



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

## **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS NO PIBID: um *practicum reflexivo***

### ***THE TRAINING OF REFLECTIVE TEACHERS IN PIBID: a reflective *practicum****

### **KLERIGADO DE INSTRUISTOJ EMAJ AL PRIPENSADO KADRE DE PIBID: pripensiga staĝo**

Lucas Goncalves Palmier de Almeida<sup>19</sup>

#### **Resumo**

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um programa que promove a formação inicial de professores em diversas universidades do Brasil. Muitas vezes é através do Pibid que o licenciando tem seu primeiro contato com o ambiente escolar enquanto lugar de trabalho. Diante de diversas tentativas de reformular a educação, um conceito criado pelo pedagogo norte-americano Donald Schön, muito influenciado pela filosofia de John Dewey, tem chamado atenção entre os pedagogos, educadores e filósofos da educação: o conceito de **professor reflexivo**. O objetivo do seguinte artigo é demonstrar como o Pibid pode proporcionar a formação de um profissional docente reflexivo autônomo e de qualidade. Para isso, em um primeiro momento, será dada uma breve explicação acerca do Pibid e de seu funcionamento; em seguida, um panorama do conceito de **professor reflexivo** bem como de outros conceitos que o perpassam e que são seus pressupostos; por fim, será feita uma análise acerca da experiência do Pibid enquanto formadora do **professor reflexivo**.

**Palavras-chave:** Profissional reflexivo. Formação docente. Donald Schön. John Dewey. Filosofia.

#### **Abstract**

The “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (Pibid) is a program that promotes the initial training of teachers in several universities in Brazil. It is often through Pibid that the student has his first contact with the school environment as a place of work. Faced with several attempts to reformulate education, a concept created by the North American pedagogue Donald Schön, very influenced by the philosophy of John Dewey, has called attention among pedagogues, educators and philosophers of education: the concept of **reflective teacher**. The objective of the following article is to

---

<sup>19</sup> Graduando do curso de licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi bolsista do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) pela Capes e do programa de Iniciação Científica (IC) pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). A partir desses programas produziu artigos e comunicações. Realiza pesquisas nas áreas de Ensino de Filosofia, História da Filosofia e Ética. E-mail: lucaspalmier@id.uff.br



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

demonstrate how Pibid can provide the formation of an autonomous and quality reflective teaching professional. For this, at first, a brief explanation will be given about Pibid and its functioning; then, an overview of the concept of **reflective teacher** as well as other concepts that permeate it and that are its presuppositions; finally, an analysis will be made about the experience of Pibid as a trainer of the **reflective teacher**.

**Keywords:** Reflective professional. Teacher training. John Dewey. Donald Schön. Philosophy.

### Resumo

“Institucia Stipendia Programo por Enkondukado en Instruistecon” (Pibid, “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”) estas programo, kiu antaŭenigas la ekklerigon de instruistoj en diversaj universitatoj en Brazilo. Ofte per Pibid unuafoje la instruistiĝa studento spertas kontakton kun la lerneja etoso kiel laborloko. Fronte al diversaj provoj reformi edukadon, koncepto kreita de usona pedagogo Donald Schön, ege influata de la filozofio de John Dewey, vokadas la atenton en la rondo de pedagogoj, edukantoj kaj filozofoj de edukado: la koncepto de **pripensema instruisto**. La celo de la ĉi-suba artikolo estas montri, kiel Pibid povas faciligi la klerigadon de edukada profesiulo pripensema, memstara, altkvalita. Por tio, en unua momento estas prezentata konciza klarigo pri Pibid kaj pri ties funkciado; poste, panorama rigardo pri la koncepto **pripensema instruisto**, samkiel pri aliaj konceptoj, kiuj ĝin traplektas, kaj kiuj estas ĝiaj antaŭsupozoj; fine, oni analizas la sperton de Pibid kiel kleriganton de **pripensema instruisto**.

**Ŝlosilvortoj:** Pripensema profesiulo. Instruista klerigado. Donald Schön. John Dewey. Filozofio.

## 1. INTRODUÇÃO

As reflexões que serão expostas a seguir foram propiciadas pela inserção de um dos grupos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto de Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF), coordenado pelo prof. Dr. Richard Fonseca, no Colégio Estadual Santos Dias, localizado no bairro de Neves em São Gonçalo (RJ). Através do programa, os grupos se reuniam com o professor coordenador para discutir acerca da profissão e de sua formação profissional, bem como promoviam atividades próprias sob a supervisão do professor Mauro Juarez Sebastião dos Reis Araújo da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

A tentativa, aqui, é demonstrar, através da exposição e da análise de um projeto desenvolvido em um programa de iniciação à docência, como o Pibid pode ser um lugar capaz de promover e potencializar a formação do **professor reflexivo** de Donald Schön



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

(1992). Em um primeiro momento, será dada uma definição do programa, seu funcionamento e seus objetivos. Em seguida, uma contextualização do conceito de **professor reflexivo**, bem como do seu surgimento e de outros conceitos relacionados. Por fim, será feita uma descrição das atividades do grupo de bolsistas em questão com o objetivo de demonstrar como o programa pode ser um ambiente formador do **professor reflexivo**.

## 2. O PIBID

Para os fins do artigo é preciso, portanto, que fique claro o que é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Segundo o site da Fundação Capes:

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. (FUNDAÇÃO CAPES, 2019).

Como dito no trecho, o Pibid volta-se para os graduandos que se encontram na primeira metade dos cursos de licenciatura “visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica.” (Idem) Todas as atividades são sempre coordenadas por um professor da instituição de ensino superior e supervisionadas por um professor da rede da educação básica. O que se busca mostrar, aqui, é como essa observação e reflexão sobre o cotidiano e o ambiente escolar, amparadas pelo conceito de **professor reflexivo**, teve grande papel na formação profissional dos membros do Pibid.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

### 3. UMA CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE “PROFESSOR REFLEXIVO”

Diante de um contexto de reforma curricular, onde começava a ser vista a necessidade de “formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21) em detrimento da formação de um docente demasiado técnico, se iniciava, também, uma reflexão acerca do papel desse professor nesse tipo de reforma. Entendendo que esse sujeito não era apenas um reproduzidor e executor dessas decisões e concepções educacionais exteriores ao ambiente escolar, pesquisas começaram a apontar a importância da participação desse sujeito nas reformas curriculares enquanto ocupantes de um lugar central da implantação de tais mudanças. Começou a surgir a necessidade de formar um profissional consciente de suas ações e de seu papel e, nesse sentido, o conceito de **professor reflexivo** chamou bastante atenção.

O conceito de **professor reflexivo** ganha mais força e melhor delineamento com o professor e pedagogo Donald Schön, mas esse, por sua vez, teve forte influência do filósofo John Dewey. Com sua detida investigação sobre o ato de pensar; seus valores, como, por exemplo, a capacidade de nos tirar de uma maneira rotineira de pensar e trilhar um caminho inteligente; sua promoção da **leitura da natureza**; a promoção da organização e planejamento; de doação de significado etc., John Dewey teve importante papel na elaboração do conceito de **professor reflexivo**.

Dewey elenca três valores do ato de pensar. O primeiro valor é a capacidade de sair do nosso modo rotineiro de pensar, fazendo-nos agir intencionalmente e com propósito. Assim, o pensamento transforma “[...] *uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente.*” (DEWEY, 1979, p. 26) O segundo valor é a capacidade de previsão e planejamento, permitindo a **leitura da natureza**.

Por exemplo, um animal que não pense pode dirigir-se a seu ninho, se ameaça chuva, por algum estímulo imediato ao seu organismo. Um



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

agente racional, porém perceberá que determinados fenômeno são indícios prováveis de uma chuva futura e procederá de acordo com esse antecipado conhecimento do futuro. O tempo das sementeiras, o amanhã do solo e a colheita são atos intencionais, unicamente possíveis a um ser que aprendeu a subordinar os elementos e uma experiência, dos quais tem percepção imediata ao valores que esse elementos insinuam e prenunciam. (DEWEY, 1979, p. 27).

O terceiro valor do ato de pensar, segundo Dewey, é a capacidade de dotar as coisas de significado e, assim, transformá-las em objeto, uma vez que “[...] um *objeto* é mais que uma simples *coisa*: é uma coisa provida de sentido definido.” (DEWEY, 1979, p. 29) Uma palavra escrita, ou qualquer signo de maneira geral, não possui nenhum sentido para quem não atribui a tais combinações de signos um significado. Um motorista, por exemplo, pode estacionar seu carro em local proibido se não reconhecer um significado na placa de trânsito que o proíbe de estacionar em tal local. Mas é claro que tais valores não se dão separadamente. No ato de pensar, todos os três se manifestam simultaneamente. Ao dotar de sentido um fenômeno da natureza, como um céu nublado, por exemplo, é possível prever uma tempestade e me preparar de forma intencional e inteligente a fim de evitar que tal fenômeno me atinja.

Somente quando as coisas que nos rodeiam têm sentido para nós, somente quando significam consequências que poderemos obter se manejarmos essas coisas de certo modo, somente então é que se torna possível controlá-las intencional e deliberadamente. [...] Todas as espécies de aparelhos artificiais são modificações intencionais das coisas naturais, de tal modo engendradas que as coisas nos passam a servir melhor do que em seu estado natural para revelar-nos o que estiver oculto, ausente e remoto. (DEWEY, 1979, pp. 27-28).

Todos esses valores permitem ao ser humano uma maior capacidade de controle, não havendo limite para a significação humana. É graças ao ato de pensar, segundo Dewey, que podemos ter uma vida racional e não somente uma vida animal, dependente dos sentidos e desejos.

Com Donald Schön, entretanto, influenciado por Dewey, é que o conceito de **professor reflexivo** ganha corpo e força. Diante da crítica do professor enquanto mero “técnico, um executor, cuja função consiste em aplicar as idéias e os procedimentos elaborados por outros grupos sociais e/ou profissionais” (SANTOS et al., 2007, p. 4)



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Donald Schön vai defender um modelo de formação profissional docente que irá valorizar o professor enquanto autor de sua profissão, buscando a autonomia profissional do docente e colocando-se contra um tipo de política pública educacional onde as ordens educacionais surgem de um centro e vão às periferias totalmente descontextualizadas. Tal crise em que se encontra a educação americana na época, irá dizer Dewey, é devida a contraposição de duas maneiras de conceber o conhecimento, o ensino e a aprendizagem, a saber: o **saber escolar** e o **conhecimento tácito**.

O **saber escolar** é o saber que supostamente o professor deve ser o possuidor e que deve ter a função de transmitir de forma clara e precisa aos seus alunos. É um conhecimento considerado verdadeiro e indubitável, com o qual, portanto, os alunos devem atentar-se. “É uma visão dos saberes como factos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas.” (SCHÖN, 1992, p. 78).

É o que Paulo Freire chamou de **educação bancária**, ou seja, uma educação onde os alunos seriam como cofres e o professor, detentor do conhecimento, depositaria sua moeda, o conhecimento, em seus alunos de forma ativa, enquanto esses últimos comportariam-se passivamente. Além disso, o **saber escolar** é dividido molecularmente em pequenas “peças” que juntas formam um conhecimento complexo. Tal concepção molecular de saber permite que seja compreendido uma progressão do conhecimento. Entretanto, o **saber escolar** agrupa tais saberes em categorias e não em contextos situacionais. Além disso, o **saber escolar** é considerado privilegiado, o que significa dizer que se “[...] um aluno tiver problemas na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema seu.” (Idem) Tal concepção de saber identifica-se com o tipo de política pública que Schön critica: uma mensagem é transmitida do centro para uma periferia segundo sua maneira de comunicar-se. A periferia recebe esse saber aprioristicamente sem direito de resposta e voz.

O outro tipo de conhecimento, o **conhecimento tácito**, é o conhecimento prático, intuitivo, quase natural.





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Os professores reconheceram nas crianças uma capacidade que o filósofo Michael Polanyi designa de “conhecimento tácito”: espontâneo intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que conserta uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. Tal como um aluno meu me dizia, falando de um seu aluno: Ele sabe fazer trocos mas não sabe somar os números. (SCHÖN, 1992, p. 79).

Dessa forma, Schön dirá que se o professor quiser reconhecer tais conhecimentos em seus alunos terá que se esforçar para ir até eles, ouvi-los, prestar atenção ao que eles têm para dizer. É isso que Schön chama de **reflexão-na-ação**.

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino 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 suas dificuldades. (SCHÖN, 1992, p. 79).

Schön elenca alguns momentos dessa **reflexão-na-ação**. Em um primeiro momento, o professor surpreende-se com alguma fala ou colocação de um aluno. No segundo momento, reflete sobre a colocação do aluno e busca compreender porque se surpreendeu. No terceiro momento, reformula a problemática colocada em sala em razão da colocação do aluno. Por fim, no quarto momento, promove uma experiência a fim de testar sua nova hipótese sobre o modo de pensar desse aluno. Tal processo, frisa Schön, não precisa ser expresso. Posteriormente, entretanto, o professor pode voltar a **refletir sobre a sua ação** e sobre sua **reflexão-na-ação**. Essa **reflexão sobre a reflexão-na-ação** permite que o professor compreenda melhor sua ação e a reformule da melhor maneira.

Tais ações implicam que o professor perceba as diversas representações, ou seja, como seus diversos alunos compreendem os saberes e de que maneira o fazem. Schön divide essas representações em **representações figurativas** e **representações formais**. As **representações figurativas** são representações situacionais, contextualizadas; são a maneira como representamos os saberes de forma intuitiva. As **representações formais**



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

são representações fixas, como gráficos, mapas, escalas etc. É papel do **professor reflexivo** através de sua **reflexão-na-ação** e **reflexão sobre a reflexão-na-ação** associar ambas as representações. Todas essas ações permitem que seja construído o que Schön chama de **practicum reflexivo**. “[...] as características de um **practicum reflexivo**. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer.” (SCHÖN, 1992, p. 89) Não se deve esquecer que nesse **practicum reflexivo** devem-se juntar três dimensões dessa **reflexão-na-ação** e **reflexão sobre a reflexão-na-ação**, a saber:

primeira, a compreensão das matérias pelo aluno (Como é que este rapaz compreende estes modelos? Como é que interpretou estas instruções? Como é que a menina percepcionou a distância através da laçada de cordel que pendurou no quadro?); segunda, a interação interpessoal entre o professor e o aluno (Como é que o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, confrontação, conflito ou autoridade?); terceira, a dimensão burocrática da prática (Como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?). (SCHÖN, 1992, p. 90-91).

Ou seja, são nessas dimensões do **practicum reflexivo** criado que o **professor reflexivo** irá exercer sua prática reflexiva. Na primeira dimensão, ficará atento não à compreensão correta ou incorreta do estudante, mas ao modo como esse compreendeu o conteúdo trabalhado. Em seguida, durante a segunda dimensão, a interação interpessoal entre o professor e o estudante, tentará aproximar-se dele e promover a investigação, evitando a postura defensiva de um argumento de autoridade, por exemplo. A terceira dimensão, por sua vez, possui um caráter que extrapola as quatro paredes da sala de aula em direção a toda estrutura administrativa da escola. O **professor reflexivo**, muitas vezes, irá encontrar resistência burocrática por parte da instituição que trabalha. Deve, portanto, compreender seu ambiente de trabalho e conciliar a estrutura administrativa burocrática da escola com a liberdade necessária para a prática reflexiva.

A seguir, será exposta e analisada uma experiência docente vivenciada por um grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)





IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

do curso de Filosofia da Universidade Federal Fluminense (UFF). A proposta é demonstrar, a partir da análise das atividades desenvolvidas pelo grupo em questão, como o Pibid pode ser um promotor de um *practicum reflexivo* formador de **professores reflexivos**, tal como Schön propõe.

#### 4. A EXPERIÊNCIA DO PIBID E O CONCEITO DE “PROFESSOR REFLEXIVO”

O grupo do Pibid que realizou o projeto que será analisado atuou no Colégio Estadual Santos Dias (CESD), localizado no bairro de Neves em São Gonçalo (RJ). Colégio de região periférica, recebe também muitos alunos de regiões periféricas, alguns moram a alguns metros da escola, enquanto outros fazem horas de viagem até a escola. É importante frisar que o CESD, a partir de 2019, passou a implementar o horário integral e que todas as atividades realizadas ocorreram em horário extraclasse, o que significa dizer que os alunos permaneciam na escola, por conta própria, para participar dos eventos, demonstrando interesse nas atividades realizadas.

Durante os primeiros encontros, o grupo estabeleceu dois princípios que, dali em diante, iriam nortear todas as atividades realizadas pelo grupo no ambiente escolar, a saber: 1. contra a ideia de que não se produz conhecimento no ambiente escolar, o grupo entendia que não possuía caráter salvacionista ou iluminista; ou seja, entendia que não iria se inserir no espaço escolar a fim de salvar epistemologicamente aqueles alunos com os quais iriam lidar, o que implicaria uma separação hierárquica de cunho não somente epistemológico, mas também político e social; e 2. compreendendo que o Pibid tem um caráter voltado para a formação inicial<sup>20</sup> dos graduandos da licenciatura, no caso em filosofia, o grupo entendia que as atividades no programa estariam voltadas muito mais para seu crescimento enquanto profissional do que para uma transmissão de conhecimento acadêmico para os alunos secundaristas. Logo aqui pode-se perceber alguns aspectos importantes do pensamento de Schön acerca do “**professor reflexivo**” presentes no caráter do Pibid. O primeiro princípio aponta como o grupo colocava-se

---

<sup>20</sup> Vide a citação ao site da Fundação Capes no início do artigo.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

contra a ideia de saber que Schön chama de “**saber escolar**”. O grupo, em vez de impor um saber acadêmico, central, a uma escola de ensino médio, periférica, preferiu deliberadamente não adotar essa abordagem. O segundo princípio aponta o caráter autoreflexivo do programa, enquanto lugar não somente de pensar a profissão docente com os alunos dos primeiros períodos, mas de colocá-la em prática e refletir sobre ela nessa prática e durante ela. Tais princípios levaram o grupo ao seguinte questionamento: “Em que medida nos inserimos no ambiente escolar para ensinar filosofia e em que medida nos inserimos para aprender a ensinar filosofia?” Os membros do grupo, graças ao público alvo do programa, eram todos graduandos da primeira metade do curso. Havia casos como os de quem estava no segundo período que, em menos de um ano, passaram do lugar de aluno secundarista para o lugar de aluno universitário que integrava um projeto de iniciação à docência. Tudo isso reforça o caráter reflexivo e a potencialidade do programa de formar um profissional desse tipo.

Decidiu-se, portanto, diante do impasse acerca de como abordar pela primeira vez os alunos, criar dinâmicas que permitiriam o grupo conhecer o horizonte cultural dos secundaristas do CESD. A primeira dinâmica, por exemplo, foi o *FilosoQuiz*, onde, respondendo algumas perguntas acerca de hábitos culturais, os alunos forneciam ao grupo informações sobre que materiais culturais eram consumidos por eles. Ao fim do quiz, os alunos eram identificados com alguns filósofos como Platão, Descartes, Hume etc. Dinâmicas como essa deram ao grupo diversos materiais culturais que possibilitaram a elaboração de diversos eventos baseados em tais materiais e nas reflexões filosóficas que esses poderiam provocar. Esse ponto de partida pelos hábitos e horizontes culturais dos alunos mostra-se importantíssimo, pelo o que diz John Dewey:

Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua experiência, assuntos que não despertam curiosidade ativa alguma e que estão além do seu poder de compreensão, lançam mão, para as matérias escolares, de uma medida de valor e de realidade, diversa da que empregam fora da escola, para as questões de interesse vital. Tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis; não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras suas crenças e ações.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

Sucedo o mesmo quando se impõe ao estudante um grande número de assuntos ou atos desconexos, não lhe concedendo tempo nem oportunidade para que pondere seu sentido. Ele imagina que os aceita, que acredita neles, quando, na realidade, há profunda diferença entre essa crença e a que funciona em sua vida e ação extra-escolares: uma e outra crença são de espécie totalmente diferente, uma e outra baseiam-se em medidas diferentes da realidade. O resultado é que a mente estudantil torna-se confusa; confusa, não somente a respeito de coisas particulares, mas também a respeito de razões básicas que concedem às coisas um valor de crença. (DEWEY, 1979, p. 40).

Antes da realização da atividade, o grupo reunia-se a fim de discutir o material a ser levado, o tema a ser tratado, bem como a maneira como iriam lidar com os alunos, o material e o conteúdo filosófico. Tais reuniões caracterizavam-se pela elaboração de perguntas norteadoras da roda de conversa que aconteceria após a reprodução do material cultural. Nessas reuniões ficava clara a importância do planejamento das atividades. Os membros pensavam em possíveis desvios do tema que gostariam de tratar e as perguntas norteadoras trilhavam um “caminho” que poderíamos recorrer. É exatamente desse planejamento que John Dewey fala quando discorre acerca da capacidade do ato de pensar de trilhar caminhos inteligentes e contornar imprevistos.

Após a exibição do material cultural, seja ele um filme, uma série, algumas músicas ou até mesmo leituras filosóficas, era realizada uma roda de conversa onde era suscitada algumas reflexões acerca do material e alguns conceitos filosóficos introduzidos pelos membros do Pibid. Inicialmente, a roda de conversa começava de modo natural, alguns alunos davam suas opiniões, os membros também o faziam e assim começava a discussão. Tal momento é caracterizado pelo discurso que Donald Schön chama de **conhecimento tácito**, tanto na parte dos alunos, quanto dos membros do Pibid. Porém, durante a roda de conversa, diversas situações e falas surgiam e, a partir dessas situações e falas, os membros do grupo muitas vezes surpreendiam-se, positivamente e negativamente, e assim davam início à **reflexão-na-ação**. É interessante notar que os membros do grupo algumas vezes tinham percepções parecidas, mas isso nem sempre acontecia. Ao final de cada evento, era realizada uma nova reunião a fim de discutir os pontos positivos e negativos da atividade, bem como compartilhar as



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

reflexões que ocorreram durante a prática. Neste sentido se dava não somente a **reflexão sobre a reflexão-na-ação**, mas também a tão importante **reflexão coletiva**.

O conhecimento de si mesmo proporciona o desenvolvimento pessoal, no sentido em que o educador questiona suas atitudes, seu saber, sua experiência diante de situações problemas que requerem uma ação inovadora ou impulsionam o educador na busca de novos saberes para lidar com os acontecimentos inusitados que ocorrem na sala de aula. (SANTOS et al., 2007, p. 7).

O grupo considerou suas atividades bem sucedidas, uma vez que, através delas, foi capaz de promover maior familiaridade dos alunos com questões filosóficas; ou seja, o grupo conseguiu associar as **representações figurativas** e as **representações formais** filosóficas, o que deve ser, segundo Schön, o principal objetivo.

Por fim, o grupo concordou que as diversas reuniões, planejamentos, discussões, realizações de atividades, tudo isso contribuiu para que se construísse no Pibid, especialmente no grupo tratado, um **practicum reflexivo** saudável e muito produtivo.

## 5. CONCLUSÃO

Enfim, diante das diversas atividades realizadas pelo grupo e analisadas no presente artigo sob o ponto de vista do **professor reflexivo**, fica evidente a importância do Programa Institucional de Iniciação à Docência enquanto formador não de professores “técnicos”, mas de professores reflexivos, autônomos e autores de sua profissão. Além disso, o Pibid é ambiente propício para a construção do **practicum reflexivo** enquanto lugar de experimentação e de descoberta.

## REFERÊNCIAS

DEWEY, J. Por que o ato de pensar reflexivo deve constituir um fim educacional. In: DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o processo reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. cap. 2, p. 26-42.

FUNDAÇÃO CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2008. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 04 dez. 2019.



IΦ-Sophia

Revista eletrônica de investigação filosófica, científica e tecnológica

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. cap. 1, p. 17-52.

SANTOS, A.; LUSARDO, R. C.; CESTARO, P. M. R. Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. **Simpósio Espaço e Educação. Anais do I Simpósio Espaço Educação. Juiz de Fora, Minas Gerais, 2007.**

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.77-91.

Recebido em: 29/09/2021

Aprovado em: 21/10/2021

Publicado em 29/12/2021