

# PROFESSOR REFLEXIVO: UM CONTRIBUTO À EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E À FORMAÇÃO DOCENTE

*REFLECTIVE TEACHER: A CONTRIBUTION TO THE EPISTEMOLOGY OF  
PRACTICE AND TEACHER TRAINING*

*EL PROFESOR REFLEXIVO: UNA CONTRIBUCIÓN A LA EPISTEMOLOGÍA DE  
LA PRÁCTICA Y A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO*

Mirtes Ribeiro de Lira<sup>1</sup>

Elisângela Campos Damasceno Sarmiento<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela UFPE. Docente no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – Petrolina – PE – Brasil.

<sup>2</sup>Mestranda em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares da Universidade de Pernambuco – Petrolina – PE – Brasil.

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre o professor reflexivo como impulso à epistemologia da prática, com vistas a subsidiar a formação permanente dos professores, condição indispensável à conquista da qualidade do exercício profissional. O

presente trabalho fundamenta-se, primordialmente, em Dewey (1960), Freire (1997), Schön (2000), Pimenta (2002) e Zapata (2004). A metodologia da pesquisa pauta-se em relatos de experiência docente, assentados numa revisão bibliográfica. Sendo assim, espera-se que os resultados obtidos possam evidenciar a relevância do professor reflexivo e da epistemologia da prática no contexto escolar, tendo em vista as contribuições à formação docente e à conseqüente melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Professor reflexivo; Epistemologia da prática; Formação docente.

**Abstract:** This article presents some thoughts on the reflective teacher as the impulse for the epistemology of practice, in order to support the ongoing training of teachers, as an essential condition for achieving quality of professional practice. This work is based primarily on Dewey (1960), Freire (1997), Schön (2000), Pimenta (2002) and Zapata (2004). The research methodology is based on reports of teaching experience, and on a literature review. It is hoped that the results will demonstrate the importance of the reflective teacher and practice of epistemology in the school context, in view of the contributions to teacher training and a consequent improvement of teaching and learning processes.

**Keywords:** Reflective teacher; Epistemology of practice; Teacher training.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre el profesor reflexivo como impulso a la epistemología de la práctica, con el fin

de apoiar la formación continuada de los profesores, condición esencial para la obtención de la calidad en la práctica profesional. Este trabajo se basa principalmente en Dewey (1960), Freire (1997), Schön (2000), Pimenta (2002) y Zapata (2004). La metodología de investigación se pauta en informes de la experiencia docente, establecidos sobre una revisión de la literatura. Así, se espera que los resultados obtenidos puedan mostrar la relevancia del profesor reflexivo y de la práctica de la epistemología en el contexto de la escuela, considerando las contribuciones a la formación del profesorado y a la consiguiente mejoría de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Profesor reflexivo; Epistemología de la práctica; Formación del profesorado.

## INTRODUÇÃO

**P**ensar sobre a prática, para transformá-la, visando à competência profissional e ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos, sempre foi um dos traços da minha identidade docente. Para Dewey (1960), o ato do “pensar reflexivo” é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas. Desse modo, todo ato de pensar é investigação, que sugere uma ação. Nessa linha de pensamento, refletir, investigar e agir são imprescindíveis à formação permanente do professor, por meio de temas norteadores, como professor reflexivo, defendido por Dewey (1960), Freire (1997) e Schön (2000).

Na concepção de Schön (2000), a prática profissional caracteriza-se por apresentar situações de instabilidades e de incertezas que nem sempre são resolvidas pelo profissional, pois seu repertório de saberes não dá as respostas exigidas no dia a dia do exercício da profissão. As referidas situações supõem a mobilização de saberes e de competências que ultrapassam os conhecimentos técnicos adquiridos nos processos formativos.

Para o autor, ser um profissional reflexivo traduz-se na capacidade de ver a prática como reflexão contínua, problematizando a realidade pedagógica, bem

como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação, de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional.

Destarte, os conhecimentos teóricos isoladamente não representam a totalidade das competências que devem ser desenvolvidas pelo profissional docente, este deve aliar o aprimoramento teórico à epistemologia da prática, com vistas a melhor compreendê-la, para transformá-la significativamente, levando em conta a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, Kurt Lewin, psicólogo alemão-americano, que atuou nos Estados Unidos da América no início do século XX, afirma que “não existe nada mais prático do que uma boa teoria” (Lewin, 1952, p.169). Dessa forma, teoria e prática estão imbricadas e não dissociadas como defendido pela ciência clássica.

Reverberando o que foi discutido acima, o poeta português Fernando Pessoa nos presenteia com uma brilhante reflexão:

Toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria. Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando que a teoria não é, senão, uma teoria da prática, e a prática não é, senão, a prática de uma teoria... Na vida superior, a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra (Pessoa, 1926, p.32).

Zapata (2004) argumenta que, apesar de dimensões distintas, há uma indissociabilidade entre teoria e prática. A dissociação não seria outra coisa senão o enfraquecimento da compreensão de uma e de outra dimensão. Nesse sentido, a teoria não pode existir sem uma prática e nem pode se furtar a um julgamento do real. Assim, mesmo uma teoria que se transforma em um sistema de ideias e em doutrina, apoia-se em dogmas e crenças – portanto, um mundo prático.

O autor complementa afirmando que a oposição entre teoria e prática é um falso problema, pois a teoria não é o contrário da prática, mas um dos produtos desta. A teoria, portanto, pode ser considerada como um produto da prática, mas, ao mesmo tempo, a prática é também um saber que tem o mesmo valor da teoria.

Sendo assim, os conhecimentos teóricos e práticos são válidos e igualmente importantes para a apropriação de um saber sólido e eficaz, capaz de mobilizar uma transformação intelectual e social.

Partindo da premissa de que o professor é um agente de transformação social, este precisa conhecer a realidade em que está inserido para melhor intervir

nela e com ela. Daí a importância do “pensamento para a ação e da ação para o pensamento” (individualmente e com seus pares), construindo um processo ininterrupto de conhecer.

Nessa linha de pensamento, o leitor desta comunicação se debruçará em profícuas discussões sobre a formação e a prática reflexiva dos professores, bem como a pesquisa e a experiência docente como contributos à formação continuada desses profissionais, com vistas à elevação da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

## FORMAÇÃO E PRÁTICA REFLEXIVA

Vale ressaltar que Zapata (2004) denomina de epistemologia da prática a investigação do movimento a respeito da ação pelo pensamento e o pensamento pela ação. É essa dinâmica que deve permear a formação contínua dos professores, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar de muitas críticas lançadas à teoria do professor reflexivo, principalmente por Saviani (2006) e Duarte (2003), os quais afirmam que essa teoria despreza os conhecimentos teóricos numa supervalorização da prática, a postura do professor reflexivo ainda sobrevive em tempos contemporâneos.

A formação reflexiva e crítica que o Brasil necessita, na verdade, requer tempo e maturação e não pode ser mal apropriada pelos neoliberais que propõem uma formação aligeirada, restringindo o aprimoramento teórico-científico. Esclarece-se que a teoria do professor reflexivo e da epistemologia da prática partem de uma prática reflexiva e transita pelo rigor teórico para melhor compreendê-la e transformá-la.

Sendo assim, essas contestações ao movimento professor reflexivo também apresentam uma interpretação imediatista, neoliberal, que caminha na contramão da tendência dos estudos do professor reflexivo.

Analisando minuciosamente obras de Dewey (1960), Freire (1997), Schön (2000) e Zapata (2004), observa-se que, em nenhum momento, esses autores desprezam o conhecimento teórico, pelo contrário, teoria e prática estão inter-relacionadas na produção do saber. Salienta-se, também, que esses autores ponderam que a epistemologia da prática é mediada pela teoria e esta pela prática em dinâmica ininterrupta. Não se pode destituir a prática da teoria e nem a

teoria da prática. Nesse contexto, teoria e prática, embora sendo conhecimentos de natureza distinta, estão sempre imbricadas, em constante comunicação, uma complementando a outra.

Para Schön (2000), a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Daí, existe a necessidade de reflexão para a ação, na ação e sobre a ação.

Nesse contexto, o professor, criativo por natureza, precisa pensar, refletir em todos os momentos que integram a sua prática, tendo em vista uma formação permanente e significativa ao seu tempo. Assim, “refletir para a ação” é muito importante, pois requer um planejamento, uma análise e uma avaliação anteriores à ação, para que esta esteja adequada ao propósito educativo almejado; “refletir na ação” é, também, de suma relevância, para que, observando as reações dos alunos, o professor possa prosseguir ou redirecionar a ação pedagógica; “refletir sobre a ação” é, ainda, imprescindível, pois esse processo possibilita uma avaliação da prática docente, indicando os novos passos a serem trilhados.

Mendel in Zapata (2004) distingue três momentos na ação pedagógica: (i) o pré-ato \_ o pensamento teleológico, que é a “reflexão que antecede a ação” (Schön, 2000), visando à condução do processo em relação ao projeto e aos objetivos; (ii) o ato \_ saber-fazer que mobiliza as experiências, reproduz os gestos e coloca em ação as estratégias, significando, dessa forma, o “refletir na ação” (Schön, 2000); (iii) o pós-ato \_ a construção permanente de novas respostas às situações mais ou menos similares e a incessante avaliação da prática pedagógica. Nesse sentido, representa o “refletir sobre a ação” (Schön, 2000).

Sendo assim, Mendel in Zapata (2004) e Schön (2000) advoga a teoria do professor reflexivo e a epistemologia da prática, considerando os estágios descritos anteriormente como imprescindíveis à formação permanente de professores éticos e comprometidos com um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Em contrapartida, Pimenta (2002) aponta para os riscos de esvaziamento da terminologia professor reflexivo, ficando, apenas, no campo da reflexão e da prática individual. A autora argumenta que a transformação crítica da prática e a solução dos problemas do cotidiano da sala de aula requerem, além da atitude reflexiva, o intercâmbio entre práticas da escola e contextos socioculturais mais

amplos, evidenciando a necessidade de se compreender o ensino como prática social e a atividade docente em seu significado político.

Dessa forma, a autora sugere que um ideário de professor reflexivo só se concretizará no ambiente escolar se houver um significado político na atuação do professor, que remete a uma transformação social a partir de uma aprendizagem ética, que possa mobilizar o sujeito ao desempenho de papéis sociais.

Segundo Freire (2002), o educador tem a certeza do “inacabado”, por isso pode sempre “ser mais”. Para tanto, não há como se paralisar, a dinâmica da busca do conhecer mais, proveniente da curiosidade e da problematização de nossa realidade, faz com que os educadores sintam o desejo de ir além, mesmo que, muitas vezes, tenham de retornar para continuar a caminhada. Esse exercício é necessário, para que os educadores saibam se estão trilhando o percurso correto, o da ética, o da responsabilidade e o da justiça social.

Nesse sentido, vale a pena narrar um fato que deixou marcas profundas na prática profissional de uma educadora:

“- A senhora lembra-se de mim?

Fiquei pensativa, então respondi:

- Sim, do Colégio Modelo de Juazeiro-BA!

- Isso mesmo! Que memória! Fui seu aluno em 2003 e 2004 e posso afirmar que aprendi a dissertar com a senhora. Como as suas orientações foram decisivas em minha vida: obtive uma boa nota na redação do vestibular e recebi muitos elogios na licenciatura quanto ao bom nível de escrita das minhas produções. Hoje, desenvolvo projetos relacionados à escrita e tudo começou com a senhora.

- Que bom! Fico muito feliz em ter contribuído com a sua proficiência escritora.”

Após o relato desse episódio, comecei a refletir sobre o papel do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio e a incessante necessidade de formar jovens com proficiência leitora e escritora, com vistas a atuarem no mundo do trabalho com autonomia intelectual. Esse é um dos nossos papéis.

Exemplos como esse revigoram a nossa caminhada, pois marcamos e somos marcadas. Nessa perspectiva, outros esperam por nós. É preciso, então, continuar o processo de construção, com vistas a favorecer novos e constantes educandos, a fim de galgarem espaços exitosos na sociedade em que estamos inseridos.

Para o filósofo Nietzsche, a experiência está atrelada à memória, ao passado, ou seja, à experiência que foi constituída e que orienta o futuro, tendo em vista

novas experiências, novos sentidos e significados. Assim, a experiência pode ser enriquecida e possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens, entretanto, ela não representa a garantia do aprimoramento profissional, porque existe a possibilidade da não atualização, da paralisação de novas experiências.

Visando a esse aprimoramento profissional, faz-se mister a atividade reflexiva para um repensar acerca da prática docente. Esse momento é imprescindível na tomada de decisão do professor, pois, por meio dessa experiência, pode transformar a sua prática, na tentativa de se aproximar cada vez mais da qualidade educativa almejada.

Essas ponderações remetem a Bondia (2002), quando o autor afirma que o saber da experiência traduz uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

É válido pontuar que Bondia (2002) apregoa que o que distancia a experiência de nós é a efemeridade, ou seja, a transitoriedade da vida, das coisas. Tudo passa muito rápido, vivemos num mundo instantâneo e não temos tempo para a experiência. A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, que caracteriza o mundo moderno, impedem a ligação significativa entre acontecimentos, impedem também a memória e o silêncio, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro numa dinâmica estonteante.

Nesse sentido, para o autor, estamos sempre acelerados, não podemos perder tempo, temos de aproveitá-lo apressadamente. Assim, estamos sem tempo para a experiência, pois esta requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Partindo dessas ponderações, para que a teoria do professor reflexivo e da epistemologia da prática possa se tornar realidade no ambiente escolar, faz-se necessário um repensar sobre o tempo pedagógico. O professor precisa ter



tempo para pensar, para refletir, para planejar, para pesquisar e executar ações pedagógicas significativas e não automatizadas, aligeiradas. A escola precisa tornar-se também um espaço de reflexão, planejamento e ação, para que não sejam replicados espaços de opressão e negação do outro.

## O PROFESSOR REFLEXIVO E A PESQUISA

Freire (2002) destaca que a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer ... É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Nesse sentido, a docência implica uma atividade dinâmica de atualização, qualificação e busca de conhecimento. Dessa maneira, a pesquisa do professor sobre sua própria prática ou sobre o processo de ensino e aprendizagem é um dos pilares da formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Nesse ínterim, a pesquisa se faz necessária para qualquer área profissional, inclusive para o professor. Ludke (2001) afirma que a pesquisa é considerada hoje recurso indispensável ao trabalho docente de qualquer disciplina e em todos os níveis. É a pesquisa que suscita o processo de descoberta e busca de respostas para os problemas educativos. Ela é, pois, imprescindível à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica, não sendo restrita às universidades.

Segundo Zeichner (1998), muitos acadêmicos nas universidades rejeitam a pesquisa dos professores das escolas da Educação Básica por considerá-la trivial, atórica e irrelevante para seus trabalhos. A maioria dos acadêmicos envolvidos com o movimento de professor-pesquisador reduz o processo de investigação realizado pelos próprios professores a uma forma de desenvolvimento profissional e não considera como um modo de produção de conhecimento. Ainda nas considerações desse autor, o mesmo afirma que existe uma desvalorização também do próprio professor em relação a sua pesquisa, pois ainda é dominante a visão de pesquisa como atividade externa à escola.

Isso ocorre em decorrência da limitada formação em pesquisa do professor da Educação Básica, lacuna deixada pela formação inicial, cuja formação contínua, muitas vezes, não consegue preencher. Como afirmam Estebam e Zacur (2002), os professores da Educação Básica não estão acostumados a serem autores e sim receptores dos conhecimentos produzidos pelos acadêmicos.

Essa imagem dos professores da Educação Básica é corroborada pelo crivo da maioria dos professores universitários que, muitas vezes, desprezam a pesquisa-ação (pesquisa realizada em sala de aula), considerando-a incipiente, ou seja, um “rascunho” de pesquisa. Desse modo, procuram deter o movimento do professor pesquisador na Educação Básica através de um preconceito infundado, pois um grande número de pesquisa-ação tem alcançado o reconhecimento acadêmico, em face do rigor científico que compõe cada etapa da pesquisa.

Diante do exposto, é possível inferir que a pesquisa em educação contribui para a formação inicial e continuada de professores, podendo ser usada como instrumento de reflexão de sua prática, para transformá-la, visando, assim, à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa metodologia não ocorre ainda com frequência na prática das instituições de ensino da Educação Básica, porém, quando o ambiente de valorização da pesquisa é experimentado, resultados positivos aparecem, reverberando a sua importância no contexto escolar.

Nesse sentido, a preocupação em formar o professor com conhecimento em fazer pesquisa é essencial para que ele possa deixar de ser um técnico, reproduzidor das práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser produtor de conhecimento e autor de sua ação educativa.

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores vão além da abordagem técnica (conteudista), apontando outros ingredientes também importantes no processo de formação, dentre eles, o exercício da pesquisa. Nessa perspectiva, as DCNs incluem a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor.

A formação do professor pesquisador pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor (Nóvoa, 1992).

Vale pontuar, também, a abordagem do ensino e da pesquisa que, mesmo sendo categorias diferentes, dialogam profundamente, pois o ensino, a sala de aula, são um laboratório de pesquisa que se fortalece com o ensino e a pesquisa. Desse modo, o ensino é elevado qualitativamente através da pesquisa em educação e esta surge do ensino, dos problemas do ensino e da aprendizagem, para melhor promovê-los.

Lüdke (2001) afirma que, para se ter um profissional atualizado e reconhecido do seu papel como produtor de conhecimento, é necessário que as instituições de formação de professores venham investir na postura inquiridora, própria do pesquisador, caso contrário, os professores continuarão sendo percebidos como reprodutores do conhecimento produzido na universidade e não como agentes de reflexão sobre esses saberes, adequando-os em sala de aula.

Nessa perspectiva, Demo (2005) coaduna Lüdke (2001), defendendo o compromisso cotidiano e coletivo com a pesquisa na escola. O autor afirma que o professor se assume como pesquisador ao utilizar a pesquisa como “princípio científico e educativo” e ao perceber a prática da pesquisa como um instrumento do processo educativo, constituindo-se em uma atitude cotidiana de professores e alunos, com o intuito de não perpetuar a atividade de cópia dos conteúdos sem reflexão e aplicação prática.

Nessa mesma linha, Tardif (2002) entende que a superação da racionalidade técnica será possível quando a formação inicial, que visa habituar os alunos à prática profissional dos professores, também se preocupar em fazer deles práticos reflexivos. Todavia, ressalta o autor, que essa reflexão não pode ser espontânea e pragmática, deve estar orientada por um embasamento científico e crítico.

Dessa forma, a prática reflexiva e a pesquisa fazem parte da ação pedagógica em construção. Em outras palavras, esses pilares edificam a formação permanente dos professores, apontando, assim, novos caminhos ou um novo percurso de qualidade que deve ser trilhado com conhecimento científico, atividade reflexiva, experiências e vivências profissionais e sociais.

Soares (2007) compreende a educação humana como algo que nunca termina e, por consequência, o processo educativo, além de abrangente, é contínuo. Partindo dessa premissa, torna-se imprescindível a formação permanente dos professores da Educação Básica, considerando a necessidade urgente de elevação da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção, é válido narrar mais um episódio da prática pedagógica de uma educadora da área de Letras, quando ministrava o quinto período da disciplina “Sintaxe II” do Curso de Licenciatura Plena em Letras/Português:

“Em meio à avaliação de uma disciplina ministrada, um dos alunos expôs que a referida disciplina tinha satisfeito plenamente às expectativas. Indagamos sobre o porquê dessa constatação e ele nos respondeu que sentia falta de uma conexão entre as partes da gramática, quando outros docentes ministravam disciplinas que se reportavam à

gramática normativa. O aluno continuou apresentando as suas razões, mencionando que percebia certa ligação entre a morfologia, a sintaxe e a semântica, todavia os professores anteriores insistiam em separar esse estudo como se a gramática se dividisse em várias partes e que nenhuma delas mantivesse comunicação com as demais. Logo em seguida, outros alunos manifestaram-se em tom de concordância com o primeiro. Foi um momento muito gratificante, pois percebemos que as aulas estavam fazendo sentido aos alunos, por isso, estavam aprendendo.”

Nesse contexto, é preciso realizar uma escuta atenta aos anseios dos alunos e verificar quais os reais problemas de aprendizagem que eles apresentam. A partir da voz dos alunos, da interação com o professor e da sistematização dessas dificuldades para a sua superação, percebe-se que ocorre uma mudança na atitude dos alunos, apresentando uma aprendizagem bem mais significativa.

Vale acrescentar que, segundo André (2006), a pesquisa pode tornar o docente capaz de refletir sobre sua prática de forma sistemática e com base no rigor científico, de modo que tenha condições de emancipar-se e ajudar na emancipação de seus alunos.

## O PODER DA EXPERIÊNCIA E DO ATO DE SONHAR

Cavaco (2009) defende que o sujeito “é o produtor de si” (grifo nosso), e a experiência é o principal recurso que tem ao seu dispor para evoluir no sentido da autonomia, da participação social e da emancipação. Assim, a experiência apresenta um caráter dinâmico, é questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo e dá origem a um processo de formação ao longo da vida.

Realmente, com a agregação de conhecimentos teóricos, a reflexão sobre a prática e a busca pela transformação pedagógica, é possível alcançar uma prática significativa, com vistas a aprendizagens também significativas. Conforme Ferreira (2011), a experiência é responsável por se desenvolver e aprimorar, mas é preciso interagir com o objeto da pesquisa, ou seja, ter contato com ele. A experiência é, então, elástica, e se uma experiência é elástica, com fronteiras indefinidas, não há erro inferir que as experiências estão vinculadas e dependentes de outras em uma ‘teia’ de relações imersas em um contexto.

Salienta-se que essas considerações de Ferreira (2011) reforçam o princípio da continuidade de Dewey (1960), isto é, cada nova experiência vale-se das experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes.

Vale frisar que Barkatoolah (1989) coaduna Dewey (1960) e Ferreira (2011), concebendo a formação experiencial como algo interminável por natureza. O caráter dinâmico da experiência se deve ao fato de a aprendizagem ser uma atividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a vida.

Ademais, gostaria de ponderar que muitos me consideram sonhadora, pois ainda acredito numa mudança teórica e prática, que alia a busca incessante por aportes teóricos coerentes e uma ação ininterrupta dos atores escolares (gestores, professores e alunos) e dos sujeitos sociais e políticos (a família, a sociedade civil e os poderes legislativo, executivo e judiciário), para que a educação seja realmente um direito de todos, calcada na gratuidade e na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, sonho com uma qualidade vibrante na escola, esta que mobiliza todos os agentes, na tentativa incessante de alcançar objetivos comuns, cientes de que precisamos traçar caminhos além da realidade imediata, para vislumbrar saber mais, transcender e nos aproximar cada vez mais da qualidade pretendida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos relatos de experiência e da revisão bibliográfica anteriormente referenciados, constata-se que o professor reflexivo e a epistemologia da prática são fundamentais para a formação permanente dos professores, com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Ademais, deve-se levar em conta, para contribuir com a formação permanente dos professores, a busca por um senso investigativo, inquiridor desses profissionais, haja vista uma formação em pesquisa, a fim de se tornarem professores pesquisadores, capazes de produzirem conhecimentos e não tão somente reproduzirem os saberes transmitidos pela racionalidade técnica.

É nessa direção que os Cursos de Formação Continuada podem seguir, privilegiando a experiência dos docentes, a epistemologia da prática e a teoria do professor reflexivo, com o intuito de que sejam realmente impactantes na postura profissional em sala de aula e, assim, os educadores, em conjunto, possam transformar o fazer pedagógico num ensino significativo, suscitando,

consequentemente, uma aprendizagem também significativa, que possibilite aos educandos o prosseguimento nos estudos e na autonomia intelectual.

Diante disso, faz-se mister uma postura política dos professores, para que almejem a transformação social e sintam-se parte dessa “metamorfose” educativa, planejando, agindo e avaliando as suas ações pedagógicas, na tentativa de construir uma educação inclusiva e socialmente responsável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In. ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006, p.55-69.

BARKATTOOLAH, A. L'apprentissage expérientiel: une approche transversale. In: **Education Permanente**, 1989, 47-55.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Abr, 2002.

CAVACO, Carmen. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. In: **Revista Unisinos**, setembro/dezembro, 2009, 220-227.

DEWEY, J. **Experiencia y Educacion**. 7. ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

ESTEBAM, M. e ZACUR, E. **A pesquisa como eixo de formação docente**. Professores-pesquisadores. Uma prática em construção. DP & A, Rio de Janeiro, 2002.

FERREIRA, Nicholas Gabriel Minotti Lopes. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. **6º Encontro de Pesquisa na graduação em Filosofia da Unesp**. Vol. 4, nº. 2, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Ed. Paz e Terra, S.A, Rio de Janeiro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. Paz e Terra, S.A, Rio de Janeiro, 2002.

LUDKE, M. O professor seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação e Sociedade**, nº 74, ano XXII, p.77-96, 2001.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (org.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PESSOA, Fernando. Palavras iniciais. In: **Revista de Comércio e Contabilidade**, Jan-Jun, 1926.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2006.

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

SOARES, José Francisco. A avaliação educacional e a formação docente. In: SOUZA, Valdir Alves et al. **Formação de Professores para a educação básica: dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZAPATA, Antoine. *L'Épistémologie Des Pratiques*. L'Harmattan, Paris, 2004.

ZEICHNER, K. M. Para Além da Divisão entre Professor-Pesquisador e Pesquisador Acadêmico. **Cartas Cartográficas do Trabalho Docente: Professor(a)-Pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura Brasileira – ALB, 1998.

*Artigo recebido em: 14/12/2015*

*Aprovado em: 06/04/2015*

### **Endereço para correspondência:**

Mirtes Ribeiro de Lira. Rodovia BR 203, Km2, S/N, Vila Eduardo, Petrolina, PE, CEP: 56328-903. E-mail: [mirtes.lira@upe.br](mailto:mirtes.lira@upe.br)