

O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional

*Eliane Duarte*  
*Patrícia Aparecida Bioto*

## O pensar reflexivo e o saber-formar docente no contexto do mestrado profissional

**Resumo:** Apresenta-se aqui o relato de uma pesquisa na área da formação de professores, realizada no programa de mestrado profissional em educação de uma universidade privada na cidade de São Paulo. Baseado nos retratos sociológicos das participantes, na análise das relações dos contextos sociais que se revelaram durante suas atuações profissionais, e a partir da aplicação e teorização de suas pesquisas-formação, buscou-se identificar a constituição do pensar reflexivo, segundo Dewey (1959). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja preocupação é analisar como são superadas as lacunas, na prática, para a formação de professores reflexivos. O viés teórico inclui pesquisas na área da educação, filosofia e sociologia, que convergem para a epistemologia da prática (Schön, 1997). Os resultados trazem dados e relatos de intervenções e reflexões, que podem subsidiar os programas de formação continuada de professores. Propõe-se um novo enlaçamento para a formação de professores formadores (assistentes pedagógicos e coordenadores de serviços educacionais), por meio da pesquisa científica guiada pela pesquisa-formação no contexto escolar, em relação e subsidiado pelo contexto do mestrado profissional em educação, assumindo uma ambiência de pesquisa e produção de conhecimento, que inclui o suporte da pesquisa-ação e o trabalho colaborativo entre professores, professor-pesquisador e professor-orientador, de onde emerge o saber-formar docente.

**Palavras-chave:** Saber-formar. Pensar reflexivo. Retrato sociológico. John Dewey.

1

## Reflective thinking and knowing how to train teachers

context of the professional masters degree

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

**Abstract:** It is a report on research in the area of teacher training, carried out in the professional master's program at a private university in the city of São Paulo. Based on the sociological portraits of the participants, on the analysis of the relationships in the social contexts that were revealed during their professional activities and from the application and theorization of their training research, we sought to identify the constitution of reflective thinking according to Dewey (1959). This is qualitative research, which concern is how gaps in practice are overcome, for the training of reflective teachers. The theoretical bias includes research in the areas of education, philosophy and sociology that converge on the epistemology of practice (Schön, 1997). The results provide data and reports of interventions and reflections that can support continuing teacher training programs. A new link is proposed for the training of teacher trainers (pedagogical assistants and coordinators of educational services), through scientific research guided by research-training in the school context, in relation to and subsidized by the context of the professional master's degree, assuming a research and knowledge production environment that includes the support of action research and collaborative work (teachers, teacher-researcher and advisor) from which the knowledge of training teachers emerges.

**Keywords:** Knowing-training. Reflective thinking. Sociological portrait. John Dewey.

## 1 Estrutura da pesquisa sobre a composição do pensar reflexivo

Este artigo relata e discute dados de uma pesquisa realizada em um curso de mestrado profissional em educação de uma universidade privada da cidade de São Paulo, no período de agosto de 2021 a julho de 2023. O objeto de estudo foi o processo de composição do pensar reflexivo de duas professoras, entremeado por um percurso de experiência de vida e formação como pesquisadoras no mestrado profissional, aliado à sua prática profissional. Foi definido como objetivo geral: identificar o processo de constituição de um pensar reflexivo em uma assistente pedagógica e uma coordenadora de serviços educacionais mestradas. Como objetivos específicos da pesquisa, foram listados: a) reconhecer disposições particulares da trajetória de vida e formativa na escola e universidade, que podem ser elencadas como facilitadores ou dificultadores para o pensar reflexivo sobre a prática docente; b) verificar como as professoras valoram e utilizam o conhecimento resultante da própria pesquisa acadêmica; c)

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

analisar como as professoras articulavam antes a sua produção de saberes com a escola e seus projetos, e durante a experiência de ser aluna regular do mestrado.

A pesquisa se processou em três fases. Na primeira, foram selecionadas colegas de mestrado que atuavam na educação básica. Considerando que um padrão de atividades entre as participantes deixaria mais coerente a fase da análise dos dados, definiu-se como necessário que elas estivessem na atividade de formadoras de professores no contexto escolar, para que, assim, fosse possível ter dados que suprissem as demandas dos objetivos da pesquisa, que têm como componente estruturante o pensar reflexivo na formação de professores no contexto escolar. Sobressaíram-se duas participantes pelos desdobramentos de contextos que surgiam no desenvolvimento de suas pesquisas e se revelavam propícios a terem uma relação intrínseca com esta.

Na segunda fase, foram realizadas as entrevistas para a composição das grades, segundo a metodologia dos retratos sociológicos. Foi utilizada a entrevista semiestruturada, para atender uma exigência teórica de Lahire (2008) de não estabelecer limites de contexto às falas das participantes da pesquisa, respeitando o entrelaçamento de tempos, lugares e grupos de socialização das mesmas. Conforme Lüdke e André (1986, p. 34), a modalidade de entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Para auxiliar na composição do questionário, foram pesquisadas dissertações e teses que apresentavam as temáticas sobre o pensar reflexivo, professor reflexivo e retratos sociológicos (CAETANO, 2013; FERREIRA, 2020; GASQUE, 2008; OLIVEIRA, 2014; PRADO, 2016; SUFICIER, 2013).

As grades para a formação dos retratos sociológicos foram: a familiar, a escolar, a profissional, a sociabilidade e a cultura e lazer. No total, foram 158 perguntas, divididas em seis encontros com cada uma das participantes.

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

As entrevistas foram realizadas pelo aplicativo *Zoom*, condicionadas pela pandemia da Covid-19, que aconselhava o isolamento social, ainda no primeiro semestre de 2022. Os áudios foram transcritos por uma profissional, para garantir a fidelidade do que foi relatado.

Na terceira fase, foram analisados os vídeos gravados das reuniões formativas, executadas pelas duas participantes da pesquisa com seus professores e assistentes pedagógicos. Não foram utilizadas as transcrições das reuniões. As fases da qualificação e defesa das dissertações das participantes da pesquisa não foram consideradas como fonte de dados, porém foram observadas como complemento às conclusões desta pesquisa.

O cruzamento dos dados dos retratos sociológicos e das reuniões formativas teve como objetivo identificar as categorias de análise, que foram definidas a partir do que Dewey denominou como as atitudes favoráveis ao pensar reflexivo, que são o espírito aberto, de todo coração, a responsabilidade e os recursos inatos para o treino do pensamento (a curiosidade, a sugestão e a ordem), assim como as cinco fases do pensar reflexivo (sugestão, intelectualização, ideia-guia ou hipótese, raciocínio e verificação da hipótese pela ação).

Antes de descrever o processo de cada fase, convém evidenciar algumas reflexões sobre os pressupostos desta pesquisa.

Nas leituras para formação de professores, seja na formação inicial, continuada ou no exercício da profissão, a perspectiva conceitual do professor reflexivo e do pensar reflexivo está presente. Porém, segundo Pimenta e Ghedin (2005), esses conceitos em debate possibilitam aprofundamentos, mas, nas práticas formativas, apresentam desafios e limites.

Quanto à compreensão do conceito do professor reflexivo, as pesquisas indicativas direcionaram sua origem no artigo de Donald Schön (1992), o qual afirma a necessidade de se buscar uma nova epistemologia da prática profissional. Segundo ele, o professor reflexivo possui um conhecimento implícito que se revela somente na ação. Esse momento, ele denominou de “reflexão na ação”. Com base somente na experiência prática, as soluções, a partir da “reflexão na ação”, têm suas limitações, para dar conta de todas as possíveis situações problemáticas do cotidiano escolar. O caminho natural seria buscar dialogar com seus pares,

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

em busca de outras perspectivas, e partir em busca de outros conhecimentos. Esse momento, Schön (1992) denominou de “reflexão sobre a reflexão na ação”. Com essas considerações, o autor embasou a reconfiguração das perguntas de pesquisas, a partir da década de 1990, no Brasil, que tratavam da profissionalidade docente, incluindo repensar a relação da experiência e a teoria nos currículos de formação docente, seja na formação inicial ou na formação continuada.

Para Isabel Alarcão (2011), há contextos formativos que devem ser considerados na análise do desenvolvimento profissional docente e, no caso da pesquisa em tela, na configuração de um pensar reflexivo que foi sendo gestado enquanto as participantes dessa pesquisa se formavam no mestrado profissional em educação, utilizando para isso suas pesquisas-formação. Elas estiveram entremeadas, foram atravessadas, estiveram imersas em duas ambiências: a primeira delas sendo a do mestrado profissional em educação, onde experienciavam formas de ler, analisar, escrever, pensar e formar, distintas das quais tinham operado até então; e a segunda, a das escolas em que atuavam profissionalmente, mas que eram, também, os universos em que suas pesquisas-formação se desenrolavam.

Considerando o pensar reflexivo como um processo complexo, que não é inerente ao ser humano e não acontece sem intencionalidade, necessitando da prática e da experiência como elementos para compor o germe da reflexão, é que a pesquisa se pautou nos autores John Dewey (1959), em sua obra “Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição”, que defende o pensar reflexivo como um ato educacional, e Donald Schön (2007), no seu livro “Educando o profissional reflexivo”, que propõe uma nova epistemologia da prática profissional, baseada na reflexão-na-ação. Reporta-se, também, ao seu artigo intitulado “Formar professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992), que apareceu como uma referência nas pesquisas e livros sobre o tema professor reflexivo, que foram pesquisados para auxiliar nas bases investigativas iniciais sobre o tema deste estudo.

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

Partindo do pressuposto do que tem sinalizado Alarcão (2011), quando chama atenção para o valor formativo da formação em contexto de trabalho, esta pesquisa se propôs a analisar e sistematizar um ensaio de um caminho no campo das práticas formativas. A mesma autora enfatiza as dificuldades dos participantes de pesquisas em pôr em ação os mecanismos reflexivos, as interpretações articuladas e justificadas para sistematizações cognitivas, seja crianças, adolescentes ou adultos. Conforme Alarcão (2011, p. 50), “a reflexão, para ser eficaz precisa de ser sistematizada nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes. A pesquisa-ação apresenta-se com potencialidade para servir este objetivo”.

## **2 Professoras da educação básica em formação no mestrado: fase da escolha das participantes**

Inicialmente, a proposta era de realizar a pesquisa com professores na formação inicial, no período do estágio. Mesmo antes de iniciar a pesquisa, foi possível distinguir a diferença entre uma professora na formação inicial, sem experiência profissional, e professoras com anos de prática na sala de aula e gestão escolar. Uma condição promoveu essa oportunidade de escolha pelas professoras com mais anos de experiência profissional. A pesquisadora cursou o mestrado profissional em educação, concomitantemente a uma especialização voltada à educação infantil. Conviveu com as participantes dos dois cursos, durante dois semestres, sendo que o grupo da especialização havia se formado na graduação em pedagogia no ano anterior, exceto três professoras que trabalhavam em escolas há mais de dois anos. O grupo que cursava mestrado era composto, em sua maioria, por diretoras, coordenadoras e assistentes pedagógicas, que tinham em média 12 anos de experiência. Após o estudo dos textos apresentados nas disciplinas do curso, as professoras mais experientes participavam e promoviam debates, que eram mais vastos, de associações e com desdobramentos complexos, envolvendo a escola, a esfera política e as relações da família do aluno com a escola, entre outras. Outro dado observado foram as associações, feitas por elas, das teorias com o cotidiano escolar. A partir de

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

suas falas, surgiram muitas problemáticas, que se apresentaram como objetos potenciais para serem pesquisados.

Com o cuidado de manter como guia o eixo estruturante, ou seja, o pensar reflexivo na formação de professores, e considerando a experiência de conviver com os dois grupos, evidenciou-se a condição de que o contexto de formação precisava ser definido, considerando a prática como essencial. Assim, optou-se pelas participantes serem alunas do mestrado, e que deveriam estar na função da gestão pedagógica como formadoras.

Algumas convergências positivas facilitaram o acompanhamento do processo de formação do pensar reflexivo. Uma delas foi que as duas participantes utilizavam a metodologia da pesquisa-formação e, como instrumento de coleta de dados, fizeram uso do portfólio reflexivo. Em todo o processo da pesquisa-formação realizada por elas, o protagonismo da mediação do conhecimento da prática com o teórico foi sendo compartilhado em um revezamento entre as pesquisadoras, os participantes de suas pesquisas e a orientadora do mestrado.

## 2.1 Formação dos retratos sociológicos e descrição das reuniões formativas

7

Segundo Lahire (2008), adquirem-se competências, que são incorporadas como disposições e como inclinações para pensar, agir e sentir, por meio dos processos de socialização. Seguindo esta premissa, foi realizada a formação dos retratos sociológicos, buscando entender por que as participantes da pesquisa pensam como pensam, sentem como sentem e agem como agem. O que torna difícil até para o próprio indivíduo identificar seus condicionantes é a condição de ser multissocializado e multideterminado. O resultado é uma dificuldade no ajuste entre o conjunto de disposições que o indivíduo possui e o exigido pelos seus contextos de atuação.

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

Lahire (2008) explica que o contexto deve ser entendido com um marco que aciona as disposições incorporadas. Ao mesmo tempo, lembra que o indivíduo tem memórias e elas não permitem que os sujeitos se tornem o que os contextos o levam a ser. O que ele esclarece é que o indivíduo tem um passado e possui disposições incorporadas, que se relacionam com os contextos e geram sua prática social.

Nesta pesquisa, as participantes experienciam o micro contexto do mestrado profissional e o relacionam com sua atuação profissional na formação continuada em serviço. A pesquisa-formação que elas estavam executando como mestrandas e formadoras de professores, haja vista que funcionalmente tinham essa função, fez a mediação entre esses contextos e criou situações que se tornam uma espécie de gatilho para estimular as disposições ligadas ao pensar reflexivo.

Quando coletados os dados, por meio dos retratos sociológicos das participantes, que tinham a função como formadoras dentro da rede escolar, apresenta-se a condição para verificar a existência de algum padrão facilitador ou dificultador na ação delas, para que possa ser identificada a “aliança de atitude e método proficiente”, que Dewey (1959) denomina como ter na ação as atitudes favoráveis ao ato reflexivo e o domínio dos métodos de formação.

As grades foram organizadas para que as participantes apresentassem seus percursos de vida e formativos, nos quais fosse possível identificar disposições equivalentes aos recursos inatos para o pensamento reflexivo.

A primeira grade, a familiar, objetivou identificar e apreender as gêneses dos valores de que é dotado o pensamento reflexivo, segundo Dewey (1959). Para isso, optou-se por partir das relações familiares desde a infância. Essas primeiras relações do sujeito com o mundo são mediadas pelas pessoas mais próximas. Procurou-se identificar experiências vividas pelas entrevistadas com as quais se pudesse fazer as primeiras associações para identificar as disposições que influenciaram na formação dos seguintes valores do ato de pensar, segundo a teoria de Dewey (1959): a possibilidade de ação, de finalidade consciente; a possibilidade do preparo e da invenção sistemáticos. Estes dois valores proporcionam um aumento da



**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

capacidade de controle. Um terceiro valor seria a capacidade de enriquecer as coisas com um sentido. Em relação ao sentido que se dá às coisas, ele pode ser desenvolvido continuamente, agregando novos sentidos de forma mais aprofundada. Por isso, buscou-se a presença do exercício da imaginação por meio das brincadeiras, do hábito de leitura de histórias, da criação de ambientes que fizessem sentido, sendo resultado de estímulos imaginários como simulações, confecções de seus próprios brinquedos etc. E se buscou observar a experiência de desafios, de problemas (considerando as devidas proporções em relação à idade) a serem resolvidos, experiências de aprendizados, a partir de resultados contrários ao desejado, em que receberam apoio das pessoas com as quais conviviam e, se não receberam, como se posicionaram com a situação de aparente desarmonia. Dewey (1959) aponta que o desejo de estar em harmonia com as pessoas é em si um traço desejável. Mas, levado ao extremo, pode enfraquecer a independência de juízo. Nesta grade, Lahire (2008) indica a observação da presença da cultura escrita, como uma premissa para o sucesso escolar. Porém, a pesquisa procurou destacar a busca das primeiras experiências que estimulasse as bases para os valores do pensar reflexivo. Foi incluída também a observação da formação das crenças do senso comum como contraponto.

Na grade escolar, buscou-se identificar as experiências e influências que revelassem a manifestação de disposições voltadas para o estudo e a pesquisa, que pudessem ter sido estimuladas por práticas socializadoras na escola, no ensino fundamental e médio, transitando também pelo ensino superior até chegar ao mestrado. No período do mestrado, as perguntas conduziram muito para o detalhamento da própria pesquisa e a influência desta nas relações profissionais e com a autoimagem.

A grade cultura e lazer objetivou buscar, por meio do desvelamento dos hábitos de lazer e da relação com as expressões culturais, as preferências e a importância destes para as participantes da pesquisa. De que forma as práticas culturais e de lazer lhes proporcionam novas experiências de socialização do pensamento? Dewey (2010, p. 167) alerta que, “se todos os significados pudessem expressar-se adequadamente em palavras, as artes da pintura e da música não existiriam”. A definição de um saber, principalmente de um saber-fazer não tecnicista,

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional***Eliane Duarte**Patrícia Aparecida Bioto*

carece de uma certa estética verbal para nominá-lo. Às vezes, os saberes não podem ser definidos por conceitos já existentes, então, novas palavras são necessárias. Em sua obra “Arte como experiência”, Dewey (2010) explica que a metáfora é usada na poesia como um recurso da mente, quando a emoção não satura o material. Por trás das palavras há um ato de identificação afetiva, não uma comparação intelectual. Os saberes dessas professoras surgiram, em parte, de experiências de interações pessoais, por isso são repletos de sentidos.

A grade do trabalho, por ser uma investigação do local de pesquisa das participantes, tornou-se a grade com maior número de questões. Nesta grade é quando, no momento da análise dos dados, todas as outras grades se relacionam, permitindo chegar a uma grande parte dos dados sobre as fases do pensar reflexivo. A proposta foi resgatar o percurso e as influências de suas formações como professoras. Nesta grade, uma das buscas da investigação foi saber como as participantes da pesquisa foram se constituindo como pesquisadoras. A partir do material resultante das entrevistas, procedeu-se à construção dos retratos sociológicos das duas participantes. Realizou-se o tratamento dos dados com a leitura, o destaque do que foi identificado como disposições e, posteriormente, definiu-se as categorias de análise.

Para atender aos objetivos específicos, foi necessário observar a atuação das participantes enquanto formadoras e como pesquisadoras. Assistir as gravações das reuniões de formação estava na lista dos instrumentos de pesquisa. Foi realizado o cruzamento para poder cotejar e complementar os dados produzidos com os retratos. Considerou-se a interação com os participantes, a capacidade de ouvir atentamente e como reagiam quando estavam sendo questionadas ou quando a conversa na formação se afastava do tema proposto, bem como explicavam o que sabiam, sua articulação verbal em relação ao tipo de linguagem, quando passavam adiante o conhecimento sobre a temática do texto lido com o grupo. Em suma, o foco da análise das reuniões está na assistente pedagógica e na coordenadora de serviços educacionais que participaram desta pesquisa, e não nos professores e assistentes pedagógicos que participaram das formações.

### 3 Conclusões e o saber-formar

Segundo Dewey (1959), há dois limites para se definir um pensamento. Inicialmente, uma situação perturbadora, embaraçosa ou confusa; no final, uma situação esclarecida, unificada e resolvida. A situação inicial é chamada pré-reflexiva. Nela há um problema a ser resolvido. No segundo momento, tem-se a situação pós-reflexiva, que resulta numa experiência direta de domínio em definir e debruçar-se sobre o problema. Entre esses dois limites, estão os cinco estados do ato de pensar, que são:

(1) as sugestões, nas quais o espírito salta para uma possível solução; (2) uma intelectualização da dificuldade ou perplexidade que foi sentida (diretamente experimentada) e que passa, então, a constituir um problema a resolver, uma questão cuja resposta deve ser procurada; (3) o uso de uma sugestão em seguida à outra, como idéia-guia ou hipótese, a iniciar e guiar a observação e outras operações durante a coleta de fatos; (4) a elaboração mental da idéia ou suposição, como idéia ou suposição (raciocínio, no sentido de parte da inferência e não da inferência inteira); e (5) a verificação da hipótese, mediante ação exterior ou imaginativa. (DEWEY, 1959, p. 111-112).

Na composição dos retratos sociológicos, e com a observação das reuniões formativas, foi possível identificar nas participantes as cinco fases do pensar reflexivo, como relatado a seguir.

As sugestões apareceram em todas as suas dimensões. Pela formação no mestrado profissional, as participantes apresentaram melhores condições de um controle mais consciente e seletivo dessas sugestões.

Com o acompanhamento da orientadora do mestrado profissional em educação e os estudos sobre formação de professores, gestão escolar, políticas públicas, metodologia de pesquisa e outras disciplinas, as participantes conseguiram definir sua ideia-guia de pesquisa, relacionada ao seu problema inicial, a partir de suas vivências como formadoras de professores em ambiente de trabalho. O processo se deu a partir do que Dewey chama de fase da intelectualização. A partir de uma situação perturbadora e embaraçosa, é necessário identificar

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*

o verdadeiro problema, determinando-o com mais clareza, saindo de uma situação emocional e definindo um problema, por meio de registros mais definidos das condições que constituem o embaraço ou a situação perturbadora.

A ideia-guia ou hipótese coloca em controle a sugestão e a intelectualização do problema. Segundo Dewey (1959, p. 115), “o sentido do problema torna-se mais adequado e apurado e a sugestão deixa de ser mera possibilidade, para tornar-se uma probabilidade verificada e, se possível, medida”. A formulação dos objetivos geral e específicos de suas pesquisas, com a condução a partir da experiência teórica e prática da professora-orientadora, determinou o recorte espaço-temporal necessário a uma pesquisa de curto prazo, como no mestrado profissional. Os conceitos dos autores que embasaram teoricamente a pesquisa também contribuíram para a definição da ideia-guia.

Como explica Dewey (1959), o raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido e das facilidades que existam para ter acesso a esse conhecimento. A análise dos dados pelo raciocínio, subsidiado pela experiência prática da profissão, a experiência teórica dos estudos no mestrado e a consulta em estudos correlatos tornaram possível a definição de categorias mais específicas para guiar a pesquisa, apresentando hipóteses e condicionais. O raciocínio transformou o que antes parecia conduzir as pesquisadoras para inferências opostas em termos que tornaram consistentes as ideias inicialmente conflitantes. Dewey indica o raciocínio matemático como um bom caminho de ligação entre uma ideia e outra. Não uma matemática feita por medições quantitativas, mas pela lógica expressa em símbolos das consequências de combinações de ideias.

A fase da verificação da hipótese pela ação é a fase em que se gera nova crença. Pela fase do raciocínio, criam-se conclusões hipotéticas ou condicionais. Em alguns casos, só a observação traz uma confirmação. Em outros casos, é preciso criar uma situação, fazer um experimento. Ou seja, as condições são intencionalmente criadas, de acordo com a hipótese teórica. No processo das reuniões formativas (pesquisa-formação), as pesquisadoras tiveram possibilidade de realizar a mesma função profissional, porém guiadas pelo cogito da pesquisa,

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional***Eliane Duarte**Patrícia Aparecida Bioto*

com foco em confirmar suas hipóteses e alicerçar suas novas crenças, antes hipotéticas, sobre formação de professores. As participantes, por meio da fase do raciocínio, durante a análise dos dados, interligando a pesquisa-formação e a construção dos portfólios reflexivos, perceberam as consequências positivas dessas combinações de metodologias para a formação de professores reflexivos.

As considerações sobre o objeto desta pesquisa é de que o processo do pensar reflexivo, segundo as fases determinadas por Dewey, foi vivenciado pelas professoras pesquisadoras. O momento pré-reflexivo foi quando chegaram ao mestrado em um estado de dúvida, hesitação, perplexidade sobre como resolver o problema da formação de assistentes pedagógicas e coordenadoras de serviços educacionais. Não tinham clareza para definir seus objetos de pesquisa. Após a pesquisa, procura e inquirição, para encontrar material que resolvesse essa dúvida, elas conseguiram delinear seu objeto de estudo, sua metodologia e seus instrumentos de coleta de dados. Esse processo foi acompanhado de indicações e demarcações da professora orientadora. As crenças, resultado do pensamento não reflexivo, eram que grande parte do problema estava na função (assistente e coordenadora) delas. A partir de uma ação profissional baseada na pesquisa-formação e embasada no conhecimento acessado pelas leituras e discussões nas disciplinas do mestrado profissional em educação, elas concluíram que a formação de professores sofre influência de muitos dificultadores e facilitadores. Alguns desses dificultadores poderiam ser resolvidos por elas e outros se localizavam em contextos macro, inacessíveis a mudanças imediatas, pela complexidade de influências de outros contextos. No desenvolvimento das suas pesquisas, as professoras pesquisadoras realizaram uma retrospectiva da reflexão na ação, no momento da análise de dados. Isso foi possível pela observação dos vídeos, relendo as transcrições detalhadas destes encontros e os portfólios reflexivos dos professores. Essa imersão nas informações, por diversos instrumentos que foram considerados como facilitadores, alicerçou a formulação dos registros escritos de suas impressões sobre os dados, momento em que passaram a refletir sobre a reflexão-na-ação, gerando o texto da dissertação.

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional***Eliane Duarte**Patrícia Aparecida Bioto*

Na análise dos dados, foram observadas algumas propostas de mudança de suas estratégias de ensino para a formação de professores – o que Schön (1992) denomina como formas diferentes de considerar o conhecimento, a aprendizagem e o ensino. Elas se esforçaram para ir ao encontro do professor e entender os seus próprios processos de conhecimento, ajudando-o a articular a sua reflexão-na-ação com os textos acadêmicos. Esse tipo de ensino, segundo Schön (1992, p. 82), “é uma forma de reflexão na ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das dificuldades”. Como mediadoras nas formações, realizaram a transposição dos conceitos com os saberes representativos dos professores, enriquecendo, com novos símbolos (palavras e conceitos), os seus vocabulários, conduzindo os participantes de suas pesquisas a associarem saberes que praticavam com propriedade aos conceitos que representavam o registro escrito desses saberes. Eles falavam a mesma coisa que os autores, só que com palavras diferentes. Um novo vocabulário foi sendo incorporado ao longo das formações. A atividade das duas professoras pesquisadoras colocou em evidência que, se os professores que estão na educação básica tiverem acesso e entendimento de uma metodologia para formular e registrar ideias, eles serão capazes de registrar suas experiências, deixando um legado de “conhecimento vivo”; ou seja, uma metodologia que faça sentido, que estimule o diálogo, como conceituado por Bakhtin (2011), e não que somente aprenda significados. Esse “conhecimento vivo” poderá ser uma proposta de diálogo entre o que o professor iniciante está fazendo e o que o professor experiente já fez.

14

Outro dado constatado foi a transferência das disposições (despertadas e cultivadas) e competências, incorporadas como pesquisadoras, para a prática docente, como formadoras de professores. Eis algumas competências adquiridas no mestrado: a) disposição para agir e pensar seguindo a ordem de uma pesquisa; b) mediação entre conhecimento acadêmico, representações figurativas e conhecimento tácito; c) buscar informações em fontes confiáveis; d) leitura de textos com estrutura e conceitos mais complexos; e) reflexão, questionamento e interpretação das regras de contextos de socialização.

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional***Eliane Duarte**Patrícia Aparecida Bioto*

A participação no mestrado profissional, assim como a utilização da metodologia da pesquisa-formação, incluindo o portfólio reflexivo como instrumento de coleta de dados, condicionou a ativação de disposições e competências que estavam em “estado de vigília” (LAHIRE, 2008) por escolhas que fizeram a vida ser totalmente diferente, e que, a partir desta experiência formativa, mostraram-se ativas de novo.

Sobre o saber-ser e o saber-fazer do professor, segundo Tardif e Raymond (2000), os achados indicam a possibilidade de um outro saber não nominado pelos autores, mas nascido da associação entre seus conceitos e as conclusões da análise dos dados desta pesquisa, o qual foi nominado como saber-formar, haja vista que está ligado diretamente à ação de formar professores e assistentes pedagógicos, desenvolvida pelas participantes desta pesquisa. Entende-se como saber-formar do professor um saber que tem sua epistemologia a partir do pensar reflexivo, segundo Dewey (1959), e dos saberes docentes de Tardif e Raymond (2000). O saber-formar está imbuído da capacidade de estimular a mudança de hábitos formados por princípios inconsistentes, formadores do saber-fazer e do saber-ser dos professores. Esses princípios inconsistentes sustentam o professor a continuar a aceitar crenças cujas consequências lógicas recusam reconhecer e acolhem-na não querendo admitir seus efeitos, provocando uma confusão mental e desestabilizando o poder de apreensão que se desdobra em irresponsabilidade intelectual. Segundo Dewey, a responsabilidade intelectual é resultante do questionamento e da formação de um significado e um sentido sobre o que se aprendeu. O saber-formar também inclui espírito aberto para superar o dificultador da dimensão burocrática da prática escolar, proporcionando condições para o exercício do pensar reflexivo, por meio do domínio de métodos que aumentem a sensibilidade do raciocínio às questões e o gosto à investigação. A fonte social de aquisição deste saber-formar, a partir dos contextos desdobrados onde se realiza a presente pesquisa, é multidimensional. Identificou-se que sua origem transita entre o mestrado profissional, a formação como pesquisadoras, a prática profissional e a pesquisa-formação.

Revista

---

# PRÓ-DISCENTE

---

Caderno de Produção Acadêmico-Científica (UFES)

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte*

*Patrícia Aparecida Bioto*



## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época, v. 8).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAETANO, Ana. **Vidas reflectidas: sentidos, mecanismos e efeitos da reflexividade intelectual**. 2013. 438 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2013.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Nova tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERREIRA, Patrícia Angélica. **Retratos sociológicos de cinco mulheres: da educação básica ao mestrado**. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **O pensamento reflexivo na busca e no uso da informação na comunicação científica**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução de Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008. *E-book*.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Lúcia Matias da Silva. **As formas identitárias nos contextos de trabalho: uma análise da profissionalidade docente**. 2014. 268 f. Tese (Doutorado) – Programa de estudos pós-graduados em educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

**O pensar reflexivo e o saber-formar docente  
no contexto do mestrado profissional**

*Eliane Duarte  
Patrícia Aparecida Bioto*

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professores reflexivos no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO, Gilvone Schimitz do. **Um olhar sobre o percurso de constituição de duas professoras dos anos iniciais sob a perspectiva da intelectualidade docente: desafios e possibilidades**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. *E-book*.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação*. v. 2. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SUFICIER, Darbi Masson. **Retratos sociológicos de estudantes de Pedagogia: o caso da FCL/Ar**. 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>. Acesso em: 21 jul. 2023.