

# Possibilidades formativas para a prática reflexiva

**Autor:****Mateus Souza de Oliveira**

*Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA)*

DOI: 10.58203/Licuri.83396

**Como citar este capítulo:**

OLIVEIRA, Mateus Souza. Possibilidades formativas para a prática reflexiva. In: KOCHHANN, A.; SOUZA, J. O. (Orgs.). **Reflexões teóricas o Ensino e a Educação**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 90-103.

ISBN: 978-65-999183-3-9

**Resumo**

O presente estudo teve como objetivo suscitar um diálogo teórico sobre quais os caminhos podem ressignificar as atuais práticas docentes. Assim, foi produzida uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo exploratória. Nessa lógica, a abordagem metodológica desta pesquisa tem como fundamento as teorias de pensadores que se assemelham a nossa proposta de investigação, sendo eles: Dewey, Freire, Pimenta e Tardif e seus trabalhos bastantes significativos nessa área que versam sobre a prática docente. Os resultados desta pesquisa revelam que não basta ser um professor que explique aos conceitos específicos de forma tradicional (método de ensino tradicional), sem nenhuma reflexão sobre como esses conceitos são assimilados pelos estudantes. Dessa forma, compreendemos que é preciso exercer uma função de mediador do conhecimento que busque entender os caminhos percorridos por cada estudante. Mas, para que isso aconteça é preciso que o professor esteja sempre inserido no movimento formativo da ação-reflexão que mobiliza as práticas reflexivas.

**Palavras-chave:** Práticas docentes. Método de Ensino Tradicional. Ação-Reflexiva.

## INTRODUÇÃO

No contexto da educação, a pandemia da SARS-Cov-2 conhecida popularmente de pandemia da COVID-19 trouxe diversos desafios pedagógicos, sobretudo, os de acesso às tecnologias digitais tanto para os estudantes como para os professores. Esse novo cenário provocou uma grande necessidade de repensar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Convém destacar que lidar com o Ensino Remoto Emergencial (ERE) sem ter um tempo adequado para o treinamento e amadurecimento foi algo bastante desafiador para todos os sujeitos inseridos nas esferas educacionais. Isto abriu um leque de possibilidades formativas.

Esses fatos revelaram também que lecionar nos tempos atuais implica na necessidade de ampliar o conhecimento pedagógico que conduz ao saber-fazer com tecnologias digitais. Dessa forma, é preciso ressignificar as práticas docentes que, por um lado, trata-se de um desafio para o professor que está acomodado a sua zona de conforto. Por outro, repercute em uma série de impactos sociais, políticos e econômicos. Vale ainda lembrar que os estudantes do presente século são diferentes do século passado. Essas diferenças são cada vez mais marcantes em seus modos de aprender e interagir.

Diante do exposto, o presente estudo teve como objetivo geral suscitar um diálogo teórico sobre quais os caminhos podem ressignificar as atuais práticas docentes. Justifica-se o estudo pela necessidade de os professores estarem cientes das questões de aprendizagem que vivenciam em seu cotidiano, bem como na conscientização que os ambientes educacionais, físicos ou virtuais, carecem de profissionais que sempre estão atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino.

Este estudo tem sua relevância na possibilidade de contribuir para o debate que fomenta a discussão relacionada ao método de ensino tradicional, práticas docentes reflexivas e formação continuada de professores. Além do mais, temos a convicção de que é perfeitamente possível conseguir resultados satisfatórios trabalhando de forma inovadora com práticas reflexivas.

## METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, já que ao invés de trabalhar com dados estatísticos, regras matemáticas e outras generalizações, busca utilizar-se de descrições, comparações e interpretações. Desse jeito, está focada com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2001).

Para tanto, o estudo utiliza-se de uma pesquisa exploratória e à guisa de literatura. Vale ressaltar que Gil (2008) considera que a pesquisa exploratória tem como intenção principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, levando em consideração a formulação de problemas mais precisos ou as hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Segundo ainda este autor, estes tipos de pesquisas são os que expõem menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com a finalidade de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato investigado.

Nessa lógica, a abordagem metodológica desta pesquisa tem como fundamento as teorias de pensadores que se assemelham a nossa proposta de investigação, sendo eles: Dewey (1953), Freire (1996), Pimenta (2002) e Tardif (2007) e seus trabalhos bastante significativos nessa área que versam sobre a prática docente.

Os dados foram analisados através da utilização do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo assim, esse momento foi dividido em três etapas: a primeira baseou-se na seleção do material; a segunda etapa sucedeu com a análise geral do conteúdo; já a terceira e última, fez a compreensão de em uma análise mais precisa, como também a interpretação dos resultados, conforme a literatura abordada.

## REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DE ENSINO TRADICIONAL

A escolha do método de ensino é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante. Dessa forma, podem ser definidos como as estratégias utilizadas pelos professores para transmitir/mediar os conhecimentos específicos de uma disciplina, ou seja, para facultar aos estudantes uma melhor compreensão do conteúdo abordado. Essa concepção mostra que os métodos de ensino promovem a melhor maneira

de conduzir o ensino e facilitar a aprendizagem.

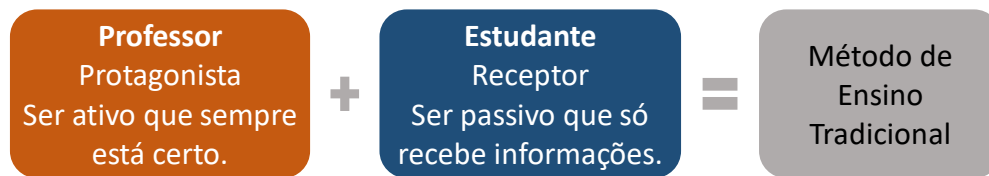
De uma forma geral, os métodos de ensino são como um fio condutor que devem ser escolhidos com base na realidade dos estudantes e nas demandas da comunidade escolar. Assim, antes de adotar um método é preciso conhecer o contexto social e educacional dos sujeitos envolvidos.

Entre os diferentes métodos de ensino, o mais criticado no cenário da educação brasileira é o denominado de método de ensino tradicional. A historiografia revela que esse fato aconteceu desde os anos de 1930 quando o Movimento Escolanovista promoveu distintas lutas em prol de uma renovação pedagógica, ou seja, buscaram a substituição do modelo tradicional de ensino por outro que tivesse uma proximidade com as novas tendências pedagógicas aplicadas no continente europeu. A partir desse momento, o método de ensino tradicional passa a ser visto como um método fracassado e responsável pelos problemas educacionais nacionais.

O citado método tem suas características de surgimento no século XVIII, com o Iluminismo, pois nesse período os ambientes destinados ao trabalho industrial foram separados dos recintos domésticos, sendo assim, começa-se a criação de espaços que abrigaram os filhos das mães trabalhadoras. Nessa linha de pensamento Saviani acrescenta que

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 1991. p.54).

De uma forma geral, o método de ensino tradicional pode ser analisado por duas vertentes, sendo assim, por um lado, o professor não passa de um transmissor de conteúdo que transfere um saber inquestionável que precisa ser memorizado por seus docentes para alcançar as metas almejadas. Por outro, o estudante torna-se como uma "folha de papel em branco" que é bombardeado por exercícios de fixação, promovendo um ser totalmente alienado à reprodução. A Figura 1, a seguir, ilustra um esquema do método de ensino tradicional.



**Figura 1.** Esquema do Métodos de Ensino Tradicional.

Nessa síntese, o professor é visto como o detentor do conhecimento (protagonista) e o estudante mero ser passivo (receptor), ocasionando uma rotina em sala de aula, de copiar e reproduzir fielmente o que está colocada lousa, sem levar em conta o processo construtivo do saber-fazer. Esse método é desprovido de uma interação professor-estudante.

Diante disso, os críticos desse método têm se fundamentado no aspecto da exclusão, afirmando que suas aplicações excluem aqueles que precisam de mais estímulo para prosseguir nos estudos. Ao ponto de não promover um olhar para a equidade nos processos como também não posiciona o estudante como sujeito que transforma e é transformado no processo educacional.

Entretanto, foi por meio da consolidação dos ideais da Escola Nova que apareceu as primeiras preocupações com um método de ensino que atendesse aos interesses de classes. Nesse momento, surgem questionamentos sobre o processo educacional não somente do ponto de vista pedagógico, mas também social, político e econômico. Dewey (1953), um dos precursores da Escola Nova, com seu modelo de currículo progressista, sinalizava que o método de ensino necessita ser redimensionado, para que o pensamento do estudante fosse colocado em movimento. Para este autor, os métodos de ensino passariam por fases, porém bem diferentes daquelas até então praticadas nas escolas. Assim, expõe um novo método para:

[...] colher os dados do problema, os elementos do fenômeno, observar e examinar em seguida os fatos para localizar, esclarecer a dificuldade e em seguida elaborar uma hipótese ou sugerir uma solução possível obtida pelo raciocínio e afinal procurar a confirmação da idéia elaborada, aplicando-a como uma chave a outras observações, a novas experiências (DEWEY, 1953, p.218-219).

Diante desse pressuposto, o método de ensino deve aguçar e explorar a curiosidade, as dúvidas e incertezas humanas, a continuidade do pensamento, a investigação, a observação e a experimentação dos fatos e objetos abordados. O ensinar e o aprender são para o autor “atos correlativos” já que “não se pode dizer que se ensinou, se ninguém aprendeu” (DEWEY, 1953, p.32). Sabe-se que o raciocinar é algo natural, desse modo, é oportuno ao professor criar meios para transformar este raciocínio em um ambiente crítico no qual o espírito do estudante se interesse pelos problemas abordados e se empenhe em buscar outras formas para solucioná-los de maneira útil e compreensível.

Freire (1996), criador de um método de alfabetização de adultos pelo qual ficou conhecido, também apresentou uma proposta pedagógica que se opôs ao método de ensino tradicional, pois considerava que esta proposta reproduzia as desigualdades sociais. Deste modo, sua teoria e práxis estavam presentes seus ideais de luta pela libertação do estudante oprimido. Para este autor, o professor necessita despertar o senso crítico dos estudantes no sentido de promover debates, para tanto, basta abrir os espaços para os possíveis questionamentos e reflexões em suas aulas.

Nas palavras de Freire (1996), é possível perceber que o método de ensino tradicional é uma “educação bancária”, no sentido de o conhecimento ser depositado no estudante e posteriormente, por meio de avaliações, se verifica se o mesmo assimilou ou não o conteúdo, ou seja, é como se o estudante fosse uma tábula rasa, ou melhor dizendo, como um ser que não possuísse nenhum conhecimento anterior à sua chegada ao ambiente de ensino. Dessa forma, suas ideias vêm combatendo o supracitado método e promovendo novos olhares sobre a prática docente. Convém destacar que este autor também foi inspiração para diversos modelos de ensino atuais, fomentando a visão do estudante como um indivíduo capaz de construir o conhecimento.

## CAMINHOS FORMATIVOS PARA PRÁTICA REFLEXIVA

Atualmente alguns professores são desafiados a sair da sua zona de conforto e buscarem outros métodos de ensino. Assim, Donald Schön, John Elliott e Kenneth M. Zeichner entre outros teóricos apontam caminhos preciosos que podem levar a transformação no modelo de ensino. Além disso, é importante frisar que no contexto em

que vivemos, nossa educação não pode mais ser pautada pelos antigos moldes de ensino extremamente estáticos, que dificultam a interação professor-estudante e o processo de ensino e aprendizagem.

Além do mais, convém destacar que o período pandêmico evidenciou uma fragilidade na formação inicial dos professores no que tange ao uso das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDICs). Por outro lado, diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) ampliaram suas ofertas de formação continuada de professores para com o uso das tecnologias digitais. Existem cursos com diferentes cargas horárias e finalidade educativas. Entretanto, é possível observar que eles tentam possibilitar aos profissionais da esfera educacional um repensar sobre suas práticas docentes, alternativas para modificar suas concepções de ensino, além promover um acesso a inúmeras metodologias de ensino, recursos didáticos e teorias da educação contemporânea.

As utilizações das TDICs são válidas para constituir inovações de práticas de ensino como também a quebra das fronteiras da linearidade e temporalidade. Contudo, não adianta utilizar esses recursos tecnológicos e continuar com o método de ensino tradicional colocando o professor como protagonista. Assim, é preciso oportunizar cenários de autonomia, de contextualização do ensino e interação.

Nesse contexto, algumas pesquisas recentes vêm se destacando, sendo assim, evidenciamos o trabalho de Oliveira (2022) que discute as potencialidades das atuais tecnologias digitais para a formação docente, com vistas a fomentar uma prática reflexiva em sala de aula, num movimento articulado e indissociável entre teoria e prática. E a investigação de Costa, Oliveira e Gomes (2021) que analisa a importância das práticas do letramento informacional, com base nos estudos do citado John Dewey e no papel do professor no processo de mediação da informação, de maneira que a aprendizagem reflexiva permita a inovação no processo de formação do estudante.

Por isso, faz-se necessário o diálogo e a articulação dos conhecimentos ensinados com o contexto do estudante para ampliar os espaços de reflexão, conduzindo a novas competências e habilidades. Haydt (2011) descreve que o professor precisa sempre considerar a:

[...] abrangência de ideias fundamentais torna a disciplina mais compreensível; a colocação da informação dentro de um referencial significativo torna o conteúdo menos sujeito ao esquecimento; a sistematização das ideias essenciais favorece a adequada transferência da aprendizagem; o relacionamento dos conhecimentos anteriores com as novas aquisições diminui a distância entre o conhecimento avançado e o conhecimento elementar (HAYDT, 2011, p. 98-99).

Diante desse pressuposto, o professor possui uma grande importância para as devidas mudanças no processo de ensino, de forma que possibilite aos estudantes a oportunidade de participarem ativamente da sociedade em que vivem, refletindo e posicionando criticamente referentes às questões econômicas, políticas e sociais. Para tanto, é oportuno que esses professores enfrentem os desafios e anseios em relação à realidade educacional contemporânea para adquirir novas perspectivas de trabalho, bem como apropriando-se de outros conhecimentos, entre os quais, estão aqueles relacionados às tecnologias digitais.

Nos dias atuais, para ser um licenciado é necessário à participação no processo de formação inicial em uma IES reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), no qual são apresentados aos conhecimentos específicos, pedagógicos e práticos que esse futuro profissional deverá ter para exercer essa profissão. Entretanto, segundo Tardif (2007), a formação de professores esteve dominada, sobretudo pela exposição de conhecimentos ditos disciplinares, sem correlação com a ação profissional. Isto mostra que muitos dos professores que estão em sala de aula não tiveram uma experiência prática consistente durante sua formação inicial.

Assim, em relação ao processo de formação dos futuros professores, Campos e Pessoa (2009), ressaltam que as dificuldades encontradas pelos professores ao ter o primeiro contato com a realidade escolar, pelo fato da formação não privilegiar a complexidade de situações que se fazem presentes na realidade escolar. Dessa maneira, depara-se com situações não abordadas durante a sua formação. Isso pode ser um dos motivos para que alguns deles se mantenham em uma zona de conforto.

Esse modelo de formação descrito por Tardif (2007) traz características da formação docente, principalmente, nas disciplinas de cunho específico aos quais os conceitos



apresentados não eram articulados com as práticas a serem adotadas, sobretudo, na Educação Básica. Todavia, a formação de professores não deve centralizar exclusivamente na reprodução dos conhecimentos específicos, pelo contrário, a formação docente precisa auxiliar o desenvolvimento de habilidade e capacidade para articular os diferentes tipos de conhecimento com a prática docente, levando este sujeito a um processo de ação e reflexão.

Convém elucidar que no contexto educacional, até a década de 1980, o modelo de racionalidade técnica permeia de forma praticamente absoluta, sendo assim, o professor era visto simplesmente como um técnico, cuja função consiste em aplicar e executar os procedimentos elaborados por outro profissional especializado. Segundo Schön (1992, *apud* Campos e Pessoa, 2009), a racionalidade técnica, consiste numa “epistemologia da prática que prevalece neste tipo de centros, considera a competência profissional como a aplicação do conhecimento privilegiado aos problemas instrumentais da prática”.

Nesse aspecto, Tardif (2007, p. 41) descreve que nessa perspectiva, “os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes”. Saberes esses, especificamente, saberes curriculares (saberes e métodos presentes na formação docente) e saberes das disciplinas (saberes propostos nos programas escolares) que são externos em relação à prática docente, ou seja, são saberes que não foram produzidos pelos professores, assim nos tornamos “reprodutores” de saberes que pode levar a alienação da prática docente.

Devida às práticas docentes citadas acima, há no campo da formação de professores, uma preocupação com as práticas hegemônicas, pautadas em prescrições técnicas e mecanizadas; buscando alternativas que levem à compreensão do processo educacional não limitada a exposição de conhecimentos, mas sim, uma formação que os conduzam, tanto na formação inicial, como na formação contínua, trazendo à tona as discussões e estudos desenvolvidos por autores dessa perspectiva.

Contudo, o termo “Professor reflexivo” divulgado na tese de doutorado de Schön (2000) que interpreta as ideias de Dewey (1953), vem evidenciando a estreita ligação entre reflexão e ação, fazendo frente a esse modelo. De acordo com Schön (2000) as práticas reflexivas envolvem três conceitos que mobilizam as ações do professor reflexivo. São eles: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Nesse

sentido, o conceito “professor reflexivo” vem sendo amplamente discutido nos meios educacionais de diversos países. Essa grande expansão é uma questão preocupante para também alguns autores dessa linha, por exemplo, Pimenta (2002) chama atenção para um possível modismo que pode estar ocasionando uma banalização da perspectiva da reflexão.

Nessa visão, citada autora descreve uma gênese contextualizada desse movimento ao enfatizar as ideias de Schön (2000) que valorizam uma prática na formação dos profissionais; “mas uma prática refletida, que lhes possibilita responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinições. ” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Nesse pressuposto, fica evidente que, o professor precisa realizar, a posteriori à ação, uma análise, descobrindo assim, possíveis soluções e, por fim, orientar uma nova ação, ou seja, um movimento da reflexão sobre a reflexão da ação. Nessa perspectiva, o professor reflexivo se caracteriza como um ser criativo, capaz de questionar a sua prática, a fim de agir sobre ela não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores.

Contudo, Pimenta (2002) fundamentada em Zeichner & Liston (1996), Rocha (1999) descreve que esse movimento é aplicado a um professor individualista, pois não consegue transformar as situações fora da sua sala de aula. Nesse contexto, a autora aponta Pérez-Gomes(1992) que, de forma crítica, evidenciam que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, mas deve ser concebida como um elemento fundamental para a transformação do contexto institucional e social a partir da análise e discussão coletiva da prática docente.

Para tanto, é necessário criar condições na formação de professores que possibilite ao professor pensar sobre as questões escolares, fazendo frente a essa realidade. Em outras palavras, é preciso promover uma formação permanente, que considere a voz do professor frente às transformações que ocorrem no espaço educativo. Assim, espera-se que o “professor reflexivo” seja capaz de atuar de uma forma autônoma e interativa, buscando a construção de significados e compartilhando entendimentos.

Numa perspectiva de promover aulas que consiga cultivar o espírito de curiosidade e evite a fossilização da rotina, do ensino dogmático e a aplicação constante (DEWEY, 1953). Nessa possibilidade formativa, Libâneo (2002) aponta que para que se queira um estudante crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo. Assim, enfatiza a importância de

uma formação teórica, de uma cultura crítica, pois acredita que uma reflexão sobre a própria prática ou experiência refletida não resolve tudo. É preciso compreender que o trabalho docente ocorre inserido nos contextos político e socioculturais. À vista disso, é necessário compartilhar as diferentes experiências para chegar, coletivamente, a um entendimento comum.

Muitos dos que abraçaram as ideias de Dewey sobre os professores como profissionais reflexivos, veem os professores como líderes educacionais que podem aprender com os outros e que tomam direções, mas nunca subserviente aos que estão distantes da sala de aula (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 13).

Nesse sentido, Pimenta (2002, p. 24) aponta que “a transformação da prática dos professores deve ser dar, pois numa perspectiva crítica”. Assim, para Freire (1996, p. 44) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, o que deixa evidente que a reflexão crítica é um processo eficiente na transformação da própria prática, ou seja, na inovação. Para tanto, os docentes têm que ultrapassar os limites das salas de aula, ou seja, é preciso se lançar na busca de novas teorias, recursos didáticos e, principalmente, compartilhar suas experiências na perspectiva de encontrar, de forma coletiva, argumentos que possibilitem uma nova ação.

Em vista disso, é necessário que a formação docente possibilite as condições suficientes para formar um professor crítico reflexivo. Nesse sentido, Freire apud Schnetzler (1998, p. 9) enfatiza que “a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Para se ser, têm que se estar sendo”. Assim, não basta fazer de conta, tem que concretizar as reflexões sobre ação. É preciso assimilar as ideias de Dewey (1953) para se adquirir uma certa “[...] compreensão de ensino reflexivo. Esta noção de mente aberta, responsabilidade, e devotamento de coração são as características chaves do professor reflexivo.” (ZEICHNER, & LISTON, 1996, p. 14).

O processo de formação continuada, proporcionada pelas diferentes IES, vem fomentando importantes reflexões acerca de diferentes métodos e estratégias educacionais, conduzindo o seu público a um repensar sobre sua atuação num processo de desconstrução e reconstrução de concepções e práticas de ensino. Isso é motivado pelas

leituras e trocas de experiências que são elementos primordiais nesse processo. Essa articulação permite uma maior compreensão do processo de profissionalização docente, bem como a possibilidade do professor enquanto agente mediador do conhecimento, além de promover reflexão acerca de certas práticas que já estavam naturalizadas e passavam despercebidas durante as antigas práticas docentes.

Quanto à formação inicial dos professores, é necessário repensarmos os programas de formação, com a inclusão de disciplinas que discutam as questões que perpassam na Educação Básica, correlacionadas com o aporte teórico estudado; a imersão desses futuros professores nas unidades básicas de ensino; os melhores caminhos que possibilitará a preparação do professor para o exercício da docência; as novas perspectivas para a formação docente, enquanto um profissional reflexivo individualmente e socialmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é importante que o professor esteja sempre envolvido em algum processo formativo que busque explorar os conceitos e modelos de concepção de inovação. No sentido de reinventar suas práticas docentes e ir além das demandas curriculares engessadas nos documentos. É preciso conhecer e saber usar diferentes tecnologias que vêm sendo difundidas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do presente século. Além disso, é necessário ter uma compreensão da singularidade dos estudantes, promover relação professor-estudante menos hierarquizada e propicia a uma educação mais rica em significado.

Os resultados revelam que a formação do professor reflexivo é mobilizada em um processo reflexivo. E é nesse contexto que a prática docente pode ser ressignificada, ou seja, é preciso se apropriar de diferentes formações teóricas e práticas que proporcionam o hábito de refletir sobre a nossa atuação no mundo de modo a gerar as seguintes inquietações: o que fazemos, como nos relacionamos e como reagimos a situações imprevistas dos cenários educacionais. Essa lógica dos questionamentos a nós mesmos, promove a consciência do que precisa ser produzido. Assim, é possível desenvolver a excelência da arte de ensinar com valores sociais e inovações pedagógicas de forma crítica-reflexiva.

Os estudos desenvolvidos até aqui, também permitiram concluir que não basta ser um professor que explique aos conceitos específicos de forma tradicional, (método de ensino tradicional), sem nenhuma reflexão sobre como esses conceitos são assimilados pelos estudantes. Dessa forma, compreendemos que é preciso exercer uma função de mediador do conhecimento que busque entender os caminhos percorridos por cada estudante. Mas, para que isso aconteça é preciso que o professor esteja sempre inserido no movimento formativo da ação-reflexão que mobiliza as práticas reflexivas.

A nossa pretensão é abrir algumas portas para continuarmos buscando caminhos inovadores para as práticas de ensino, na esperança de minimizar as dificuldades presente no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, concluímos sem concluir, já que sabemos que novos estudos, inquietudes e desafios estão a surgir. E assim, esperamos que este trabalho seja um canal para essa movimentação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. 2011.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. *Discutindo A Formação de Professoras e de Professores com Donald Schon*. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.) *Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 183-206.

COSTA, Gercimar Martins Cabral; OLIVEIRA, Mayllon Lyggon; GOMES, Suely Henrique de Aquino. *Aprendizagem reflexiva: o aluno como protagonista em sua formação, um estudo teórico*. REEDUC. v. 7 n. 3, set/dez , 2021. p. 141-154.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed., Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Mateus Souza de. *Formação continuada com tecnologias digitais: ensino de funções quadráticas*. Curitiba: Appris, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. LISTON, Daniel P. *Reflective teaching*. New York: Routledge, 1996.