

Compreendendo o que é ser um professor reflexivo ante a ação pedagógica

RESUMO

Ao ensinar, o docente esbarra em várias dificuldades. Entre elas, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a gestão do tempo e do currículo escolar, entre outros. A racionalidade prático-reflexiva, trazida por Schön, propõe uma reflexão crítica e intencional proveniente da prática e da ação do professor ao se deparar, com as incertezas do ambiente escolar. Assim, esse modelo propõe que o professor deverá observar e refletir sobre suas ações e ocorrências em sala de aula, para poder resolver os problemas encontrados. Portanto, a presente pesquisa visa analisar a minha prática avaliativa, durante as aulas de regência realizadas em uma Escola Pública. Este trabalho se apoia nas teorias sobre professor reflexivo dos teóricos: Selma Garrido Pimenta e Donald A. Schön. A coleta de dados foi realizada por meio das narrativas confeccionadas pela própria estagiária autora deste artigo, durante a disciplina de Estágio Supervisionado II. Por fim, procurou-se elementos que respondessem a problemática central da pesquisa, a saber: “Como as ações pedagógicas de uma estagiária contribuíram para reflexão da sua própria prática?” Por meio da pesquisa foi possível observar que a estagiária ao longo da sua prática no estágio não refletiu em todos os momentos, mas, por outro lado, notou a evolução da estagiária, que se mostrou preocupada com os alunos, tentando melhorar sua prática em sala de aula. Quando o professor reflete, ele busca formas de solucionar os problemas com que depara e (re)direcionar a sua prática. Dessa forma, notou-se uma evolução na atitude da estagiária, que refletiu criticamente sobre sua prática em diversos momentos.

PALAVRAS-CHAVE: Professor-Reflexivo. Formação de Professor. Prática Docente.

Gabriela Selingardi
gabiselingardi@hotmail.com
Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Maringá, PR, Brasil

**Marcos Vinicius Marcondes
Menezes**
marcosmenezes@professor.sp.gov.br
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Bauru, SP, Brasil

INTRODUÇÃO

No modelo da racionalidade técnica de formação, o docente tem um grau de autonomia limitado, pois em sua formação ele não aprendeu a refletir criticamente. De certa forma, todos os professores são reflexivos, mas a questão é como eles refletem (ZEICHNER, 2003). Para professores técnicos, a reflexão “caracteriza-se por um processo de alienação da realidade na qual o docente está inserido, destituído de uma consciência política e de uma formação cidadã que contribua para transformar a si e a realidade na qual está inserido” (ARAUJO, 2009, p.03). Ou seja, a reflexão do professor acaba se limitando a como utilizar uma teoria ou técnica em sala de aula para a superação dos problemas.

Nesse sentido, a reflexão sobre a própria prática acaba não fazendo sentido, uma vez que o professor é formado para seguir a orientação teórica de seus formadores e aplicar a teoria em sua prática. Esse professor não possui autonomia e acaba tendo uma postura passiva diante das teorias, pois não participa da produção do conhecimento na educação, tornando-se meros executores e dependentes de técnicas e instruções produzidas pelas secretarias e academia.

Ao contrário desse modelo de formação profissional da docência, a racionalidade prático-reflexiva, proposta por Schön (2000) propõe uma reflexão crítica e intencional proveniente da prática e da ação do professor ao se deparar, em sua atividade profissional, com as incertezas do ambiente escolar. Assim, esse modelo propõe que o professor deverá observar e refletir sobre suas ações e ocorrências em sala de aula, para poder resolver os problemas encontrados. Schön (2000), ao propor esse modelo, afirma que existem problemas que, uma vez identificados pelo professor, são passíveis de soluções advindas das técnicas por ele aprendidas, sem a necessidade de muita reflexão. No entanto, existem problemas que necessitam de uma reflexão crítica, pois, as meras aplicações das técnicas não são suficientes para a sua solução. Ele compara a prática profissional docente a uma topografia irregular. Sobre isso comenta:

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano alto elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas (SCHÖN, 2000, p.15).

No plano baixo, encontra-se a prática, a realidade. Quando o professor reflete sobre sua prática, ele começa a perceber algumas dificuldades em sala de aula, a partir de então reflete para buscar soluções para a mudança, sendo assim, ele se encontra na parte mais baixa do *pântano*, pois busca soluções para seus problemas. Aquele professor que não reflete se encontra na parte do *plano elevado*, não busca novas soluções e novas metodologias, permanecendo no ambiente mais cômodo.

Portanto, na sala de aula é muito complicado para o professor resolver os problemas por meio de uma técnica, sendo que ele nunca sabe quais as perguntas que os alunos farão. Diante dessa diversidade de modos de pensar dos alunos, o professor precisa estar preparado para as perguntas inesperadas que seus alunos possam ter. (SCHÖN, 2000).

Tanto quando o professor está em sala quando fora dela ele pode refletir sobre suas aulas. Ao fazer isso, ele tem a possibilidade de analisar a sua prática à luz das

teorias pedagógicas e da pesquisa em educação, com a finalidade de melhorar sua forma de ensinar e compreender melhor o processo de aprendizagem de seus alunos, preocupando-se em atender à necessidade de cada um deles. Nessa concepção, o docente simplesmente deixa de atuar como um mero reprodutor de teorias e técnicas produzidas por terceiros, para assumir a autonomia e responsabilidade pela construção de suas próprias estratégias de enfrentamento da realidade, baseadas na reflexão crítica da sua ação e da teoria.

Defendemos que o professor não deve ficar satisfeito com seu trabalho em sala de aula, nem julgá-lo perfeito e acabado, pois quando ele aceita trabalhar em “zonas pantanosas” (SCHÖN, 2000), deverá assumir uma postura de questionamento da própria prática, para poder entender as dificuldades encontradas e ter subsídios para a mudança.

Segundo Libâneo (2008), o professor reflexivo é o docente que faz uma autoanálise das próprias ações. Convém frisar que a autoanálise é fundamental no processo reflexivo, mas é também um momento complexo e delicado, pois o exercício da reflexão sobre a própria prática não é fácil, principalmente por encontrar eventuais fragilidades e equívocos e repensar as ações realizadas. Por isso ao refletir sobre sua própria prática é preciso ficar atento para não emitir informações errôneas ou distorcidas da sua prática em sala de aula, pois essas são fundamentais e podem comprometer a qualidade da sua reflexão.

De acordo com Schön (2000, p. 32) existem três momentos de reflexão sobre a própria prática: “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e por fim, reflexão sobre a reflexão na ação”. Antes de discutir os tipos de reflexão, primeiro é preciso ter o conhecimento na ação. Schön (2000) acrescenta que, ao observar algo e refletir sobre algumas ações nossas, isso oportunizará efetuar uma descrição sobre esse conhecimento na ação, ou seja, o conhecimento tácito. A descrição desse conhecimento dependerá da linguagem que cada sujeito tem disponível, ou seja, o meio em que esse sujeito esteja inserido. Entretanto, o que realmente importa é que essas descrições serão sempre construções, pois são tentativas de exposição diante de um conhecimento tácito. A partir do conhecer serão feitos ajustes e correção de erros. Ao descrevermos o que acabamos de conhecer e observar, isso se torna “em conhecimento na ação”.

Como exposto por Schön (2000), ao possuir o conhecimento tácito, entende-se que o docente já está para efetivar suas atividades, mas as aulas nem sempre ocorrem da maneira como foi planejada. Durante as ações, o docente pode refletir sem interromper seu planejamento, esses momentos de reflexão durante as aulas contribuem para o professor utilizar um novo método durante a sua ação em sala de aula, desta forma, tem-se a reflexão na ação (SCHÖN, 2000).

A reflexão na ação está relacionada com as reflexões que o docente realiza ao desenvolver sua prática. Durante a aula o professor pode perceber que o aluno está tendo algumas dificuldades para entender o conteúdo, sendo assim, o docente estará refletindo sobre o que o aluno está dizendo e procurar outras maneiras de fazer o aluno entender o conteúdo. Desta forma, “[...] o que distingue a reflexão na ação das outras reflexões é a imediata significação para a ação”. (SCHÖN, 2000, p. 34).

A reflexão sobre a ação é quando o professor reformula mentalmente a ação para analisar esse processo de olhar sobre a ação (SCHÖN, 2000). Essa reflexão

auxilia o docente a perceber o que ocorreu durante suas aulas e como conseguiu resolver alguns acontecimentos inesperados. A reflexão sobre a reflexão na ação permite ao professor refletir sobre suas ações anteriores e projetar um futuro com novas práticas. De acordo com Schön (1992),

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1992, p.83).

Quando um professor se depara com situações de incerteza, recorre à investigação como forma de compreender o fato e de interferir em tais situações, resultando na aprendizagem e desenvolvimento de novas concepções para a prática docente. Quando o professor reflete sobre sua prática, ele acaba se conhecendo melhor e não apenas a sua prática. Ao olhar para a sua própria prática, o professor reflete e apresenta seus sentidos e significados, ele está diante de um processo de compreensão do seu próprio ser. De acordo com Ghedin (2008),

No processo de construção do conhecimento amadurecimento com os nossos sofrimentos, mas também com as alegrias das descobertas que vamos fazendo de nós mesmos, do mundo e dos outros. Uma tarefa realizada não pode, de modo algum, gerar acomodações. Ao contrário deve gerar uma desinstalação, um choque real, que seja capaz de impulsionar-nos para além de onde chegamos (GHEDIN, 2008, p.142).

Para Ghedin (2008) não existe um conhecimento pronto e acabado. Ele é algo que se constrói todos os dias. E “[...] o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria” (GHEDIN, 2008 p.143).

Quando o professor reflexivo se depara com alguma situação problemática de sala-de-aula, ele realiza um movimento de reflexão que consiste em voltar-se ao estudo de uma teoria em busca de uma solução. Retorna para sua prática, agora alterada à luz da reflexão sobre aquela teoria. Algumas vezes, essa teoria estudada se mostra incapaz ou insuficiente para ajudá-lo a resolver o problema, por isso, ele volta-se novamente à teoria para buscar mais informações. Percebemos que a teoria e a prática caminham lado a lado no trabalho pedagógico desse professor. Não há um fim nesse processo, pois irá sempre ocorrer esse diálogo entre teoria e prática. O professor também poderá criar a sua própria teoria e testá-la em sua prática.

A teoria só será válida quando a combinamos com a prática e integrando-as entre a ação e reflexão na ação. “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação” (PIMENTA 2005, p. 92), para conseguir realizar a transformação a teoria por si só não é suficiente, precisa-se ir para a prática, pois, não basta apenas conhecer a teoria, “[...] é preciso transformá-la”. (PIMENTA, 2005, p. 92). E a prática por si só, não pode ser usada como verdade absoluta, precisa-se da teoria para refletir. Isso se torna algo cíclico onde teoria e prática sempre estão interligadas.

Desta forma, a pesquisa visa analisar minhas ações como estagiária de Física, que lecionei em uma Escola Pública. Busquei apreender durante minha prática docente o modo como se realizou esse processo de reflexão sobre a própria prática.

Convém observar que o professor que utiliza a reflexão deve estar atento ao processo ensino/aprendizagem. Esse método proporciona ao professor refletir sobre sua prática e, a partir de então poderá repensar a metodologia aplicada em sala de aula, adaptando-a às necessidades dos alunos. Portanto, a questão central é: Como as ações pedagógicas de uma estagiária contribuíram para a reflexão da sua própria prática?

MEDOTOLOGIA

A presente pesquisa possui um caráter qualitativo. Embasados nas análises de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.147), entendemos que não é simples planejar uma pesquisa qualitativa, pois esta não aceita a aplicação de regras e modelos fechados para compreender a realidade. Nesse sentido, compreendemos que no desenvolvimento da pesquisa qualitativa fica inviável enquadrar modelos na realidade, pois ela é constituída e reconstruída constantemente por sujeitos.

A pesquisa qualitativa não usa regras estruturadas. Preocupa-se com o processo que se dá a partir da pesquisa; por meio da escolha do tema, metodologia, constituição e análise dados, e não somente analisar o produto final. Na pesquisa qualitativa o pesquisador tem contato com o seu ambiente de pesquisa e também está ligada com aspectos mais subjetivos (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

De acordo com Lima; Guba (1985), apud Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a estruturação da pesquisa ocorre por meio da articulação dos estudos teóricos e o contato com a realidade. Nessa perspectiva, o pesquisador terá uma visão com base nas teorias e, a partir do contato com seu ambiente de pesquisa, irá ocorrer uma reinterpretação da teoria, visando iluminar o objeto estudado. Portanto, o tema pesquisado deve fazer sentido para o pesquisador, o qual mostra um problema ou uma insatisfação, ou até mesmo uma curiosidade sobre algum fato experienciado por ele no mundo.

A proposta deste estudo foi desenvolvida com o Primeiro Ano do Ensino Médio de uma escola pública, localizada no município de Ilha Solteira - SP. A pesquisa esteve ligada com a disciplina de Estágio Supervisionado II, ministrada no curso de Licenciatura em Física na Faculdade de Engenharia Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Ilha Solteira, na qual, consistiu em cumprir 40horas/aula de regência em sala de aula, sendo assim, no decorrer da disciplina de Estágio Supervisionado II. A estagiária ministrou as aulas sob a supervisão da professora titular da turma.

Os conteúdos trabalhados durante esse período de regência tiveram como base a proposta curricular do estado de São Paulo de acordo com a turma. Diante disso, os conteúdos trabalhados nesse período foram: Velocidade Média, Movimento Retilíneo Uniforme, Movimento Uniformemente Variado, Queda Livre, Leis de Newton. Juntamente com esses conteúdos foram desenvolvidos exercícios, atividades experimentais, atividades em grupos, provas e seminários.

Com base nos referenciais estudados, ao planejar as aulas, estávamos sempre preocupados com aprendizagem dos alunos, tentando observar as dificuldades e evoluções de cada um deles. As discussões entre os alunos e a estagiária foram um dos pontos mais importante nas aulas.

Ao final de cada aula ministrada, a estagiária confeccionava uma narrativa contendo suas perspectivas, suas ações em sala, suas emoções, reflexões e angústias daquela aula. Em seguida, as narrativas confeccionadas pela estagiária eram enviadas e discutidas com seus orientadores.

Freitas e Galvão (2007) consideram que o uso da narrativa,

[...] inscreve-se na ideia de que, ao narrarmos episódios com significado, os analisaremos de uma forma contextualizada, tentando que essa análise ponha em evidência emoções, experiências ou pequenos fatos marcantes, dos quais antes não nós tínhamos percebido (FREITAS, GALVÃO, 2007, p.220).

Convém frisar que, na perspectiva de Freitas e Galvão (2007), o exercício de narrar as emoções e perspectivas olhando para o passado possibilita, ao professor, encontrar significados em suas ações de hoje, refletindo sobre a reflexão na ação. De acordo com Freitas e Galvão (2007), a professora refletirá sobre suas ações, a partir das narrativas, dispondo de subsídios para um futuro com práticas inovadoras.

Segundo Galvão (2005), ao redigir uma narrativa, encontram-se cinco níveis para apresentar a experiência vivida: “[...] dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar, interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente dá um novo sentido ao texto, de acordo com suas vivências e referências” (GALVÃO, 2005, p.332). É nesse sentido que as narrativas foram tratadas, para análise e discussões. Ou seja, com possibilidades de refletir sobre a própria prática quanto a expectativas e sentimentos ante a realidade escolar.

Segundo Freitas e Galvão (2007), podemos utilizar as narrativas como instrumentos de pesquisa, pois, ao narrar o indivíduo reflete sobre suas experiências e cria a possibilidade de repensar sua prática para um agir diferente. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica, ao se apropriar desse método de investigação, pode ser utilizada durante o processo de formação de professores, quando narramos a nossa experiência:

[...] nós aprendemos a dar sentido às nossas práticas pedagógicas como expressões do nosso conhecimento prático pessoal, que é o conhecimento experiencial que estava incorporado em nós como pessoas e foi representado em nossas práticas pedagógicas e em nossas vidas (CLANDININ, 1993, p. 1).

Portanto a pesquisa por meio do uso das narrativas tem como finalidade a compreensão da experiência, oferecendo contribuições para o narrador (Clandinin e Connelly 2000).

Os dados constituídos por meio das narrativas foram analisados a partir da proposta de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Entendemos, de acordo com essa autora, que a análise de conteúdo tem o objetivo de investigar mensagens ocultas em discursos. Sobre isso, Bardin (2011, p. 35) comentou:

[...] o que julgo ver na mensagem estará lá efetivamente contido, podendo está “visão” muito pessoal a se partilhada por outros? Por outras palavras,

será minha leitura válida e generalizável? [...] um olhar imediato, espontâneo, e já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não possuímos a compreensão.

Entendemos, assim, que a Análise de Conteúdo é feita por meio da concomitância de várias técnicas utilizadas para procurar conceitos e significados. Portanto, de acordo com Bardin (2011, p. 48):

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo é descrita em cinco partes. A primeira etapa consiste na preparação das informações, ou seja, uma leitura de todos os materiais e, em seguida, a ação de separar o que seria relevante para a pesquisa. A segunda etapa consiste na Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, estabelecendo as unidades de análises. Para isso é preciso reler todo o material e verificar as unidades de análise para, em seguida, isolar cada uma das unidades de modo de que esse trecho possa ser entendido fora do contexto. A terceira etapa constitui a Categorização. Nessa etapa, agrupam-se todos os dados que constituem partes existente entre elas. Sendo assim, é preciso tomar cuidado para não ter um número grande de categorias, pois poderá ter dificuldade de compreensão. Por fim, cada unidade de análise poderá ser classificada em apenas uma categoria. Na quarta etapa é feita a Descrição e, após estabelecer as categorias, é preciso explicá-la, expressar o significado de cada mensagem analisada. A última etapa consiste na Interpretação, que vai além da descrição, isto é, uma leitura mais aprofundada, relacionando as mensagens com os referenciais teóricos estudados (MORAES, 1999).

Sendo assim, na presente pesquisa, a análise de conteúdo se deu primeiramente em realizar uma leitura de todas as narrativas confeccionadas pela estagiária, separando quais seriam relevantes para a pesquisa, em seguida foi selecionada as unidades de análises (UA) retiradas das narrativas selecionadas. Em seguida, estas unidades de análises foram agrupadas, formando as categorias, sendo que, uma unidade de análise pode pertence apenas em uma categoria. Na sequência foi realizado uma descrição de cada categoria e por fim, realizou-se uma interpretação das unidades de análise sob a luz do referencial teórico, buscando entender elementos que respondam à problemática da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Quadro 01 estão expostas as dimensões, juntamente com as categorias. As categorias foram analisadas, por meio, das unidades de análises (UA), sendo estas retiradas das narrativas da estagiária, o qual, era feita ao final de cada aula. É importante destacar que as categorias se deram por meio dos referenciais estudados. Neste artigo¹ serão analisadas duas dimensões, sendo elas: diálogo em sala de aula e ações da estagiária. Dentro da primeira dimensão se encontra duas

categorias: alunos resistentes, e tentativa de explicação dos alunos. Na segunda dimensão encontra-se a categoria: reflexão sobre a própria prática.

Quadro 01: Esquema das dimensões com suas respectivas categorias

Dimensão	Categoria
Diálogo em sala de aula	Alunos resistentes
	Tentativa de explicação dos alunos
Ações da estagiária	Reflexão sobre a própria prática

Fonte: Aatoria Própria (2017).

Na sequência, iremos analisar as categorias citadas no Quadro 01, juntamente com as dimensões. Desta forma, no Quadro 02, estão apresentados os recortes das narrativas da estagiária, e em seguida, uma discussão de cada unidade de análise.

Dimensão: Diálogo em sala de aula

Nesta dimensão mostra-se como ocorreu o diálogo em sala de aula. No entanto, o diálogo dos alunos não será exposto, mas, sim a maneira de como a estagiária o conduziu. Sabemos, que os diálogos dos alunos são indicativos de aprendizagem, porém neste caso será analisado como a estagiária o conduziu, lembrando que é uma análise da própria prática.

Categoria: Alunos resistentes

Nessa categoria apresentamos as unidades de análise, que permite observar o relato da estagiária sobre a resistência dos alunos ante uma situação de diálogo.

Quadro 02: Unidades de Análises – Alunos resistentes

Narrativa	Unidades de Análises
01	<i>[...] perguntei para os alunos quem correu mais rápido olhando para a tabela, eles não se importavam em responder. De início foi complicado fazer com que os alunos respondessem, visto que eles estão acostumados com aulas que a professora passava exercícios na lousa e eles copiavam. [...]</i>
11	<i>[...] uma aluna disse: “Professora, agora fala logo a resposta certa, quem chega no chão primeiro” (A1). Percebi que a maioria dos alunos estavam agoniados para saber a resposta certa [...]</i>
08	<i>De início fui questionando os alunos [...], um aluno até falou “Ai professora não quero fazer isso, não gosto de física, não gosto de estudar, não gosto de vim pra escola” (A10), na hora pensei, que aluno revoltado! Tentei conversar com esse aluno, pedi para prestar atenção, mas nada adiantou.</i>

Fonte: Aatoria Própria (2017).

Na UA 01, percebemos que a estagiária encontrou resistência dos alunos em fazer com que eles participassem das discussões em sala de aula. Isso ocorreu devido a eles estarem acostumados com aulas em que os professores somente escreve e eles copiam, ou seja, as aulas são de transmissão e recepção, sendo que,

não ocorriam diálogos. Na verdade, no cotidiano dos alunos não ocorrem aulas dialogadas e discussões sobre determinado conceito, daí o estranhamento deles nessa prática. Por esse motivo, a estagiária teve, inicialmente, dificuldade em realizar essas discussões. No momento em que, a estagiária comenta: “*estão acostumados com aulas que a professora passava exercícios na lousa e eles copiavam [...]*”, analisamos que a relação da professora titular com os alunos era de pouco diálogo. Diante dessa situação, quando a estagiária chega à escola e apresenta uma outra dinâmica de interação e diálogo os alunos sentem uma diferença e resistem, recusando-se a participar. Essa mudança de interação com os alunos gerou algumas dificuldades, nesse caso, foi o bloqueio dos alunos em aceitar uma dinâmica diferente. Diante dessa situação, a estagiária teve que buscar na teoria estratégias para quebrar essa barreira, buscando novas metodologias que promovessem o diálogo em sala de aula. Este processo é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, permitindo que ele reflita sobre as ações passadas e projetando um futuro com novas práticas (SCHÖN, 1992).

Na UA 11, observamos que os alunos não têm paciência para expor suas ideias, ou seja, de discutir em sala de aula. Essa postura dos alunos pode ser explicada pelo fato, deles estarem acostumados com aulas em que, a professora titular oferece as respostas para eles; assim, não havia interação (antes de começar a regência, observamos algumas aulas da professora titular com a turma). Nessa unidade de análise, percebemos a resistência dos alunos ante uma aula dialogada, e quando a estagiária fala: “*percebi que a maioria dos alunos[...]*”, ela mostra que, por meio, de uma reflexão durante a ação, conseguiu identificar a resistência desses alunos. Ela teve a oportunidade de identificar as necessidades dos alunos em aula dialogada.

Já na UA 08, notamos que, por meio do diálogo, o aluno não tem interesse de estudar. O problema não é somente a física e sim o fato de ele ter que estudar. Essa atitude dos alunos fez com que a estagiária se inquietasse, ou seja, ela saiu da sua zona de conforto e tentou buscar um entendimento do porquê o aluno agiu dessa maneira. Por meio, da reflexão na ação a estagiária observou que estava acontecendo algo com esse aluno, o que a fez buscar pela interação com ele. Quando a estagiária diz: “*tentei conversar com esse aluno [...]*”, mostrou que ela tentou se aproximar desse aluno, pois mediante essa comunicação, poderia entender o porquê da “revolta” dele. Não ocorrendo o diálogo entre eles, a estagiária interpretou que o aluno não queria ajuda.

Categoria: Tentativa de explicação dos alunos

Nesta categoria, apresentamos as unidades de análise em que é possível perceber, por meio, dos relatos da estagiária, os momentos em que, os alunos tentam explicar o seu entendimento sobre os conceitos que estão sendo trabalhados, com suas próprias palavras.

Quadro 03: Unidades de Análises – Tentativa de explicação dos alunos

Narrativa	Unidades de Análise
11.2	<i>A maioria dos alunos responderam que o caderno chegaria primeiro no chão, apenas um aluno disse: “eu acho que os dois caem juntos” (A13) [...] “Então professora eu acho que os dois caem juntos porque a folha está bem perto do caderno, então não vai ter espaço para o vento passar, por isso acredito que eles vão cair juntos” (A13). [...] Esse aluno quase não participou das minhas aulas no semestre passado [...]</i>
11.3	<i>[...] de início comecei fazendo algumas perguntas do tipo: “Se eu jogar um caderno e uma folha de caderno, qual deles irá chegar ao chão primeiro?” [...]. Após várias discussões coloquei a folha em cima do caderno e perguntei novamente quem chegaria ao chão primeiro [...].</i>
14.1	<i>[...]perguntei aos alunos o que aconteceria com a velocidade quando lançamos um objeto para cima, “ah professor a velocidade vai diminuindo até certa altura ai depois que não tiver mais velocidade, o objeto cai com uma velocidade maior” (A3), [...]. Outro aluno respondeu “a velocidade vai diminuindo porque a gravidade está empurrando o objeto para baixo” (A9).</i>
14.2	<i>[...] nas equações coloquei um sinal de mais e um de menos (ex. $V=V_0 \pm g.t$) perguntei para eles qual sinal devemos usar, os alunos responderam “Depende”, então perguntei novamente, depende do que? Eles começaram a falar todos juntos, todos queriam responder, disseram-me que dependia se a bolinha estava subindo ou descendo, pois quando a bolinha tivesse subindo estava ao contrário a gravidade, então era menos e se a bolinha tivesse descendo estava igual à gravidade então era mais.</i>

Fonte: Autorial Própria (2017).

Como podemos ver, na UA 11.2, o aluno que não participava das aulas foi, o único que conseguiu explicar com suas palavras o que acontece com um corpo em queda livre. É evidente que, ante uma aula dialogada, a estagiária ofereceu oportunidade para os alunos se expressarem e, durante essa interação da estagiária com os alunos, ela observou que apenas um aluno conseguiu explicar o conteúdo ali ensinado. No decorrer da aula, a estagiária refletiu sobre esse aluno e percebeu que, de fato, a aprendizagem ocorreu. Portanto, a reflexão da estagiária durante a aula foi de fato importante, para reconhecer aquele aluno.

Na UA 11.3, aconteceu um diálogo entre a estagiária e os alunos. Nesse diálogo, identificamos que a estagiária foi criando situações problemas para que eles pensassem, e chegassem a uma conclusão. A partir das respostas dos alunos, criava uma outra situação, assim, colocando os alunos para responder novamente. Portanto, houve uma comunicação para se chegar aos conceitos propostos. Diante dessa situação a estagiária foi refletindo durante sua aula, pois, ao perceber que os alunos tinham entendido a questão, na sequência, ela colocava outra, dessa forma, ela poderia perceber se realmente a aprendizagem dos alunos estava ocorrendo.

Na UA 14.1, observamos a importância do diálogo em sala de aula, pois, por intermédio dele, os alunos conseguiram expressar-se. Fica evidente que a estagiária tentou, por diversas oportunidades, questionar os alunos, fazendo perguntas, oferecendo meios para que eles se expressem. Sendo assim, temos que a todo momento houve uma reflexão durante a ação, pois a estagiária sempre criava meios para que, os alunos participassem da aula. É preciso, portanto, criar situações em sala de aula para que os alunos tenham oportunidade de explicar o seu entendimento.

Diante da UA 14.2, também notamos a tentativa de os alunos explicarem o que eles sabem com suas próprias palavras. A partir da fala desses alunos, a estagiária teve a oportunidade de saber o que eles pensam ou sabem sobre aquele conceito. Houve um avanço dos alunos no que diz respeito a sua interação com a estagiária, pois, quando a estagiária fala: “*Eles começaram a falar todos juntos [...]*”, identificamos que eles se tornaram participativos nas aulas, pois, todos queriam mostrar para a estagiária o que sabiam sobre o assunto estudado. Portanto, essa categoria, mostrou o avanço dos alunos ante a categoria anterior, na qual eles estavam resistentes a aulas dialogadas. Observamos que a estagiária era insistente em fazer os alunos exporem seus entendimentos, pois a todo momento colocava eles para explicarem o que estavam apreendendo.

Dimensão: Ações da estagiária

Nesta dimensão, olhamos para as unidades de análise (UA) em que encontramos as ações da estagiária durante sua prática.

Categoria: Reflexão sobre a própria prática

Nessa categoria, apresentamos as unidades de significados que mostra os momentos em que a estagiária reflete sobre sua própria prática. Essa reflexão pode acontecer durante suas ações em sala de aula ou após suas ações. Quando a estagiária reflete sobre sua prática e busca subsídios na teoria para entendê-la ou melhorá-la.

Quadro 04: Unidades de análise – Reflexões sobre a própria prática

Narrativa	Unidades de Análises
01	<i>No momento fiquei um pouco assustada, pois não sabia o porquê daquelas respostas, então a única explicação que tenho é que os alunos [...] não sabem ou não entenderam o conceito de velocidade média. Então pensei em uma outra maneira para explicar [...], relatei esse conceito com o dia a dia deles, fiz comparações entre as velocidades de carros [...]</i>
02	<i>Ao final da aula, todos os grupos me entregaram as folhas. Percebi que alguns alunos tinham entendido o conceito, mas outros grupos não conseguiram compreender, na próxima aula preciso explicar esse conceito de uma maneira para que todos os alunos possa entender. Não posso ir adianta do conteúdo sem que eles entendam.</i>
03	<i>Alguns alunos me responderam que um minuto tinha cem segundos. Não consegui entender como os alunos chegaram nessa conclusão, logo tentei explicar para eles de outra maneira. Pedi para que todos olhassem para seus relógios, fui fazendo perguntas [...]</i>
05.1	<i>Nesse momento lembrei da época em que estava no colegial, quando o professor ia explicar a matéria todos os alunos ficavam em silêncio. Hoje vejo como essa situação mudou os alunos não respeitam mais os professores, não têm vontade de aprender, porque os alunos estão cada vez mais desinteressados? Toda hora estou chamando a atenção desses alunos, estou indo na carteira deles para conversar, acredito que essa atenção que dou para eles nem todos os professores faz, e os alunos não sabem aproveitar essa oportunidade que estão tendo.</i>

Narrativa	Unidades de Análises
05.2	<i>[...] aula de hoje foi muito estressante, nunca tinha me visto tão nervosa desse jeito. Ao término da aula fiquei arrependida de ter brigado com os alunos, acredito que não poderia ter feito isso com eles.</i>
10.1	<i>A partir dessa situação preciso pensar em uma maneira desses alunos perderem a vergonha e adquirir o hábito de perguntarem quando estiverem confusos.</i>

Fonte: Aatoria Própria (2017).

Nas UA 01 e UA 03, identificamos que houve uma reflexão durante a ação. Como podemos ver na UA 01, inicialmente, a estagiária ficou “assustada com a respostas dos alunos”. Diante situação, ela não entendia o que tinha acontecido, o que a levou a uma reflexão durante sua aula, tendo como consequência uma mudança em sua metodologia, para tentar fazer com que os alunos entendessem. A estagiária surpreendeu com as respostas dos alunos, concluindo que eles não tinham entendido e, nesse momento, mostrou a importância de refletir durante a ação, pois ela, imediatamente, mudou a metodologia. É nessa situação que Schön (2000) comenta que o professor deve estar preparado para qualquer situação em sala de aula, pois nunca se sabe a maneira como os alunos agirão. Sendo assim, um professor não consegue resolver os problemas encontrados por meio de técnicas, por estar trabalhando com pessoas reais, em um contexto real, onde cada aluno possui sua subjetividade.

Na UA 03, também houve essa reflexão durante a ação, e a estagiária teve que buscar outras formas de relacionar o conceito para que os alunos entendessem. É interessante pontuar que, durante nossas ações, podemos refletir sem interromper o nosso pensamento, essa reflexão serve para “dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 34). A reflexão na ação refere-se às observações e reflexões da docente durante a sua prática, visto que ela se surpreende com o que o aluno faz ou diz, desta forma tenta reformular o modo de ver o problema e colocar questões ao aluno para testar sua hipótese (SCHÖN, 2000). Nessa unidade de análise, houve um novo questionamento em que a estagiária colocou os alunos para testarem essas novas hipóteses.

Na UA 02, identificamos, a partir de uma metodologia usada pela estagiária na sala de aula, ou seja, trabalho em grupos, ela teve a oportunidade de identificar alguns elementos que os alunos não tinham entendido. No trecho, “*preciso explicar esse conceito*”, evidenciamos que a estagiária está preocupada com a aprendizagem dos alunos. Assim, a partir das atividades entregues, ela pode refletir sobre a sua ação, tendo oportunidade para melhorá-la. De acordo com Schön (1992), a reflexão sobre a reflexão na ação leva o professor a aperfeiçoar novos raciocínios, novas formas de compreender e agir sobre os problemas. Nesse caso, a estagiária refletiu e percebeu que teria que mudar sua prática de acordo com as necessidades dos alunos.

Na UA 05.1, houve uma reflexão da estagiária, que recordou sua época de escola, quando os alunos respeitavam tanto professores como colegas, o que a fez incomodar com o descaso dos alunos. Diante dessa situação, fez várias perguntas a si própria, colocando várias indagações. Para Schön (2000), a reflexão na ação tem o intuito de transformar algo que está acontecendo no momento. No entanto, nesta UA a estagiária apenas fez um desabafo, comentando sobre sua época de escola e estranhando esse desrespeito dos alunos com os próximos. Nesse caso, não obteve transformação durante a ação. A reflexão é quando se procura

elementos que possam transformar as ações, neste caso não houve transformação durante sua prática, mas por outro lado essas experiências e essas reflexões promoveram transformações no olhar da estagiária e na sua trajetória.

Diante da UA 05.2, a estagiária reconheceu que não poderia ter se zangado com os alunos. A partir do momento em que houve uma reflexão sobre a ação, ela se arrependeu do modo como agiu com eles. Novamente houve uma reflexão sem a finalidade da mudança, pois a estagiária refletiu somente sobre o que aconteceu durante a aula.

Na UA 10.1, a estagiária identificou a dificuldade dos alunos se posicionarem, assim ela promoveu ações com o objetivo de mudar essa postura. De acordo com Schön (2000), houve uma reflexão sobre a reflexão na ação, pois, a partir da reflexão sobre ação, a estagiária repensou sua metodologia em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises das dimensões encontramos pontos importantes, sobre a prática da estagiária em sala, verificando se as ações pedagógicas contribuíram ou não, para a reflexão da própria prática.

Diante das unidades de análise, foi possível observar que a estagiária ao longo da sua prática no estágio não refletiu em todos os momentos, mas, por outro lado, notou a evolução da estagiária, que se mostrou preocupada com os alunos, tentando melhorar sua prática em sala de aula. Sendo assim, a estagiária refletiu sobre sua prática, a fim de mudar sua metodologia considerando as necessidades dos alunos. Quando o professor reflete, ele busca formas de solucionar os problemas com que depara e (re)direcionar a sua prática. Dessa forma, notou-se uma evolução na atitude da estagiária, que refletiu criticamente sobre sua prática em diversos momentos.

Observamos que a estagiária se preocupava constantemente com a aprendizagem dos alunos. Isso fazia com que ela os questionasse para saber se estavam, de fato, aprendendo, o que oportunizava, também, entender quais as dificuldades de cada aluno. Sendo assim, é interessante lembrar que a reflexão na ação se refere às observações e reflexões do docente durante a sua prática, visto que o professor pode se surpreender com o que o aluno faz ou diz. Dessa forma, ela reflete sobre o que fez ou disse, procurando reformular o seu modo de ver o problema e colocando questões ao aluno para testar a hipótese que formulou sobre a forma de pensar desse aluno, ou seja, a reflexão na ação possibilita esse diálogo com a situação problemática.

Pudemos perceber, por meio das categorias, que a estagiária, realizou poucos momentos de reflexão sobre a sua prática. Nesse sentido, a reflexão que a estagiária realizava ela não utiliza teoria em suas reflexões, o que evidencia que ela caminhou pelo terreno da racionalidade técnica. Na racionalidade técnica, o docente não consegue refletir criticamente sob suas ações, para esses professores técnicos, a reflexão “caracteriza-se por um processo de alienação da realidade na qual o docente está inserido, destituído de uma consciência política e de uma formação cidadã que contribua para transformar a si e a realidade na qual está inserido” (ARAUJO, 2009, p.03). Ou seja, a reflexão da estagiária acaba se limitando a como utilizar uma teoria ou técnica em sala de aula para a superação dos

problemas. Sendo assim, a reflexão sobre a própria prática acaba não fazendo sentido e este professor acaba tornando-se um mero executor de técnicas.

Em alguns momentos a estagiária mostrou importância da reflexão, quando conseguiu refletir sobre sua prática, e percebeu que teria que mudar sua metodologia em sala de aula, para fazer com que os alunos comesçassem a dialogar. Sendo assim, teve que buscar na teoria estratégias para quebrar essa barreira, e assim, promovendo o diálogo em sala de aula. Mas, por outro lado, temos que a maior parte de suas reflexões, tentava mudar sua prática metodológica, o qual, as vezes era realizada sem embasamentos teóricos.

É importante destacar que em alguns momentos a reflexão que a estagiária realizou não obteve transformação durante a ação. A reflexão é quando se procura elementos que possam transformar as ações, neste caso não houve transformação durante sua prática, mas por outro lado essas experiências e essas reflexões promoveram transformações no olhar da estagiária e na sua trajetória. Como comenta Zeichner (2003), todos os professores são reflexivos, mas a questão é como eles refletem.

Understanding what it is to be a reflective teacher in the face of pedagogical action

ABSTRACT

In teaching, the teacher faces a lot of difficulties. Among of them the students learning process, time management and the school curriculum, besides other ones. The rationality practical-reflective, suggested by Schön proposes a critical and intentional reflection raised from the practice and action of the teachers when facing, in their professional activity, the uncertainties of school environment. So, this model proposes that teacher shall observe and reflect about its actions and occurrences in classroom, to be able to resolve the problems found. Therefore, the present research is aimed to analyze my evaluative practice, during the regency classes performed in a public school. This work is based on the theories of theoretical teacher reflective: Selma Garrido Pimenta and Donald A. Schön. The data gathering was done using narratives prepared by the authoress of this article, during the discipline of Supervised Internship II. Finally, the one looked for elements to answer the central problem of the research: How the pedagogical actions of a teacher trainee have contributed to a reflection of its own practice? Through the research it was possible to observe that of the she trainee throughout her internship practice did not reflect at all times, but, on the other hand, she noticed the evolution of the she trainee, who was worried about the students, trying to improve her practice in the classroom. When the teacher reflects, he looks for ways to solve the problems he faces and (re) direct its practice. Thus, an evolution in the attitude of the she trainee was observed, which reflected critically on her practice in several moments.

KEYWORDS: Teacher-Reflective. Teacher Training. Teaching Practice.

NOTA

1- Este artigo é um desdobramento da pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada “ O início da prática docente de uma professora regente sob a perspectiva da avaliação formativa” desenvolvida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Câmpus de Ilha Solteira, 2015.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, M. P. **Formação docente:** caminhos percorridos em busca de um processo. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFP). GT 02 - Formação de Professores. 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/2060>. Acesso em: 20/02/2015.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

CLANDININ, J. D. (1993) Of Teacher education as narrative inquiry. In: CLANDININ, J. D. et al. (Ed.). **Learning to teach, teaching to learn:** stories collaboration in teacher education. Londres; Nova Iorque: Teachers College; Columbia University Press.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. (2000). **Narrative inquiry:** experience and story in qualitative research. São Francisco: Jossey-Bass.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 219-233, 2007.

GALVÃO, C. (1998). Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

SELINGARDI, G. **O Início da Prática Docente de Uma Professora Regente Sob a Perspectiva da Avaliação Formativa.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Ilha Solteira, 2015.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

Recebido: 29 jul. 2017

Aprovado: 03 dez. 2017

DOI: 10.3895/actio.v2n3.6822

Como citar:

SELINGARDI, G.; MENEZES, M. V. M. Compreendendo o que é ser um professor reflexivo ante a ação pedagógica. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 270-286, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Gabriela Selingardi

Rua: Assis Chateaubriand, n.88, apto 402, Vila Santo Antônio, 87030190, Maringá, Paraná, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

