

Reflexão da prática como estratégia de educação permanente de educadores

Reflection on practice as a strategy for permanent education of educators


¹ Márcia Niituma Ogata  

² Adriana Barbieri Feliciano 

³ Everton Soeiro 

⁴ Luzia Sandra de Paula 

⁵ Roseli Ferreira da Silva 

⁶ Sueli de Fátima Sampaio 

RESUMO

Este estudo se propõe a elaborar um constructo teórico educacional para a atividade Reflexão da Prática como estratégia de Educação Permanente de docentes, a partir da nossa vivência como facilitadoras de aprendizagem no Projeto Desenvolvimento da Gestão de Programas de Residência e da Preceptoría no Sistema Único de Saúde – DGP-SUS - edição 2021/2023. Trata-se de um ensaio teórico de cunho reflexivo tomando por base conceitos de reflexão da prática desenvolvido por educadores contemporâneos em que encontramos significativas contribuições da escola reflexiva que fundamentaram essa produção. Construiu-se um arcabouço teórico sistematizado em eixos e vetores, favorecendo a compreensão da epistemologia do professor reflexivo no desenvolvimento da atividade Reflexão da Prática. A construção do referencial teórico permitiu compreender que a potência na forma como desenvolvemos esta atividade para processos de mudança de práticas reside no processo coletivo de auto e hetero reflexão numa comunidade de aprendizagem que partilha contexto, signos, significados e contemporaneidade

Palavras-chave: Educação Permanente em Saúde, reflexão da prática, aprendizagem reflexiva

ABSTRACT

This study aims to develop a theoretical educational construct for the activity Reflection on Practice as a strategy for the Permanent Education of teachers, based on our experience as learning facilitators in the Project Development of Residency Program Management and Preceptorship in the SUS - DGPSUS edition 2021/2023. This is a theoretical essay of a reflective nature based on concepts of reflection of practice developed by contemporary educators in which we find significant contributions from the reflective school that underpin this production. A theoretical framework systematized in axes and vectors was constructed, favoring the understanding of the epistemology of the reflective teacher in the development of the Reflection of Practice activity. The construction of the theoretical framework allowed us to understand that the power of the way we developed this activity for processes of changing practices lies in the collective process of self and hetero reflection in a learning community that shares context, signs, meanings and contemporaneity.

Keywords: Continuing Health Education, reflection on practice, reflective learning

1 Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo

2 Mestrado em Enfermagem em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - EERP/USP e Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto EERP/USP

3 Graduação em Medicina pela Universidade de Mogi das Cruzes. Mestrado em Administração Hospitalar e de Sistema de Saúde pela Fundação Getúlio Vargas e Doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo

4 Mestre em Enfermagem, área de concentração Ciências da Saúde, setores de atividade: Saúde e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

5 Mestrado em Educação Médica - University of Dundee, mestrado em Enfermagem Fundamental pela Universidade de São Paulo e doutorado em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo.

6 Pós-Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo USP/SP

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se propõe a construir o arcabouço teórico educacional da estratégia de educação permanente - Reflexão da Prática de educadores, inserido no contexto do Projeto Desenvolvimento da Gestão de Programas de Residência e da Preceptoría no Sistema Único de Saúde – DGPSUS - edição 2021/2023, que integra o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde – PROADI-SUS, desenvolvido pelo Hospital Sírio-Libanês – HSL em parceria com o Ministério da Saúde – MS, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Saúde - CONASS e Conselho Nacional de Secretários Municipais de Saúde - CONASEMS. Desde 2012 várias foram as edições de cursos, sendo que para esta edição 2021/2023 foram oferecidos 3 cursos: Especialização em Gestão de Programas de Residência em Saúde do SUS (GPRS), Especialização em Educação na Saúde para Preceptores do SUS (PSUS) e Especialização em Qualidade e Segurança do Cuidado em Saúde para Preceptores no SUS (QSUS) que ocorrem em 40 regiões do Brasil.

A trajetória do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Institucional do Sistema Único de Saúde do Hospital Sírio-Libanês – PROADI-SUS/HS tem proporcionado muitas aprendizagens, e uma delas diz respeito à formação de apoiadores de intervenção e facilitadores de aprendizagem – AFa. São docentes responsáveis pelo desenvolvimento e avaliação das atividades relacionadas às iniciativas educacionais e pelo apoio à implantação de intervenções relacionadas ao Projeto DGPSUS, vinculadas a um município.

Para o desenvolvimento dos processos educacionais, o AFa passa por um período inicial de capacitação, que tem por objetivo compartilhar as concepções e ferramentas educacionais que apoiam os cursos. Em continuidade a essa formação, realiza-se o acompanhamento de suas atividades num processo de Educação Permanente em Saúde-EPS. Esse processo organiza-se de forma descentralizada, ascendente e transdisciplinar, tendo como disparador de reflexão a realidade/necessidade do trabalho vivido, envolvendo saberes e articulando as dimensões do conhecimento.

A EPS pressupõe que a educação e formação ocorram numa relação dialógica e dialética com as práticas, com potência de transformação dos processos de trabalho a partir da reflexão do cotidiano vivenciado e na problematização dessas vivências numa construção coletiva de novos conhecimentos e práticas (Ogata et al., 2021). Para isso, dispomos de diferentes estratégias educacionais pautadas em metodologias ativas de ensino aprendizagem, e dentre elas destacamos a Reflexão da Prática - RP. Se fundamenta no paradigma educacional dialógico-reflexivo e tem sua potência na transformação de práticas educacionais, a partir da reflexão dessa prática vivenciada por cada participante num processo que se capilariza na aprendizagem de todos os participantes. Ela ocorre num espaço coletivo, no campo de uma comunidade de educadores que refletem sobre a sua experiência e a dos outros do grupo, numa dinâmica de auto e hetero reflexão. Proporciona a identificação de lacunas de conhecimento e promove a busca de novas evidências científicas para qualificação da prática docente. Compondo o processo de educação permanente dos AFa, a RP ocorre mensalmente, e de forma contínua entendendo que essa estratégia se alimenta pela prática docente junto aos estudantes num movimento de ação-reflexão-ação (Schon, XXXX). Essa experiência só é possível numa determinada comunidade que compartilha contexto, signos e uma contemporaneidade. Isso aponta para um entendimento da importância das coletividades organizadas para certos fins, que compartilham e se comprometem com o amadurecimento próprio e do outro. O objetivo deste estudo é elaborar um constructo teórico educacional para a RP, a partir da forma como a desenvolvemos no projeto DGPSUS.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um ensaio teórico de cunho reflexivo sendo conduzido pela seguinte questão: qual o arcabouço teórico educacional que norteia a atividade de Reflexão da Prática realizada com os educadores ao longo do projeto DGPSUS?

O processo de construção teórica foi realizado a partir da reflexão, análise e compartilhamento de como vem sendo desenvolvido a RP de 5 docentes do referido projeto com inserção nessa atividade ao longo de dois triênios.

Para o desenvolvimento do constructo teórico utilizou-se como referência autores que desenvolveram os conceitos de reflexão da prática e do professor reflexivo tomando por base a contextualização da literatura nacional e internacional e o questionamento realizado.

Devido à temática ser nova e com evidências ainda em desenvolvimento, utilizamos como arcabouço teórico para discussão da experiência os autores: John Dewey, Donald Schön, Philippe Perrenoud, Isabel Alarcão, Kenneth Zeichner, Paulo Freire e Selma Pimenta, educadores contemporâneos em que encontramos significativas contribuições da escola reflexiva que fundamentaram essa produção.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EDUCACIONAIS QUE ANCORAM A ESTRATÉGIA RP

O contexto da formação em saúde envolve não apenas o desenvolvimento profissional e de formação de estudantes, mas nele espera-se encontrar um campo fértil de conhecimentos, com oportunidades da prática docente e com as múltiplas influências na dimensão evolutiva da formação (Cunha, 2013). Essa prática pode proporcionar interesses e experiências favoráveis, ativas e reflexivas. Situações desconfortáveis que geram sentimentos de sofrimento desencadeiam reflexão espontânea, alimentada pela vontade de fazer de forma diferente, podem contribuir para superação de problemas e gerar entusiasmo na aprendizagem e na análise do processo de ensino e aprendizagem, mas requer performance reflexiva e com participação crítica (Perrenoud, 1999).

A construção da prática educativa que se liberta das concepções tradicionais, verticalizadas e passivas na atitude do educando pode-se dizer que é uma preocupação secular, embora ainda não hegemônica em pleno século XXI. Romper com este modelo emerge como preocupação da formação docente e neste âmbito ressaltou-se a importância do tema da reflexão sobre sua prática, de um professor reflexivo, que tem o papel de dar sustentabilidade a uma prática social contemporânea, sendo esta compreendida como libertadora, progressista e necessária às mudanças da realidade em sociedade para se alcançar maior justiça social e equidade. Ressalta-se que falamos aqui de uma prática docente que não é neutra.

A contribuição de Freire (1992) nesse sentido foi insuperável e ensinou que o professor é um ser do mundo e não pode ser pensado fora desta perspectiva: “...não é um indivíduo isolado, mas, sim, um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação” [...]” (Freire, 1992, p. 28). Ao considerar esta perspectiva, como pode o educador realizar uma prática transformadora se esta não for objeto de intensa reflexão? De maneira breve apontaremos aqui como se deu a evolução do pensamento do professor reflexivo, especialmente no contexto brasileiro.

Considerando a importância, ainda contemporânea, do filósofo John Dewey (1859-1952), embora com críticas, pois foi influenciado pelo modelo pragmático norte-americano, este propôs a concepção da Escola Nova, como reação tecnocrática do professor como aplicador de pacotes semiprontos e currículos dos quais estes não participavam da formulação e elaboração (Pimenta, 2012).

John Dewey, influenciado por Hegel, defendeu teses do positivismo evolucionista e por último, influenciado por Peirce, elaborou uma nova visão do pragmatismo, o naturalismo humanista, também conhecido por instrumentalismo, que segundo Lalande e Abrantes (1996) tratava-se de uma corrente que se “caracterizava pela acentuação conferida ao valor instrumental do conhecimento e do pensamento em geral na resolução das reais situações problemáticas da nossa existência” (p.43). Para esses autores, na obra “Como pensamos” (1933-1959) de John Dewey, utiliza-se a lógica (como valor instrumental e operativo) aplicando-a a pedagogia e por

meio do pensamento reflexivo para transformar situações inusitadas em situações claras, coerentes, ordenadas e harmoniosas. Descrevem-se cinco fases de elaboração do pensamento: 1. situação problemática, 2. indagação (intelectualização do problema), 3. observação e experiência (testagem de hipóteses), 4. reelaboração intelectual e 5. verificação (aplicação prática) (Lalanda e Abrantes, 1996). As etapas ajudam a evidenciar a complexidade presente no conceito do professor reflexivo evidenciando que se trata de um processo a ser construído e não de análise crítica pontual e por vezes descontextualizada e pouco embasada no conhecimento científico (Lalanda e Abrantes, 1996).

O movimento pedagógico de John Dewey considera a importância da ação reflexiva que é desencadeada pela problematização da experiência prática, quando educadores e educandos tomam contato com os problemas enfrentados no cotidiano. Para tanto, algumas atitudes são necessárias como, espírito aberto, responsabilidade e empenho que devem caracterizar o professor que reflete sobre os seus atos (Lalanda e Abrantes, 1996).

O ensino normativo não contribuía para a produção de respostas a problemas cotidianos, então desperdiçou-se a atenção para a importância da experiência e da reflexão na experiência como essenciais à formação para a prática profissional. Com John Dewey, a prática profissional foi reconhecida como parte da construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização (Lalanda e Abrantes, 1996).

O conhecimento tácito é inerente à ação, o que se chama de conhecimento na ação, no entanto, não é suficiente para a busca de novas soluções e respostas para as questões inusitadas. Destaca-se que é necessária a reflexão na ação, no entanto, ainda isto não é suficiente, pois é necessário que este novo conhecimento que vai se produzindo a partir das novas experiências dialogue com outras perspectivas e possibilidades de leitura do contexto ou dos problemas (Lalanda e Abrantes, 1996).

Schön (2009) trata da importância de um movimento que é o de reflexão sobre a ação e por último destaca a importância da reflexão sobre a reflexão na ação. Pautou-se nos pressupostos de John Dewey, especialmente na importância da experiência da formação do futuro profissional que deve contemplar o componente de reflexão a partir de situações reais de prática que significa uma educação para a reflexão (Alarcão, 1996). O formador não deve ser tanto o que ensina, mas, fundamentalmente o que facilita a aprendizagem ajudando o aprender (Schön, 2009).

Schön (2009), como pedagogo e teórico da educação, pioneiro no desenvolvimento conceitual da ciência na ação, desenvolveu seu trabalho e pesquisa sobre a reflexão na educação, muito apreciada para processos de formação do profissional reflexivo. A reflexão sobre a ação do docente, requer avanços para além dos conceitos teóricos sobre o tema, mas sobretudo no estudo das práticas, fundamentado pelo processo reflexivo (Schön, 2009). Ancorado também nos pressupostos de John Dewey sobre a compreensão da realidade e a construção de significados a partir das experiências vividas, tem como foco a prática, sua compreensão e desenvolvimento para habilitar-se ao estudo dos diferentes aspectos compreendendo as nuances das ações. Estas disparam a exteriorização de competências diante de situações improváveis e inesperadas e que muitas vezes não cabe a escrita.

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como o nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado (Schön, 2009, p. 32).

Isso não significa que podemos mudar a prática presente, mas ressignificar o processo futuro. A reflexão na ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura podendo orientar mudanças e proporcionar novos caminhos diante das situações diversas do cotidiano de forma mais habilidosa, consolidando a compreensão sobre o problema e reinventando novos modos (Schön, 2009).

Philippe Perrenoud (2002), sociólogo suíço, considerado importante teórico sobre a profissionalização dos professores e sobre avaliação de alunos, considera que o processo reflexivo ocorre antes mesmo da ação nas atividades cotidianas, no intuito de preparar para a ação e para acolher os imprevistos. A diversidade das situa-

ções implicadas nos cenários de formação pode ativar recursos adquiridos ou em processo de desenvolvimento, bem como das capacidades singulares, das habilidades, dos conhecimentos, dos afetos e de emoções despertadas nas experiências relacionais que a prática promove. A experiência vivenciada, em determinadas situações contribuem para a mobilização de recursos, mas é preciso buscar o processo reflexivo (Perrenoud, 1999).

O reconhecimento de uma competência não passa apenas pela identificação de situações a serem controladas, de problemas a serem resolvidos, de decisões a serem tomadas, mas também pela explicitação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das orientações éticas necessárias (Perrenoud, 1999, p.19).

Esse sociólogo distingue o profissional que possui postura reflexiva, da reflexão episódica que a maioria das pessoas fazem (Perrenoud, 1999). Trata sobre: 1. a reflexão durante o calor da ação, aquela que exige uma ação em ato. Refere que a experiência do educador ou o que ela chama de treinamento intensivo e controlado permite a regulação cognitiva da ação pedagógica neste momento; 2. a reflexão distante do calor da ação, que pode ser retrospectiva ou prospectiva, que permite fazer um balanço entre o que deu e não deu certo, capitalizar experiências e transformar em saberes que poderão ser revisitados em outras experiências; 3. a reflexão sobre o sistema de ação, questiona os fundamentos racionais da ação, que inclui informações disponíveis, seu tratamento, os saberes e os métodos nos quais ela se baseia (Perrenoud, 2002, p. 37).

Isabel Alarcão (1996) contribuiu para a introdução em Portugal do pensamento de Donald Schön sobre a formação do profissional reflexivo, avançando para a noção de escola reflexiva. “Ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (Alarcão, 1996, p.175), sendo a experiência a fonte de aprendizagem e a tomada de consciência sobre seu próprio modo de conhecer (metacognição) e a sua capacidade de interagir (metacomunicação) sendo o educando gestor de sua aprendizagem.

Ser professor reflexivo não implica que a reflexão termine na sua prática docente.

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade... os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos (Alarcão, 1996, p. 177).

As principais críticas que são apontadas na perspectiva da epistemologia da prática se referem

... ao individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto” (Pimenta, 2012, p.51).

Essas se ancoram no fato que a reflexão não pode se apoiar soberanamente na experiência prática, mas que esta deve ser confrontada, articulada aos referenciais teóricos cientificamente produzidos, transformando o educador em um formulador teórico crítico também sobre a prática que realiza ou a prática vigente.

Zeichner (2008); Zeichner et al. (2001) influenciado pelas ideias de Schön sobre reflexão na formação, argumenta que outros pontos de vista devem ser levados em consideração e que podem influenciar no resultado do uso da reflexão docente, não devendo ser vistos como fins em si mesmo. Uma das maneiras de entender o processo reflexivo pensando no professor é o exercício de expor e analisar criticamente as suas teorias práticas analisadas por ele próprio e por quem ouve o relato da vivência (Zeichner, 1993). O autor avança para o papel de uma prática do professor que é social e não individual, das implicações e os efeitos desta prática para o contexto social, preocupações que não estavam explicitadas nos pressupostos de Donald Schön.

A aproximação e leitura desses autores produziu um insight do próprio processo reflexivo e sobre como ele historicamente tem sido conduzido no projeto DGPSUS. Para facilitar a compreensão dos pressupostos teóricos educacionais que sustentam a estratégia de RP, as contribuições dos autores foram sistematizadas em eixos e vetores estando dispostos num formato de roda indicando movimento e articulação entre si. Os eixos temáticos abrigam vetores em diferentes quantidades, contendo elementos considerados essenciais para o desenvolvimento do professor reflexivo e permite ampliar a capacidade de reflexão crítica sobre a prática docente. A seguir, são apresentados os eixos temáticos e seus respectivos vetores

Eixo 1 – Contexto da Prática Educativa

Este eixo busca identificar se o professor reflexivo é capaz de construir uma análise dos contextos social, político e cultural, concebendo sua prática como uma ação social e transformadora, orientada por princípios democráticos e emancipatórios. Seus vetores são:

Vetor I – Social Vetor II – Político Vetor III – Cultural

Eixo 2 – Princípios que orientam a prática

Este eixo chama a atenção para a identificação dos princípios onde esta prática se ancora e quais efeitos por eles produzidos. Este possui como vetores (Ghedin, 2012):

Vetor I – Emancipação Vetor II – Equidade Vetor III – Justiça

Eixo 3 – Experiência prática propriamente dita

A experiência prática é a grande mola propulsora para o professor reflexivo. Para a problematização da sua prática é necessário espírito aberto, responsabilidade e empenho. Implica em planejamento antes da ação, acolher imprevistos e analisar os efeitos da ação e se a experiência tem sido oportuna para o desenvolvimento de sua autonomia e autoria. Este possui como vetores:

Vetor I - Planejamento da prática Vetor II – Conhecimento na ação

Vetor III – Efeitos da prática (o que deu certo e o que não deu certo, situações inesperadas, inusitadas, dentre outras)

Eixo 4 – Autoanálise na/da experiência

Este eixo evidencia a importância do desenvolvimento permanente da prática autoanalítica, em alguns momentos a mesma se dá individualmente, mas é imprescindível que a mesma aconteça por meio de coletivos de aprendizagem e que podem contribuir para que pontos de cegueira no processo de autoanálise sejam explicitados pelo diálogo com o outro. Este possui como vetores:

Vetor I – Reflexão na ação (reflexão no calor da ação)

Vetor II – Reflexão distante do calor da ação

Vetor II – Reflexão sobre a reflexão na ação

Vetor III – Reflexão sobre os sistemas de ação (escola, proposta curricular, conteúdos, dentre outros)

Eixo 5 – Autogestão da aprendizagem

O exercício autoanalítico das experiências vividas contribui para analisar a contextualização e os compromissos da mesma. Se apresenta como ação libertadora e transformadora e quais referenciais teóricos e científicos dialogam e onde se ancoram, sobretudo como dialoga com as outras práticas relacionadas. Este movimento permite ao professor reflexivo mapear suas necessidades e ampliar sua capacidade de autonomia. Este possui como vetores:

Vetor I – Metacognição

Vetor II – Metacomunicação

Vetor III – Necessidades de aprendizagem

Vetor IV - Desenvolvimento da autonomia

Eixo 6 – Confronto com o referencial teórico

É importante que a prática explicita sua ancoragem teórica e busque diálogo com diferentes referenciais teóricos que apontem as convergências e divergências entre eles. O professor reflexivo pode ampliar a sua capacidade de leitura e análise do contexto do desenvolvimento da sua prática. Este possui como vetores:

Vetor I – Articulação teórico-prática Vetor II – Sustentação teórica da prática

Eixo 7 – Dialogia

A reflexão sobre a prática do professor reflexivo busca num primeiro momento identificar os efeitos que a mesma provoca nele e de como esta prática mobiliza suas emoções, sentimentos e percepções. O professor reflexivo necessita participar de comunidades de aprendizagem e se colocar em espaços dialógicos que coloquem em análise a sua e a prática dos outros e isto só é possível por meio do estabelecimento de espaços coletivos que propiciem os processos analíticos. Estes espaços podem contribuir para a produção e divulgação de novos conhecimentos.

Vetor I – Participação em comunidades de aprendizagem

Vetor II – Pesquisa

Vetor III – Divulgação

O DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA RP NO PROJETO DGPSUS ANCORADO NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O modelo pedagógico do projeto DGPSUS é fundamentado em teorias sociointeracionistas, especialmente de Vygotsky, complementado pelas ideias construtivistas de Paulo Freire, que valoriza o diálogo e o conhecimento prévio do aluno, e pela Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. A aprendizagem reflexiva, inspirada em Dewey, Schön e Jarvis, é central para o desenvolvimento contínuo do profissional e também ancoram as iniciativas¹⁹(Soeiro et al., 2021, p.23,24,25).

Nesse contexto, para que o AFA consiga desenvolver seu papel docente coerente com a que se propõem as iniciativas, precisa mostrar respeito aos saberes dos participantes, ética e estética de uma prática educacional

emancipadora e reflexão crítica sobre essa prática (Freire, 2011) e devem atuar com vistas ao desenvolvimento do protagonismo dos sujeitos, de forma colaborativa, reflexiva e para o aprendizado continuado.

A criação de espaços em que se privilegia a reflexão da prática - RP dos docentes passa a ser um elemento essencial para o desenvolvimento do AFA. Tem a intencionalidade de permitir ao AFA a reflexão sobre seu desempenho e do seu fazer docente, poder aprimorar as suas capacidades educacionais e se desafiar para o alcance de outras necessárias para a sua atuação.

A reflexividade é a capacidade que oferece a possibilidade de autoanálise, para que os envolvidos identifiquem os elementos que orientam a suas atividades, abrindo a possibilidade para uma prática renovada. Tomam-se esses elementos como constitutivos dos processos educacionais de formação de professores.

A intencionalidade educacional proposta para a atividade de Reflexão da Prática - RP é “promover a reflexão da prática dos participantes no desenvolvimento das atividades nas regiões de saúde como apoiador de intervenção e facilitador de aprendizagem - AFA, com contribuições do grupo e do especialista”¹⁹ (Soeiro et al., 2021, p.4). Desta forma, a RP é considerada uma estratégia de Educação Permanente, a qual possibilita a reflexão sobre a prática docente do AFA e é realizada ao longo de todo o projeto. Para tanto, assume-se um desenho de atividade realizada em pequeno grupo composto por até 10 participantes, de forma periódica num período de 3 horas e se mantém ao longo do desenvolvimento do curso, após a experiência docente nos encontros com os especializandos e facilitada por um profissional com preparo. Esta longitudinalidade permite a construção de parceria, vínculo e afetividade, entre outras características, que são essenciais para um trabalho de reflexão sobre a prática.

O processo no grupo de RP acontece em movimentos de espiral. O primeiro movimento do processo grupal da RP inicia-se com a narrativa de cada um dos participantes. Entende-se a narrativa como uma forma de comunicação que reflete a experiência humana com conteúdo emocional e sensorial, constituindo significados e compreensões de aspectos individuais e culturais (Dutra, 2002).

Cada participante por alguns minutos busca identificar, sistematizar e escolher o que deseja compartilhar com o grupo, ou seja, ele faz um recorte do(s) acontecimento(s) que mais lhe mobilizou na sua prática docente, expressando a análise sobre sua própria prática. Não se trata de um relato ou narrativa descritiva do seu trabalho, mas sim de uma análise reflexiva da sua atuação enquanto docente apoiador/facilitador de aprendizagem. O que estará sob análise não é o fato em si narrado, mas a sua atuação sob o fato narrado.

No segundo movimento, o facilitador da RP, a partir das vivências narradas no compartilhamento, apresenta os núcleos ou a natureza relativa aos aspectos compartilhados nas narrativas, constituindo um conjunto de informações. Não necessariamente se processa cada uma nas narrativas, mas o grupo escolhe o núcleo ou natureza que deseja processar, em termos de contribuições, reflexões e encaminhamentos que deve ser objeto de reflexão, por todos os membros do grupo e facilitador de RP. Ou seja, um processo para desenvolver/provocar a consciência que o AFA tem de seu próprio fazer, num processamento cognitivo- atos e pensamentos.

Entende-se que a dinâmica do grupo se torna imprescindível para o processo reflexivo e de metacognição, tendo o facilitador da RP, a importância de propor movimentos, que possam trazer à tona os problemas ou desafios, de forma a poderem ser processados. O acolhimento do grupo permite a expressão de sentimentos, compartilhamento e até mesmo confrontos, o que favorece o acompanhamento das experiências de cada um (Fleury, 1999).

Desta forma, neste movimento deve ser estimulado, pelo facilitador de RP, a reflexão sobre si próprio, questionando seu próprio papel, desempenho e concepções, tornando-se concomitante ator, sujeito reflexivo e objeto da reflexão. “Trata-se de um processo que visa conhecer-se para tornar-se, através do esforço próprio, da consciência clara e da coragem maior”(Fleury, 1999, p.22). O papel do facilitador de RP então:

...visa potencializar o processamento de situações trazidas pelos participantes, com o uso de tecnologias que favoreçam o diálogo e os pensamentos complexo, crítico-reflexivo e estratégico, no contexto das práticas (Ribeiro e Lima, 2018, p.119).

O que se espera neste processo de RP é o desenvolvimento da capacidade metacognitiva, ou seja, a capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos e metacognitivos e a capacidade de monitorar e autorregular os seus processos cognitivos (Sternberg, 2000).

A metacognição pode referir-se a todos os fenômenos psicológicos. Se alguém tem o conhecimento sobre as motivações ou emoções próprias, este poderia ser considerado metacognitivo, assim como qualquer tipo de conhecimento que o sujeito tenha sobre si mesmo, seja de uma atividade motriz ou de uma atividade cognitiva ou, ainda, de um sentimento (Jou e Sperb, 2006). Existem diferentes domínios da metacognição, ou seja, o conhecimento metacognitivo e a experiência metacognitiva (Jou e Sperb, 2006). O conhecimento metacognitivo refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo – sua mente e suas características psicológicas –, e as experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo.

A proposta para o terceiro movimento é o fechamento temporário da atividade, pois acreditamos que um processo de reflexão reverbera para além do tempo proposto no encontro. Realiza-se avaliação da atividade em termos de participação e contribuições ou não, com a possibilidade de se autoavaliar, avaliar seus pares e a facilitação realizada. Cabe ressaltar que ao finalizar o processo, o grupo poderá identificar lacunas de conhecimento em relação aos temas abordados na atividade, o que provocará naturalmente a necessidade de buscas em evidências científicas para construção de novos aprendizados. É um processo colocado no campo do coletivo – da comunidade de aprendizagem – que reflete sobre sua prática individual e da experiência coletiva e que traz um elemento de troca e de construção da transformação no grupo e não só no indivíduo. Esse fato se aproxima da perspectiva desenvolvida por Zeichner (2008) que aponta que a prática do professor e a reflexão da prática ocorre no campo social e não do individual. Antiqueira (2024) et al. ao analisar o uso do portfólio na prática do educador reflexivo observaram que poucas vezes o contexto de transformação social apareceu como elemento de análise reflexiva.

Larrivee (2008) propõe uma gradação de capacidade reflexiva alcançada, desde a que ela atribui como pré-reflexão (que não é orientada para as necessidades de aprendizagem dos educandos); a reflexão superficial (centrada somente nas estratégias e métodos pedagógicos); a reflexão pedagógica (baseada em conhecimentos didáticos, teóricos e produção científica em educação). Por último a que a autora chama de reflexão crítica, neste caso o educador está preocupado com as implicações morais, éticas e as consequências da sua prática. Tem olhar atento ao contexto social e político onde esta prática acontece e procura se pautar por ideais democráticos, sendo este o lugar almejado para a prática reflexiva do AFa.

Antiqueira (2024) utiliza a perspectiva de Beauchamp (2015) para refletir sobre a prática reflexiva. Segundo Beauchamp existe um grande distanciamento entre o que se faz nos processos de prática reflexiva, quando comparado ao que é esta prática, pois não se diferenciam as múltiplas definições e a depender da afiliação epistemológica pode se obter menor qualificação na qualidade do ensino. Separa sua crítica na questão do contexto e a questão da identidade, do self e da emoção. Afirma que é necessária uma relação de confiança para a reflexão. A reflexão precisa acontecer para além da dimensão cognitiva abrindo espaço para a emoção e a cultura e, por último, precisa ser inserida em um contexto social e alcançar práticas emancipatórias.

Embora tenhamos descrito o desenvolvimento da atividade educacional da RP em diferentes movimentos, os eixos e vetores teóricos apresentados sustentam esses processos de forma integrada. Eles promovem a metacognição, a partir do compartilhamento no pequeno grupo de experiências individuais da prática docente e da análise contextualizada dos participantes dessa comunidade de aprendizagem. Esse processo estimula a reflexão

sobre a ação, possibilitando a busca de novos conhecimentos. Dessa forma, têm o potencial de ressignificar atitudes e gerar mudanças na prática docente.

E, assim, entendemos que a crença no inacabamento do desenvolvimento das pessoas, a infinitude no processo de aprendizagem e as inúmeras possibilidades de aprendizado, constitui a reflexão da prática um modo de educação permanente. A literatura indica como os espaços de reflexão de processos de trabalho são importantes, para que provoquem a tomada de decisões frente ao que precisa ser aprimorado e, conseqüentemente qualifiquem não só as ações profissionais, mas o próprio objeto de intervenção, no caso aqui a formação de profissionais de saúde, atuantes no Sistema Único de Saúde (SUS).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com a facilitação de RP traz alguns desafios no que tange a transformação de práticas do professor em cotidianos educacionais sustentados por movimentos dialógicos-reflexivos. Este estudo nos permitiu identificar os desafios existentes no processo de facilitação da reflexão da prática-RP, no cotidiano da prática docente nas iniciativas educacionais do DGPSUS e os pressupostos teóricos que ancoram vários aspectos da estratégia considerando a preocupação sobre a formação. Os pressupostos teóricos apresentados podem conduzir ao encadeamento teórico conceitual sobre a RP como estratégia que possibilita a reflexão-ação.

As iniciativas educacionais do DGPSUS, considerando sua forma de organização, atribui valor ao desenvolvimento do protagonismo dos participantes, buscando o favorecimento de ambiente propício para o aprendizado contínuo de forma colaborativa com potencial reflexivo.

Um relevante desafio influenciado pelo fator tempo é a construção da grupalidade, no sentido de estabelecer vínculo, respeito e sigilo. Exteriorizar a autoria sobre a vivência que o mobilizou necessita de um campo favorável à escuta e à confiabilidade, entretanto existem dificuldades de falar sobre si, fazer uma autorreflexão e caminhar para uma metacognição. Algo que também deva ser observado para ser desenvolvido. O tamanho do grupo pode ser uma barreira na dinâmica do trabalho grupal, influenciando no potencial da estratégia. Grupos numerosos dificultam a expressão de todos no compartilhamento e no processamento das situações trazidas pelos participantes.

A participação direta das pessoas em papéis hierarquicamente diferenciados pode ter efeito no desempenho dos participantes no processamento reflexivo, considerando o peso atribuído a processos avaliativos na relação de subordinação e não propriamente no campo da aprendizagem. Falar de si pode ser uma linha tênue entre os movimentos avaliativos reflexivos ou apenas a exposição de fragilidades que é capaz de levar a um recolhimento do participante, exigindo do facilitador um manejo que favoreça o diálogo mesmo diante de situações complexas fortalecendo a autonomia e segurança. Os referenciais teóricos apresentados trazem uma conexão direta com o desenvolvimento de autonomia. A relação professor e aluno, coloca o professor no processo de reflexão para aprender a desenvolver a autonomia dos estudantes e a própria autonomia. A contribuição da fundamentação teórica nos ajuda a sustentar a atividade para uma formação docente emancipatória que desencadeia processo de mudança na relação professor aluno. Considerando que a RP se constitui numa atividade de formação docente aplicável a qualquer comunidade de educadores a ancoragem teórica possibilitará potencializar o objetivo dessa estratégia na construção de uma formação profissional cidadã.

Por ser um ensaio teórico, o presente estudo apresenta como limitação compreender como esses conceitos elencados são evidenciados pelos docentes que vivenciam a atividade de RP no seu processo de formação permanente. Portanto, é fundamental destacar a importância da continuidade de novas pesquisas, incluindo processos de escuta e análise sobre a percepção dos docentes em formação a respeito da potência da atividade de reflexão da prática e se corroboram com os referenciais teóricos abordados e que nos ajudaram a entender esse processo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO I. Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão. Porto/Portugal: Porto Editora; 1996.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: I. Alarcão (eds), Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto/Portugal: Porto Editora, p.11-39, 1996.
- ALARCÃO I. Ser professor reflexivo. In: I. Alarcão (eds), Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto/Portugal, Porto Editora, p.173-189, 1996.
- ANTIQUERA, L.; PEREIRA, E. C.; GALIAZZI, M. do C. Pesquisas sobre portfólios reflexivos na formação de professores: Contribuições e Críticas . Revista Contexto & Educação, [S. l.], v. 39, n. 121, p. e12705, 2024. DOI: 10.21527/2179-1309.2024.121.12705. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12705>. Acesso em: 31 out. 2024.
- BEAUCHAMP, C. Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature, Reflective Practice, v. 16, n. 1, p. 123-141, 2015.
- CUNHA, M.I. da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Educ e Pesqui. v. 39, n.3, p.609–626. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&tlng=pt
- DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Estud Psicol [Internet] v.7, n.2, p.371–378. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200018&lng=pt&tlng=pt
- FLEURY, H. A dinâmica do grupo e suas leis. In: W. C. de Almeida (eds), Grupos: a proposta do psicodrama. 2 ed. São Paulo, Editora Ágora, 1999
- FREIRE, P. Extensão ou comunicação. 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992
- Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.
- GHEDIN E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: S.G. PIMENTA, E. GHEDIN (eds). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7ed. São Paulo, Cortez. p. 148–173, 2012
- JOU, G.I. DE SPERB, T.M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. Psicol Reflexão e Crítica [Internet]. v. 19, n. 2, p.177-185. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- LALANDA, M.C. ABRANTES, M.M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: Formação Reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto/Portugal, Porto Editora, p. 43–61, 1996
- LARRIVEE, B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. Reflective Practice, 9 (3), pp. 341-360, 2008.
- LAMPERT, J.B. COSTA, N.M. da S.C. ALVES, R. SILVA, F.A. da Avaliação de Cursos de Graduação da Área da Saúde pelo Método da Roda: investigação avaliativa para tendências de mudanças. 1 ed. Curitiba, Appris, 2019.
- OGATA, M.N. SILVA, J.A.M. DA PEDUZZI, M. COSTA, M.V. FORTUNA, C.M. FELICIANO, A.B. Interfaces entre a educação permanente e a educação interprofissional em saúde. Rev da Esc Enferm da

USP [Internet]. v.55, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342021000100600&tlng=pt

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Rev Bras Educ.* v.12, p. 5-21, 1999.

PERRENOUD, P. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor : Profissionalização e razão pedagógica.* 1a. Porto Alegre, RS, Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, P. Da Reflexão na essência da ação a uma prática reflexiva. In: P. PERRENOUD. *A Prática reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica.* 1 ed. Porto Alegre, RS, Artmed Editora, p. 29-45, 2002.

PIMENTA, S.G. (org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 7ed. São Paulo, Cortez, 224p., 1993. 224 p.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: S.G. PIMENTA, E. GHEDIN (eds). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 7ed. São Paulo, Cortez, p.20-62. 2012.

RIBEIRO, E. LIMA, V. Gestão de iniciativas educacionais: a educação permanente em questão. In: V. LIMA, R.PADILHA (eds). *Reflexões e Inovações na Educação de Profissionais de Saúde.* 1ed. Rio de Janeiro, Atheneu, 2018.

SCHÖN, D.A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.* Porto Alegre, RS, Artmed, 256 p., 2009.

SOEIRO, E. et al. *Desenvolvimento da Gestão de Programas de Residência e da Preceptoría no SUS Projeto DGPSUS 2021–2023* [Internet]. Disponível em: <https://www.proadi-sus.org.br/projeto/dgpsus1>

STERNBERG, R.J. *Psicologia Cognitiva.* Porto Alegre, RS, Artmed, 2000.

ZEICHNER, K.M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educ Soc* [Internet]. v.29, n.103,p. 535-554, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&tlng=pt

ZEICHNER, Ken; WRAY, Susan. The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, v. 17, p. 613-621, 2001.

ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa, Portugal, Educa; 1993.