É claro que a gente precisa ter essa intenção de observar, porque quando a gente faz milhões de registros acaba passando batido, porque a gente tem muita coisa pra analisar e acaba não analisando tudo, então quando a gente traça uma meta [...] fica mais fácil você observar o que você gostaria e poder, aí, refletir a sua prática ou avaliar a criança e saber como foi a atividade (PROFESSORA 2).*

O vídeo como estratégia para analisar as próprias aulas possibilitava revisitar a prática por meio de outro olhar. Essa ação de compreender a realidade, é desconstruir aquilo que acredito que sei para poder saber e conhecer aquilo que ainda não vejo (WEFFORT, 1996), e assim, como feito pelas professoras quando assistiam à filmagem das aulas, poder conhecer as histórias que compõe a aula. A filmagem trazia a possibilidade de tecer diferentes percepções do que foi vivido e, semelhantemente, como nos traz Zabalza (2004), as professoras enfatizaram sobre o registro com intencionalidade visto que, ao trabalho reflexivo é necessário saber selecionar as informações e situações estratégicas. Ainda investigando os tipos de estratégias adotadas para a reflexão, também surgiram as anotações sobre acontecimentos em sala, registro por fotos sobre o desenvolvimento do aluno e a estratégia de dividir a turma em pequenos grupos para que a professora pudesse observar melhor o desempenho de cada um e traçar novos objetivos.

*Eu não uso essa estratégia. Eu, assim, eu uso a estratégia, por exemplo, quando eu quero... é... observar algum ponto específico, eu divido a sala. Então na maioria das vezes eu faço três grupinhos da sala, então aquele grupo que eu quero analisar eu... é... chamo, oriento a proposta, tudo... Levo o meu caderno junto, então, pra eu não esquecer, obviamente, né? [...] Então, vira e mexe eu faço isso para eu saber o que eu preciso trabalhar mais com cada um. Então, eu uso essa estratégia de grupos menores, entendeu? (PROFESSORA 3).*

Além da filmagem, das fotos e dos registros escritos, também foi levantada mais uma vez, a troca entre os pares como estratégia reflexiva. Olhar por meio da perspectiva do outro, poder ampliar a sua percepção através do que o outro viu e sentiu durante a aula. É pertinente destacar a necessidade de criar uma rede de compartilhamentos reflexivos entre professores para poderem compreender a realidade por meio de diferentes perspectivas e também desenvolver-se com as reflexões e vivências do colega de trabalho (IMBERNÓN, 2001).

*Eu também não uso vídeo, mas essa questão de separar os grupos eu uso muito na minha sala porque eles são muito agitados. Então eu sempre separo com as meninas e peço ajuda, porque eu tenho a professora substituta e tenho a estagiária. Então eu sempre peço para elas trocarem [...] E peço pra elas observarem também, eu sempre troco com elas [...], porque às vezes eu percebi uma coisa e a minha parceira percebeu outra e a gente precisa, né, tirar uma análise daquilo, “O que será que está funcionando?”, “O que que será que não está funcionando?” (PROFESSORA 5).*

As discussões seguiram por meio da seguinte questão norteadora: “Uma professora planejou uma atividade em grupo, mas alguns alunos se negaram a participar. A professora interrompeu a atividade para discutir sobre a importância da atividade em grupo como objeto de aprendizagem, o que gerou uma interrupção no planejamento anteriormente elaborado. A coordenação chamou a atenção da professora pelo atraso na sequenciação do conteúdo programático estabelecida pela escola. Como você avalia o episódio? A professora agiu corretamente?”, que abordou o inesperado presente no cotidiano como elemento do planejamento pedagógico. Essa questão foi emblemática às participantes, pois pelos depoimentos compreendemos que essa era uma realidade muito distante para elas. As participantes mostraram respeitar o tempo de cada criança e algumas alegaram propor diferentes maneiras para que os alunos fizessem a atividade quando não aceitavam uma proposta.

*Eu não acho que a professora estava errada, eu acho que eu também pararia para fazer... fazer, para dar essa explicação. Mesmo porque, né? No início falou que foi um grupo que se recusou a fazer, então mostra que eles não compreenderam, que teve algo errado então. Eu, eu pararia também e voltaria e retomaria, entenderia o porquê que não foi bem aceita a atividade. Talvez eu não mudasse atividade [...] vou retomando, não deixo de fazer. Acho que nesse caso a direção foi meio errada, a coordenação, não foi legal (PROFESSORA 4).*

A partir das discussões e dessa fala em específico, notamos que há que se ter a sensibilidade, a destreza de perceber que a recusa dos alunos não se restringe a uma situação comportamental, mas pode indicar algo de errado. É necessário procurar o equilíbrio entre os ritmos intrínsecos e extrínsecos que compõe a aula como acontecimento (WEFFORT, 1996). Ter a humildade de parar para compreender esses momentos e usá-los para a retomada da ação é algo pertinente ao professor reflexivo. É estar presente e atento aos impactos da própria aula e a partir de sua expertise, entender os movimentos da classe e refletir durante a prática, poder realizar mudanças de percurso para melhor atender as condições da sua turma e também a sua formação (SCHÖN, 2007).

A aula é construída na interação e no envolvimento de todos e, por isso, professores e alunos precisam estar engajados no processo, se isso não acontece, é um indicativo de que algo precisa ser retomado, alterado ou postergado. Outra discussão que surgiu dentro dessa temática foi a necessidade de

elaborar um planejamento flexível, visto que, quando uma ideia é colocada em prática, inúmeras possibilidades se abrem e uma experiência nunca é igual para todas as turmas.

*[...] uma coisa, também que a gente precisa sempre pontuar, que a gente até... até é um desafio para gente. A gente faz um planejamento das oito salas de 1º ano, só que as outras salas são, as oito salas são completamente diferentes umas das outras, as crianças são diferentes, as professoras são diferentes, o caminhar de cada um é diferente. [...] Eu acho que o professor com olhar cuidadoso e sabendo como funciona o ritmo da turma, poderia fazer exatamente isso: parar explicar, orientar e analisar o melhor momento para isso acontecer. [...] ... é super compreensivo, na verdade, a gente quando planeja as nossas semanas, a gente precisa também ter um outro olhar individual para cada sala (PROFESSORA 3).*

Além do planejamento flexível, também surgiu a importância de compreender o inesperado como elemento fundante da prática pedagógica e, por isso, podemos entender que esse aspecto também deve ser abrangido pelo planejamento, abrindo espaço para os possíveis acontecimentos ao longo das aulas devido a sua complexidade variável. Como colocado pela Professora 2, o inesperado faz parte da estruturação das aulas, “*Eu e a Professora 1, quando a gente vai fazer o planejamento a gente já considera é esses, esses, essas coisinhas que podem acontecer aí no meio da semana*”. A discussão superou expectativas e mostrou que o inesperado fazia parte do planejamento pedagógico ao ser considerado parte dele, abrindo espaço para que essas situações acontecessem e fossem validadas como instrumentos da aula e, também, como aspectos analíticos do trabalho docente.

Encerrando o grupo focal temos a seguinte questão: “*Como e o que você aprende com sua prática em sala de aula?*” que buscou investigar o que e como as docentes aprendiam com a própria prática. As respostas levantaram diversos aspectos sobre a prática reflexiva e seu percurso.

*[...] como eu aprendo é... é isso: chegando no final do dia, eu parar e refletir tudo o que eu fiz naquele dia. [...] ... Eu acho que a gente refletir, é... nas pequenas coisas que a gente deixou de fazer. Porque assim, o planejamento está lá, a habilidade, a BNCC, os objetivos, eles estão no papel, mas a nossa prática, acho que é o que mais vale e inclusive nessas pequenas coisas que não está na BNCC, né? Muitas coisas! Então, os pequenos gestos. E... isso faz com que a cada dia eu passe a melhorar, é... faz com que a cada dia eu repense e no dia seguinte eu tente fazer diferente. Mas não necessariamente melhor, mas sim diferente (PROFESSORA 1).*

O depoimento mostra que a aprendizagem está na maneira como o professor desenvolve seu trabalho e pode ser aprimorada no exercício da prática. Essa capacidade de parar para refletir sobre as intenções presentes na prática traz uma destreza à ação docente que se percebe enquanto ser em (trans)formação, capaz de mudar, de fazer diferente e abrir-se à novos desafios. De acordo com Schön (2007) esse ato de olhar retrospectivamente e refletir sobre os acontecimentos da aula é uma destreza do professor reflexivo, observar e analisar a própria prática na busca de sentidos para o que foi vivido faz parte da reflexão-na-ação. Outro ponto também proposto durante a discussão foi a necessidade de aprender com as novas gerações, ou seja, trazer as transformações para prática para poder renovar-se de acordo com as demandas mais recentes. Além desses aspectos, um dos elementos mais importantes, foi a visibilidade ao erro como indicativo de mudança e de necessidade de desenvolvimento profissional.

*No meu ponto de vista, meu primeiro ano como professora na escola, eu acho que eu estou aprendendo muito com a minha prática onde eu erro, [...]. Então, eu aprendo, tô aprendendo na minha prática agora, mas com os meus erros, né? Talvez porque a falta de experiência mesmo, do tempo, da atividade, do jeito que eu deveria ter feito, né? Acho que mais por falta de experiência mesmo, não por falta de pesquisar, nem por nada, mas por falta da experiência. Eu acho que eu aprendendo muito com a minha prática pelo meu erro.*  
(PROFESSORA 5)

Diante dessa afirmação, é perceptível coragem e humildade da professora que admite e até permite-se errar. A partir disso, foi interessante ver o acolhimento que as outras participantes proporcionaram a colega de trabalho e como o erro pode estar presente em toda prática, novata ou experiente.

*Eu também acho que eu acabo aprendendo muito mais com os meus erros eu... e não é só falta de experiência, porque eu também já tô aí há algum um tempinho a mais do que você e eu ainda continuo aprendendo com os meus erros, mas também baseado nas experiências antigas. Então, quando eu penso em uma atividade que eu já fiz é... e eu lembro que não deu certo [...]. Então, os vídeos me ajudam muito, eu me vejo muito, [...].*  
(PROFESSORA 2)

Visto isso, o erro pode ser ferramenta para a alteração de percurso, mostra a necessidade de aprimoramento e de busca por novos conhecimentos. Pois, só percebe o erro quem estabelece o constante diálogo com os elementos que compõe a própria prática. Essa percepção requer atenção e observação reflexiva, “O educador quando desempenha a função de observador, como co-produtor que foi da pauta e do planejamento do professor, tem uma atuação vivamente reflexiva (...)” (WEFFORT, 1996, p. 4). Nisso, a experiência que precede a ação tem muito valor, pois pode mostrar as melhores decisões rumo ao objetivo, aqui o erro traz a possibilidade de reflexão antes da próxima prática (SCHÖN, 2007). Seguindo a discussão, outra professora coloca a importância de questionar a própria prática e as ações com seus alunos como elemento de aprendizagem docente.

*Bom, eu fiquei, como eu fiquei dois anos 2 anos em casa, dando aula de casa, quando eu voltei para a escola, eu falei: “Gente, que céu! Graças a Deus!”, [...] eu voltei para o meu porto seguro. [...] Então isso serviu muito, assim, para eu pensar na minha prática. Então, o que eu penso, que não importa como a gente ensinou encontro vocálico, não importa como a gente ensinou o som dos dois Rs, do R forte, do R fraco... O que vai ser a base é... o alicerce, é a relação, então é... o vínculo que a gente faz com essas crianças. [...] Então, eu pensei muito nisso, como que eu... Eu comecei a me ver. “Como que eu me vejo?”, “Eu vejo essa professora que eu sempre quis que o meu filho tivesse?” [...] “Quando marca lá, como que eu vou deixar minha marquinha nelas?” (PROFESSORA 3).*

Mais uma vez o pensamento e a reflexão são colocados como norteadores para o autoconhecimento e emerge a importância da relação com os alunos e do cuidado em como ensinar. Pensar e refletir a própria ação para poder desenvolver-se profissionalmente é um movimento que não beneficia apenas o profissional, mas principalmente as diversas histórias entrelaçadas ao trabalho docente. “O mundo desperta ecos em nossos corpos e suscitam traçados.” (WEFFORT, 1996, p. 11), e sendo a escola representada pelo professor, o primeiro contato com a vida pública que seus ecos direcionem os melhores caminhos para os alunos e para a própria docência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse trabalho foi explicitar a característica formativa que a prática docente pode ter quando refletida pelo professor e as possíveis estratégias utilizadas para a (trans)formação profissional por meio da reflexão dos acontecimentos em sala de aula. Desta maneira, foram utilizados os instrumentos metodológicos questionário (Fase I) e grupo focal (Fase II) para coleta de dados e nos levantamentos preliminares se destacaram informações valiosas, como a variedade de registros adotados pelas professoras participantes (escrita, vídeos e fotos) e a importância da reflexão e da aprendizagem por

meio das próprias aulas. Durante o grupo focal, compreendemos que para o grupo de professoras, a experiência anterior, bem como as situações inesperadas, permeava o planejamento, ao passo que as professoras organizavam documentos e rotinas de trabalho que davam espaço ao novo, às mudanças de percurso e às tomadas de decisão mediante as necessidades de cada turma. Também ganhou grande visibilidade a relevância dos momentos de trocas entre os pares. Há grande valor na fala do outro, no compartilhamento de impressões e no desenvolvimento de noções do próprio trabalho e de aprendizagens por meio do olhar do outro, mostrando que práticas reflexivas também podem ser compartilhadas. Conectar os conhecimentos provenientes da socialização de experiências e de práticas de ensino possibilitam o contínuo desenvolvimento profissional e a coerência desses à realidade na qual o professor está inserido, pois a profissão docente é feita no coletivo e, exatamente por isso, é possível aprender com o outro, evidenciar informações e buscar soluções em grupo.

Mais um elemento de destaque foi o reconhecimento do erro como estratégia à aprendizagem docente. Aprender com o erro demonstra coragem e humildade, além de demonstrar presença e autopercepção, pois só é possível percebê-lo quando há atenção aos acontecimentos presentes na prática, quando há um olhar atento e, principalmente, intenção em continuar se desenvolvendo. Reconhecer a presença do erro na própria ação demonstra maturidade profissional.

Outro aspecto é a dificuldade que professores tem em registrar a própria prática como meio de tomada de consciência do trabalho. Essa dimensão pôde ser notada pelo maior foco dado à adoção de registros de desenvolvimento dos alunos e atividades realizadas pela turma. Mesmo que olhar para o aluno e seu desempenho seja uma possibilidade de perceber o resultado do próprio trabalho, há uma dificuldade do professor em voltar ao registro e o olhar para si. Essa barreira é histórica e cultural, visto que há um receio em se mostrar ao outro, seja pela timidez, pelo medo do julgamento ou por não reconhecer nas próprias produções de trabalho relevância como material de análise.

O trabalho do professor está inserido em um contexto organizado, ao pensar em um profissional reflexivo, pensamos também em um ambiente que possibilite reflexões, por isso, a dimensão de como a escola se estabelece e funciona impacta diretamente a abertura à reflexão. Esses aspectos contribuem muito para o desenvolvimento profissional docente e, com certeza, um professor que reconhece em si suas qualidades e necessidades de aprimoramento, poderá proporcionar um ambiente mais assertivo para que os alunos aprendam e se desenvolvam. Como o foco desse estudo foram as professoras, não houve tempo de investigar a gestão escolar da instituição na qual as participantes trabalhavam para compreender se a mesma incentivava ou proporcionava momentos e espaços para a reflexão do corpo docente além das práticas relatadas durante o estudo.

Em busca da formação do profissional reflexivo é possível encontrar práticas em sala de aula que demonstrem essa ação. O professor com práticas reflexivas se expõe e se desafia a cada dia no ir e vir da docência, usando o que aprendeu em prol de uma educação mais coerente e significativa aos seus alunos, com objetivos e planos bem definidos, que não raro, podem sofrer alterações de percurso. Desta maneira, os conhecimentos pedagógicos se formam e se transformam constantemente durante as tessituras presentes entre teoria e prática desenvolvidas na vida profissional. Essa especificidade de conhecer e inovar a cada nova experiência permite ao professor a capacidade de (trans)formar-se pela ação docente em um processo contínuo de formação, ou seja, o desenvolvimento profissional só é possível por meio dos acontecimentos vividos em sala quando há atribuição de sentidos a eles, o que envolve entrega, disposição e vontade por parte do professor e, também, da escola para garantir um

ambiente favorável para que esse profissional siga refletindo e constituindo-se de forma cada vez mais complexa e abrangente.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores. *Revista da Faculdade de Educação - USP*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>. Acesso em: 27 abr. 2020.

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed, p. 9-82, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2020.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. Aulas Régias no Brasil: o regimento provizional para os professores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras no estado do Grão-Para (1799). *Revista História e Educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 49, maio/agosto 2016. p. 287-303. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/ZLZrvY94mC3nfj4LZfKcdbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, jun. 2011, p. 94-112. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 10 de mar. de 2022.

BRASIL. *Leis de Diretrizes e Bases - LDB*. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 31 de mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FRANCA, S.J., Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MALHEIROS, Bruno Taranto. *Metodologia da Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- NOSELLA, Paolo. A formação do educador e do professor – esboço histórico. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo (Org); *Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão do mestre*. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote Ltda., cap. 1. p. 15-34, 1995.
- NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SIMPROSP, São Paulo, 2007.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa (Pt): Educa, 2009.
- POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. *Focus groups. International Journal for Quality in Health Care*, Great Britain, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.
- SARAMAGO, José. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados, p. 1-29, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, Dermeval. História da Educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *EccoS: Revista Científica*. São Paulo, v.10, n. Especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/viewFile/1356/1020> . Acesso em: 18 de março de 2022.
- SILVA, Paulo Fraga da; TAVARES, Núbia Pinto Barbosa. Estudo sobre o Impacto do Programa Residência Pedagógica na Formação de Licenciados em Pedagogia: percepção dos residentes. In: RABELO, Amanda Oliveira; MARCELO, Carlos; MONTEIRO, Ana Maria; REIS, Maria Amélia Gomes de Souza; MARCELO-MARTÍNEZ, Paula (ed.). *Programas de Apoio ao Professor Iniciante em Diferentes Contextos*. São Paulo: Annablume, 2022. p. 37-70.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote Ltda., 1995. p. 77-92.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=mXKBDDeUKc2kC&oi=fnd&pg=PA7&dq=schon&ots=ZAsHgZrSGt&sig=j9WNRnpCzOfxHaXDXYj\\_08HAQsMc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=mXKBDDeUKc2kC&oi=fnd&pg=PA7&dq=schon&ots=ZAsHgZrSGt&sig=j9WNRnpCzOfxHaXDXYj_08HAQsMc#v=onepage&q&f=false). Acesso em 10 out. 2021.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. In: *Cadernos CENPEC*. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra S.A., 1993.

WEFFORT, Madalena Freire (Coord.). *Observação Registro Reflexão: Instrumentos Metodológicos*. São Paulo: Publicações do Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

#### **CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS**

Autora 1 – Coleta de dados, participação ativa na análise dos dados e escrita do texto

Autor 2 – Coordenador do projeto, participação na análise dos dados e revisão da escrita final.

#### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.