



A REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DAS PERGUNTAS PEDAGÓGICAS E DAS NARRATIVAS

REFLECTION IN INITIAL TEACHER TRAINING: PEDAGOGICAL QUESTIONS AND NARRATIVES CONTRIBUTIONS

REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR: CONTRIBUCIONES DE LAS PREGUNTAS Y NARRATIVAS PEDAGÓGICAS

Adriele Ribeiro dos Santos¹
Manoel de Souza Lamim Netto²
Dulcimeire Aparecida Volante Zanon³

1

Resumo: Neste trabalho investigamos as contribuições das perguntas pedagógicas do Ciclo de Smyth e das narrativas na promoção da reflexão de duas licenciandas em química no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Química A e B. As narrativas foram organizadas em unidades de análises e agrupadas em seis categorias a partir da análise de conteúdo, a saber: Compreensão da teoria; Colaboração para o desenvolvimento profissional; Reconhecimento das virtudes e acertos; Compreensão do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem; Reconhecimento das dificuldades e fraquezas; Reconstrução e reformulação das ações. O estudo revelou que os textos reflexivos auxiliaram as futuras professoras a construir uma relação dialética entre teoria e prática, a reconhecer dificuldades e êxitos e a reformular suas ações, contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento profissional das estagiárias.

Palavras-chave: Formação inicial. Estágio Supervisionado. Educação química. Professor reflexivo. Ciclo de Smyth.

¹Mestranda. Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC/USP). ORCID 0000-0003-0055-1120. E-mail: adriele.santos@usp.br.

² Mestrando. Programa de Pós-Graduação Educação para Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru). ORCID 0000-0002-5873-3376. E-mail: manoel.netto@unesp.br.

³Doutora em Educação. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos (DME/UFSCar). ORCID 0000-0002-3728-617. E-mail: cdzanon@uol.com.br.



Abstract: In this manuscript we investigate the contributions of narratives and pedagogical questions from Smyth Cycle in promoting reflective practices of two undergraduate chemistry students within Supervised Internship in Chemistry Teaching A and B program. The narratives were organized into units of analysis and grouped into six categories using Content Analysis method, namely: Understanding theory; Collaboration for professional development; Recognition of virtues and successes; Understanding of teacher's role in teaching and learning processes; Recognition of difficulties and weaknesses and Reconstruction and reformulation of actions. The study revealed that reflective texts helped the future teachers to establish a dialectical relationship between theory and practice, to recognize struggles and weaknesses and to reformulate their actions, thus enhancing their professional development.

Keywords: Initial Teacher Training. Supervised Internship. Chemistry Education. Reflective Teacher. Smyth Cycle.

Resumen: En este artículo investigamos las contribuciones de las preguntas pedagógicas del Ciclo Smyth y de las narrativas en la promoción de la reflexión de dos estudiantes universitarios en química en las asignaturas de Pasantía supervisadas en la enseñanza de la química A y B. Las narrativas se organizaron en unidades de análisis y se agruparon en seis categorías basadas en el análisis de contenido, a saber: Comprensión de la teoría; Colaboración para el desarrollo profesional; Reconocimiento de virtudes y éxitos; Comprensión del papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje; Reconocimiento de las dificultades y debilidades y Reconstrucción y reforma de las acciones. El estudio reveló que los textos reflexivos ayudaron a los futuros maestros a construir una relación dialéctica entre teoría y práctica, a reconocer dificultades y éxitos y a reformular sus acciones, contribuyendo así al desarrollo profesional de los pasantes.

Palabras-clave: Formación inicial. Pasantía Supervisada. Educación química. Maestro reflexivo. Ciclo de Smyth.



Contextualização e fundamentação

O conceito de desenvolvimento profissional está reemergindo nas pesquisas sobre formação docente (Marcelo, 2009; Morgado, 2014; Nascimento, 2017). Isto ocorre, pois o “tornar-se professor” tem sido compreendido como um processo contínuo que acontece ao longo da vida e requer esforços e melhorias permanentes (Canário, 2008; Reali; Reyes, 2009). Desse modo, o desenvolvimento profissional docente é caracterizado pelas experiências de aprendizagem do professor em seu *locus* de atuação, a partir das quais ele, sendo agente de mudança, renova, amplia e desenvolve, de forma individual e coletiva, seus conhecimentos e habilidades necessários à reflexão e ao exercício eficaz da prática profissional em cada uma das etapas da sua carreira (Day, 2001).

A partir dessa perspectiva, o estágio se configura como uma das etapas da formação docente, porém não a única, o que pode ser ratificado pelo próprio significado da palavra *stagium* que, no latim medieval, significa momento ou fase de preparação. Assim, o estágio diz respeito ao período no qual a “finalidade é integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (Pimenta; Lima, 2010, p. 30). Assim,

[...] a adoção de uma ou outra orientação determinará o tipo de práticas de supervisão e de ensino nos contextos de estágio, podendo originar lógicas de trabalho de orientação mais reprodutora ou mais transformadora, embora seja possível combiná-las, até porque a inovação nas escolas supõe sempre algum grau de compromisso com culturas estabelecidas (Vieira, 2019, p.51).

Entretanto, na maioria dos cursos de formação, ainda perdura a dicotomia entre teoria e prática, pois as disciplinas teóricas apresentam pouca ou nenhuma relação com o contexto de atuação profissional dos futuros professores. Essa situação encontra-se apoiada nas perspectivas formativas empregadas em tais cursos. Segundo Wallace (1991) há três grandes modelos de formação docente: o da maestria, o da ciência aplicada e o reflexivo.

No primeiro, também denominado como imitação de modelos (Pimenta; Lima, 2010), o futuro docente aprende observando, imitando e reproduzindo as ações de um professor mais experiente. Desse modo, são negligenciadas as mudanças históricas e sociais da escola e do conhecimento. Já na perspectiva do segundo, a atividade profissional consiste

na solução instrumental das problemáticas do contexto de sala de aula por meio da mera aplicação da ciência empírica. Desse modo, a formação docente se limita a transmitir para os licenciandos os conhecimentos teóricos que devem ser empregados durante a prática, e a efetiva aplicação desses conhecimentos seria a responsável por formar um bom professor.

O terceiro e último modelo de formação docente é o reflexivo, que pode favorecer uma articulação entre teoria e prática, além de propiciar ao licenciando uma aproximação com a realidade na qual ele trabalhará (Pimenta; Lima, 2010). Neste modelo, o professor formador entende que o futuro docente é capaz de se responsabilizar pelas ações que afetam a sua prática profissional. Assim, o formador busca promover a reflexão do licenciando e conscientizá-lo de sua atuação, bem como auxiliá-lo a identificar problemas e planejar resoluções. Para tal, o professor-orientador pode se valer de algumas estratégias, sendo elas a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projetos, a investigação-ação, as perguntas pedagógicas e as narrativas (Amaral; Moreira; Ribeiro, 2013). Neste trabalho, fizemos uso das perguntas pedagógicas contidas no Ciclo de Smyth e das narrativas, ambas detalhadas na metodologia.

A formação de professores reflexivos pode gerar competências relevantes para o profissional contemporâneo, por propiciar-lhe um maior repertório de ações em relação ao seu aluno, ensino, aprendizado e desenvolvimento profissional, na medida em que ele procura dar respostas às situações que emergem no dia a dia, articulando-as com a teoria (Reali; Reyes, 2009). De acordo com De Carvalho Santos (2019, p. 93),

[...] existem pelo menos três maneiras em que a reflexão pode ser relacionada à aprendizagem: (1) a reflexão desempenha um papel importante nas abordagens mais profundas para a aprendizagem; (2) a aprendizagem pode ser representada quando escrevemos ou explicamos algo, como na ação “Descrever” de Smyth (1993) e (3) pode ser aprofundada quando voltamos às ideias iniciais, oriundas de uma situação, e as reprocessamos por meio da produção de ensaios, análises, relatórios ou explicações (De Carvalho Santos, 2019, p. 93).

A partir de uma perspectiva histórica, diversos pesquisadores contribuíram para o entendimento do conceito de professor reflexivo, tais como Dewey (1979), Schön (1983) e Zeichner (1993). Para Dewey (1979), toda reflexão surge de uma experiência e se desenvolve



a partir do estabelecimento de relações entre os atos e suas consequências. A ação refletida, portanto, possibilita ao ser reflexivo reconstruir sua prática futura.

Schön (1983) compreende que o exercício docente naturalmente conduz à elaboração de um conhecimento-na-ação que advém exclusivamente da prática. Tal conhecimento vai se modificando conforme o professor se depara com novas situações conflituosas com as quais precisa lidar, sendo necessária uma reflexão no decurso da própria ação. Essa é denominada por Schön como a reflexão-na-ação. Nos momentos posteriores às aulas, a reflexão sobre a reflexão-na-ação permite que o educador alcance uma melhor compreensão sobre o que o levou a agir de determinada forma e sobre as problemáticas enfrentadas. Essa reflexão favorece o planejamento de intervenções futuras, bem como contribui para o desenvolvimento de novos raciocínios, posturas e modos de equacionar problemas (Amaral; Moreira; Ribeiro, 2013).

Zeichner (1993), ao considerar os aspectos sociais existentes na prática docente, defende a importância do caráter coletivo do processo reflexivo e da existência de uma troca mútua de informações a fim de superar as dificuldades inerentes aos contextos escolares em que atuam os professores.

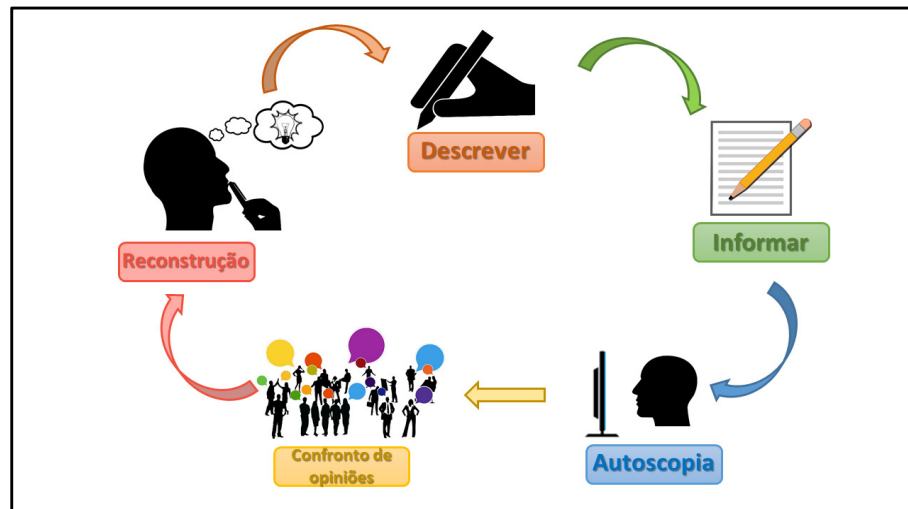
Tendo por base o contexto apresentado, no presente trabalho investigamos as contribuições das narrativas e das perguntas pedagógicas do Ciclo de Smyth na promoção da reflexão, no confronto teoria e prática, na reconstrução da ação e desenvolvimento profissional de duas estagiárias de um Curso de Licenciatura em Química.

Metodologia

Os dados foram coletados ao longo de 2018 e 2019, no âmbito das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Química A e B, num total de 210 horas, correspondentes ao 8º e 9º períodos de um curso de Licenciatura em Química, noturno, de uma universidade pública brasileira do estado de São Paulo.

Os estudantes construíram narrativas reflexivas a partir de uma vertente crítica, por meio de uma adaptação do ciclo reflexivo para as ações de desenvolvimento profissional de Smyth (1991). Além das quatro etapas que podem ser desenvolvidas para auxiliar o professor nesse processo (descrever, informar, confrontar e reconstruir), para esta pesquisa incluímos uma etapa adicional, a vídeo aula, conforme Figura 1 e descrição a seguir.

Figura 1 – Etapas do Ciclo de Smyth, adaptado, para a revisão da prática docente



Fonte: Elaborado pelos autores

A primeira etapa consiste na descrição dos procedimentos realizados na situação de ensino em escolas públicas da Educação Básica. Segundo Smyth (1991), a expressão na forma escrita da situação de ensino poderá levar a posteriores debates e ao desenvolvimento dos estagiários como professores, pois são analisados, com clareza, os aspectos que podem e devem ser mudados, os que deram certo e que, possivelmente, serão mantidos e aperfeiçoados. Na segunda etapa, o estagiário informa os princípios que embasaram suas ações, tais como as estratégias de ensino e os recursos pedagógicos utilizados durante a prática docente. Seguidamente, na terceira etapa, a autoscopia utilizada como técnica de pesquisa permite ao estagiário, ao assistir-se em uma videogravação, fazer uma autoanálise acerca de suas ações, verbalizações, expressões faciais e posturas, originando uma reflexão a posteriori (Sadalla; Larocca, 2004). Na quarta etapa, há um confronto de opiniões entre o estagiário, um colega que assistiu à situação de ensino na escola, o docente orientador e os colegas da disciplina de estágio. O objetivo é dar pareceres sobre a postura do estagiário, a adequação da metodologia proposta, o comportamento dos alunos, os indícios de aprendizagem e as dificuldades identificadas, bem como a (auto)avaliação sobre a aula. Na quinta etapa, o licenciando redige uma narrativa reflexiva contendo todas as etapas



supracitadas e faz uma reconstrução da sua prática pedagógica, ressignificando-a a partir dos aspectos destacados.

Entendemos que as narrativas atuam como uma estratégia de investigação sob o “ser professor”, uma vez que permitem ao estagiário ser o sujeito e o objeto de estudo e, portanto, alcançar um duplo potencial de investigação e formação (Cunha, 1997). Além disso, elas contemplam o processo de reflexão pedagógica, no qual o estagiário compreende as razões e as consequências de suas ações e pode ressignificá-las, tornando as narrativas autoeducativas e transformadoras do narrador (Galvão, 2005).

Para inspecionar os dados, optamos pela análise de conteúdo, pois torna possível “interpretar as entrelinhas das opiniões das pessoas, não se restringindo unicamente à expressão oral, mas também àquelas que estão subentendidas no discurso” (Oliveira, 2013, p. 69). Esta técnica compreende três estágios: pré-análise (desenvolvimento dos procedimentos de codificação, classificação e categorização para os quais são feitos recortes de acordo com os indicadores apresentados); descrição analítica e interpretação inferencial. Neste último estágio, as discussões são baseadas na reflexão a partir do material analisado e do referencial teórico, a fim de estabelecer relações e culminar nas conclusões.

Neste artigo, restringimo-nos a examinar, em maior profundidade, as narrativas de duas licenciandas que atuaram conjuntamente durante o estágio numa mesma escola pública, dando enfoque à contribuição das perguntas pedagógicas nas duas últimas etapas do Ciclo de Smyth. Na etapa de confronto são promovidas discussões a partir das seguintes perguntas pedagógicas: Qual a relação entre o planejamento (intenção) e a execução (intervenção)? Quais são os indícios de aprendizagem e as dificuldades percebidas? Como a aula pode ser avaliada (individualmente, com os pares, com o professor da escola e da universidade)? E, na etapa de reconstrução da prática docente, outras perguntas pedagógicas são realizadas: Como poderia agir de forma diferente? Quais as forças e fraquezas? Conforme Pinho e Mesquita (2018, p.125) a “inquirição sobre o ensino possibilita ao professor, no diálogo com os colegas, a aquisição de uma percepção mais alargada, diferenciada e válida do seu contexto de ação, tornando-se mais apto para nele atuar e operar transformações”.



Resultados e discussão

A classificação e categorização dos dados levou em consideração as narrativas produzidas por duas estagiárias, Ana e Suzana (nomes fictícios) que autorizaram a realização desta pesquisa. As escritas foram redigidas, individualmente, no âmbito das disciplinas Estágio Supervisionado A e Estágio Supervisionado B, totalizando quatro documentos. Para tal, adotamos o procedimento de dividir essas narrativas em trechos passíveis de classificação, doravante denominados Unidades de Análise (UA), que foram selecionados visando identificar como as etapas de confronto e reconstrução do Ciclo de Smyth contribuíram para o melhor entendimento da docência e das ações desempenhadas pelas estagiárias. De acordo com a natureza, as UA foram agrupadas em seis categorias de análise, a saber:

1^a) *Compreensão da teoria* (CT): nesta categoria se inserem as UA nas quais o estagiário, por meio da teoria, consegue entender os pressupostos de uma metodologia ou estratégia de ensino e articular esses referenciais com suas ações;

2^a) *Colaboração para o desenvolvimento profissional* (CDP): abrange as UA que ilustram as contribuições do confronto de opiniões e da reconstrução para o desenvolvimento profissional do licenciando;

3^a) *Reconhecimento das dificuldades e fraquezas* (RDF): nesta categoria se inserem as UA nas quais o confronto de opiniões propiciou que o estagiário identificasse os aspectos a serem melhorados ou modificados, bem como seu distanciamento da relação entre a intenção (planejamento) e a intervenção;

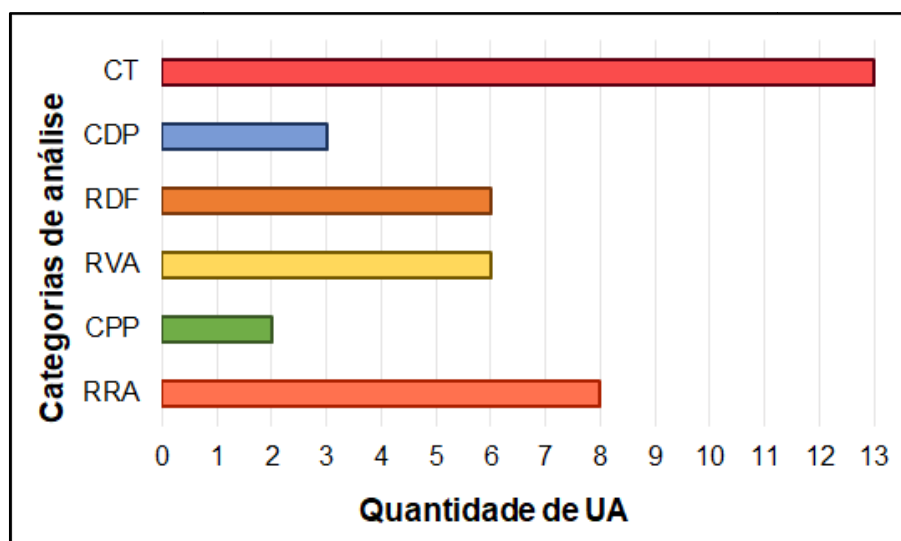
4^a) *Reconhecimento das virtudes e acertos* (RVA): abrange as UA que ilustram como o confronto de opiniões propiciou ao estagiário identificar os aspectos a serem mantidos e aperfeiçoados, bem como a proximidade da relação entre a intenção (planejamento) e a intervenção;

5^a) *Compreensão do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem* (CPP): a categoria abarca as UA em que o licenciando demonstra ter identificado sua função durante o desenvolvimento das atividades de ensino;

6^a) *Reconstrução e reformulação das ações* (RRA): esta categoria compreende as UA nas quais o licenciando reflete e apresenta diferentes modos de ação frente às situações vivenciadas e confrontadas.

A partir de um percurso de análise-escrita-reflexão-reescrita das narrativas, encontramos um total de 38 UA nesses documentos. A Figura 2 ilustra a quantidade de UA abarcada por cada uma das seis categorias de análise.

Figura 2 - Distribuição das UA por categorias de análise



Fonte: Elaborado pelos autores

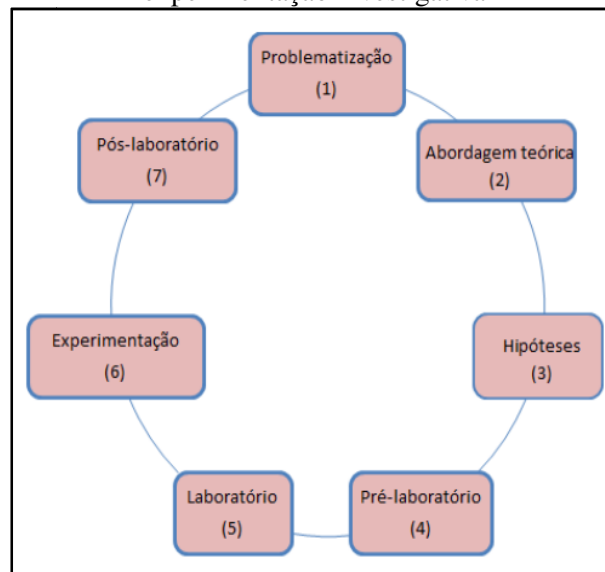
Legenda: CT (Compreensão da teoria); CDP (Colaboração para o desenvolvimento profissional); RDF (Reconhecimento das dificuldades e fraquezas); RVA (Reconhecimento das virtudes e acertos); CPP (Compreensão do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem); RRA (Reconstrução e reformulação das ações).

De acordo com a Figura 2, constatamos que a categoria mais frequente foi a CT (*Compreensão da teoria*) com 13 ocorrências de UA. Isso demonstra que os referenciais teórico-metodológicos específicos para o ensino de Química auxiliaram os futuros professores a construir uma relação dialética entre teoria e prática, o que pode favorecer um melhor planejamento de situações educativas vindouras e o desenvolvimento de novas ações e postura docente, dado que a teoria possibilitou uma compreensão dos problemas vivenciados em sala de aula.

Como exemplo, segue um excerto de uma das narrativas produzidas pela estagiária Suzana. Durante o confronto de opiniões, a professora orientadora e os demais colegas da sala teceram diversos comentários e questionamentos a respeito de um experimento investigativo, mais especificamente, sobre sua forma de condução, considerando o referencial teórico.

Diante dessa situação, a licencianda embasou-se em Prsybyciem (2015) a fim de entender suas ações e reconstruí-las. Assim, apresentou e discutiu o seguinte ciclo em sua narrativa, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Imagem extraída da narrativa produzida por Suzana que ilustra as etapas da experimentação investigativa



Fonte: Narrativa da estagiária Suzana (2019)

Após descrever as principais características das atividades investigativas, a estagiária apropriou-se dessa teoria para compreender as ações que desenvolveu, conforme UA a seguir.

Por fim, após analisar todas as etapas da experimentação investigativa, posso concluir que a experimentação realizada na regência teve um caráter mais ilustrativo do que investigativo. Primeiramente, acredito que esse tipo de atividade investigativa requer mais de um dia para ser realizado, visto que é necessário fornecer um tempo para os alunos levantarem e discutirem suas hipóteses para a problematização fornecida. Além disso, essa problematização é feita antes da abordagem teórica. Portanto, acabei errando nesse sentido também (Suzana, 2019, p. 17).

De acordo com este excerto, constatamos que a licencianda ampliou o seu entendimento teórico sobre a experimentação investigativa e isso lhe possibilitou identificar que a sua intenção (planejamento) foi diferente da sua atuação. Desse modo, acreditamos que tal compreensão poderá favorecer a qualidade de futuras intervenções de Suzana que



envolverem práticas investigativas em sala de aula, pois ela possuirá maior arcabouço teórico acerca das etapas e estágios desta estratégia de ensino. Ademais, a estagiária foi capaz de construir saberes pessoais acerca do ocorrido, o que se torna evidente quando menciona que as atividades investigativas devem ser executadas em mais de uma aula. Essa atitude de reelaboração e ressignificação da teoria, embora produza conhecimentos informais, é algo indispensável para transformação da atividade docente, pois deriva de reflexões das próprias ações do professor (Pimenta, 2006; Amaral; Moreira; Ribeiro, 2013).

A segunda categoria com maior quantidade de UA, oito, refere-se à *Reconstrução e reformulação das ações* (RRA). Esta é relevante para o desenvolvimento e qualificação de um professor, pois, ao analisar as problemáticas de seu entorno e confrontá-las com a teoria e com as suas experiências buscando aprimorar o seu modo de ação e intervenção, o professor torna-se pesquisador de sua própria prática (Pimenta; Lima, 2010). O excerto da narrativa de Ana, a seguir, exemplifica essa UA.

Após realizar minha autoscopia e refletir sobre minhas ações coordenando os comentários dos meus colegas e das professoras com referenciais teóricos, creio que muitas coisas podem ser mudadas. A primeira delas diz respeito ao número de atividades que selecionei para minha aula. Quatro dinâmicas realmente é um número expressivo. Se eu tivesse que aplicar esta regência outra vez, eu optaria pela primeira atividade (aula expositiva dialogada), pela segunda (aula tradicional) e pela música, porém daria mais ênfase à letra, associando-a com o que fora discutido anteriormente e dedicaria mais tempo a essa parte da aula (Ana, 2019, p. 25).

As outras duas categorias que apareceram com maior frequência nas narrativas produzidas pelas licenciandas foram *Reconhecimento das dificuldades e fraquezas* (RDF) e *Reconhecimento das virtudes e acertos* (RVA), ambas com seis UA. Elas se originam a partir do questionamento da prática que possibilita ao docente encontrar suas fraquezas e virtudes para que haja posterior aperfeiçoamento e transformação (Pimenta, 2006). A UA que segue exemplifica a categoria RDF.

Como proposto pela professora Carla, ao invés de fazer um experimento demonstrativo-tradicional, seria mais apropriado o experimento demonstrativo-investigativo, uma vez que a aprendizagem seria mais significativa para os alunos; e, como exposto na citação de Silva, Machado e Tunes (2010), deve haver sempre uma relação constante entre o fazer e o



pensar, e “essa conexão se faz a partir do momento em que uma atividade experimental exija explicações para um dado fenômeno observado”. Em conformidade com isso, o experimento proposto poderia ter assumido um aspecto investigativo, pois ele é uma experiência aberta, em que os alunos observam o movimento da água (quente e fria) e conseguem relacionar com a influência da temperatura (teoria apresentada anteriormente) (Suzana, 2018, p. 15).

Nesta situação, o confronto de opiniões possibilitou a compreensão, pela licencianda (Suzana), que ela poderia ter fomentado uma maior participação dos alunos a partir de uma abordagem investigativa. Assim, esse momento tornou possível o reconhecimento de alterações em sua escolha metodológica a fim de promover o protagonismo do aluno.

O confronto de opiniões também favoreceu a identificação de ferramentas utilizadas pela estagiária Ana com o objetivo de atingir resultados positivos, quanto à participação dos alunos, diante das atividades propostas, conforme exemplo que segue da categoria RVA (*Reconhecimento das virtudes e acertos*).

12

Com relação ao comentário do Jorge, de que os alunos estavam muito participativos, realmente foi algo que ocorreu em muitos momentos da aula. Acredito que o contrato didático que realizamos no início da aula, antes mesmo de começarmos a falar sobre o conteúdo, foi um fator fundamental para fomentar tal participação (Ana, 2019, p. 17).

Já a categoria de análise CDP (*Colaboração para o desenvolvimento profissional*), possui três UA representantes, dentre as quais destacamos:

O comentário do Flávio também foi muito interessante. Ele observou que extrai parte da minha metodologia do mini curso que assistimos no CDCC enquanto ainda pibidianos: “Doce ciência: a química do chocolate”, o que demonstra o quão importante é para um professor participar sempre de cursos e palestras da área, ter contato com novas metodologias e tendências de ensino, pois isso facilita uma reflexão e um olhar crítico do professor sobre sua prática, bem como a incorporação de novas metodologias e estratégia de ensino em suas aulas; em outras palavras, é uma ferramenta que auxilia o professor a exercer a práxis. (Ana, 2018, p. 20).

Tal posicionamento de Ana está atrelado ao conceito de desenvolvimento profissional, na medida em que ela reconhece a continuidade do tornar-se professor ao salientar a importância da atualização e busca de novos saberes para um melhor exercício da docência.



Nesse sentido, as etapas de confronto e reconstrução da prática docente, conforme Ciclo de Smyth, favoreceram diversas reflexões por parte da licencianda. Concordamos com Mesquita; Machado (2016, p. 108) ao afirmarem que:

a formação consiste numa ação que é iniciada, mas nunca finalizada. Ao longo deste processo ocorrem várias (trans)formações: alteração de comportamentos; assimilação de novos conhecimentos; consagração de competências profissionais; modificação do eu pessoal e profissional; etc. Tudo isto no seio de uma sociedade que também ela se transfigura em todas as áreas do saber e etno cronologicamente. Trata-se, por isso, de tentar perceber como é que o conhecimento pré-profissional se constitui como embasamento, atendendo ao facto de que se trata de um conhecimento sempre inacabado, mas que deve começar sustentado em bases epistêmicas fortes, que o firmem, que o alicerçam (Machado, 2016, p. 108).

Portanto, neste caso a reflexão atuou como um fio condutor que permitiu concatenar as experiências e conhecimentos prévios com aqueles adquiridos durante a ação, contribuindo para o desenvolvimento profissional (Reali; Reyes, 2009).

A categoria de análise CPP (*Compreensão do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem*) foi a menos recorrente, de acordo com a Figura 2, e compreende duas UA, apresentadas a seguir.

Portanto, concluo dizendo que é difícil adaptar um experimento tradicional para um modo investigativo, e que essa perspectiva requer uma mudança na postura do professor e do aluno. Trabalhar com investigação em sala de aula necessita da organização por parte do professor para propiciar o melhor aproveitamento por parte do aluno (Suzana, 2019, p. 18).

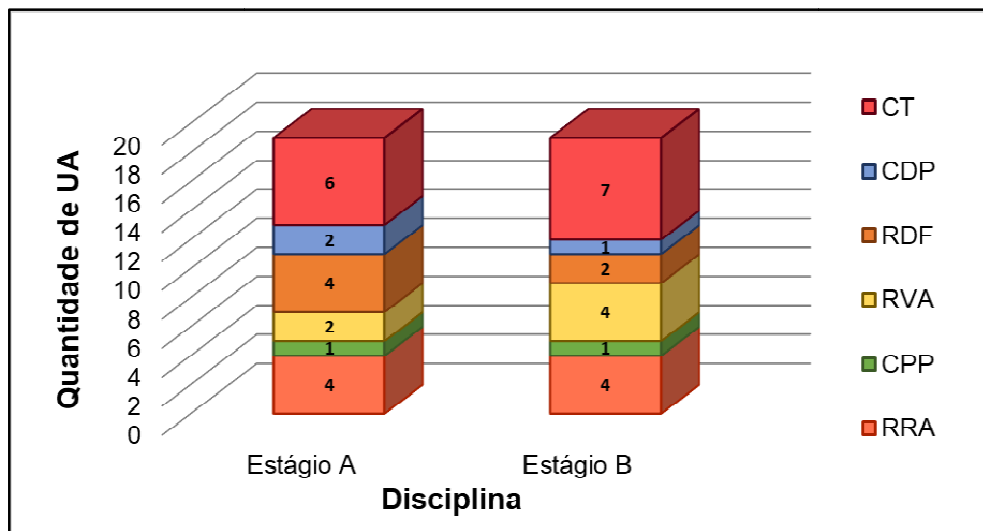
A reflexão de Suzana demonstra um melhor entendimento dos papéis e contribuições do professor para os processos de ensino e aprendizagem ao reconhecer que um bom planejamento e organização de uma situação de ensino é importante para que as situações educativas sejam mais proveitosas, tanto para os alunos quanto para o próprio docente. De acordo com Fortes et. al (2018, p. 318), o planejamento “contribui para a gestão de imprevistos e de situações complexas que se apresentam permanentemente no contexto de sala de aula”. A UA, a seguir, também representa esta categoria.

Da análise dos referenciais acima posso concluir que meu papel de mediadora durante a aula expositiva dialogada é de suma importância na aprendizagem dos alunos. Para que eles compreendam e encontrem significado no que lhes é apresentado, a mediação tem que ser eficaz e objetiva. Assim, nesse processo dialógico, eu devo não apenas introduzir questões (o que eu acabei fazendo na minha aula, apenas isso), mas sim introduzi-las como ferramentas para que eles próprios possam (re)construir suas ideias. Desse modo, quando tais ideias forem verbalizadas pelos estudantes, eu conseguirei diagnosticar como eles estão interpretando os conteúdos e assim definir minhas próximas ações (Ana, 2018, p. 26).

A licencianda discute a sua função enquanto mediadora dos processos de ensino e aprendizagem, de modo a construir situações favoráveis à ocorrência de aprendizagens. Nesse sentido, Ana conseguiu reconhecer suas ações e apontar, com base no seu entendimento de mediação, outras atitudes a serem desenvolvidas em futuras intervenções.

Por fim, fizemos uma análise com relação à distribuição das categorias ao longo das duas disciplinas de estágio, conforme Figura 4 que segue.

Figura 4 – Distribuição das UA por categorias de análise nos dois estágios



Fonte: Elaborado pelos autores

Tendo por base os dados da Figura 4, inferimos que ocorreram poucas variações nas categorias encontradas nas narrativas das licenciandas nos dois períodos, sendo mantido o mesmo número de UA, 19, em ambos. As categorias CPP (*Compreensão do papel do professor nos processos de ensino e aprendizagem*) e RRA (*Reconstrução e reformulação das*



ações) abarcaram a mesma quantidade de UA, enquanto CT (*Compreensão da teoria*) e CDP (*Colaboração para o desenvolvimento profissional*) diferiram em apenas uma unidade e RDF (*Reconhecimento das dificuldades e fraquezas*) e RVA (*Reconhecimento das virtudes e acertos*) em duas. Tais dados sugerem uma continuidade do trabalho desenvolvido na formação inicial ao longo das disciplinas de estágio. Além do mais, o equilíbrio identificado na distribuição das UA nas categorias revela a superação da descontinuidade e da fragmentação dos dois estágios enquanto momentos da formação docente. Portanto, esse trabalho que privilegiou a articulação da teoria com a prática por meio da reflexão propiciou a construção de uma copiosa base de conhecimentos prático-teóricos para o exercício docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional das futuras professoras.

Conclusão

De acordo com as discussões apresentadas podemos concluir que o estágio fundamentado no modelo reflexivo é pertinente para a formação do futuro professor, pois permite a revisão de conceitos sobre ensinar e aprender, além de conduzi-lo a uma postura investigativa e crítica sobre a sua prática.

As narrativas elaboradas com base nas perguntas pedagógicas do Ciclo de Smyth, estratégias estas que são promotoras de reflexão (Alarcão, 2013), apresentaram-se como uma importante ferramenta para o fomento da formação reflexiva de professores, pois propiciaram a reflexão sobre a prática docente nas situações de ensino por meio do confronto de opiniões pessoais entre pares e com a professora orientadora sobre as ações planejadas e desenvolvidas pelas estagiárias.

Os resultados demonstram que essas estratégias promotoras de reflexão suscitaram a compreensão e ressignificação da teoria, que esteve coadunada à prática, e que favoreceram o reconhecimento de fraquezas e virtudes das ações, possibilitando a reformulação de novas atitudes e planos de intervenção. Ademais, as licenciandas se apropriaram das narrativas do Ciclo de Smyth para contribuir com seu desenvolvimento profissional, na medida em que estabeleceram um fio condutor para relacionar suas experiências e conhecimentos prévios com as ações desencadeadas durante o estágio. Além disso, para melhor entendimento de suas funções enquanto professoras nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, houve um compartilhamento de saberes, reconstrução da prática, ressignificação da docência,



tomada de consciência de algumas características das ações e fomento de reflexões sobre as situações vividas, observadas e idealizadas.

Dentre as dificuldades deste estudo, destacamos que a etapa do confronto de opiniões mostra-se um verdadeiro desafio para os licenciandos, devido à necessidade deles se engajarem na avaliação da aula do colega, bem como de se manterem receptivos aos comentários e às críticas recebidas. Como limitações, mencionamos que o corpus de análise abarcou as narrativas produzidas por apenas duas alunas. Desse modo, acreditamos que ampliar o conjunto de participantes da pesquisa pode contribuir para uma compreensão mais ampla dos benefícios do Ciclo de Smyth para a reflexão e melhoria das ações docentes, estimulando novos processos investigativos nessa direção.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

16

Referências

- AMARAL, J.; MOREIRA, A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. in: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2013, p. 89-123. ISBN 978-972-0-34721-3.
- CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. in: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p. 133-147.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da faculdade de educação**, São Paulo. v. 23, n. 1-2, 1997, p. 185-195. ISSN 0102-2555.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001. ISBN 978-972-0-34807-4.
- DE CARVALHO SANTOS, J. O. Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. **RIFP – Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 1, p. 85-99, 2019.
- DEWEY, J. **Democracy and education: an introduction to the philosophy of education**. New York: The Free Press. 1997. ISBN 0-684-83631-9.



FORTES, M. A. S.; ARAÚJO, O. H. A.; DE ARAÚJO, M. E. A.; RIBEIRO, L. T. F. Planejamento na prática dos professores: entre a formação e as experiências vividas. **RIFP –Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 2, p. 315-324, 2018.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. e- ISSN 1980-850X.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009. ISSN 1646-4990.

MESQUITA, E.; MACHADO, J. Formação, observação e práticas refletidas: autorretrato da prática profissional de seis futuros professores. **RIFP –Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 3, p. 106-133, 2016.

MORGADO, J.C. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014. e-ISSN 1982-5765.

NASCIMENTO, F.L.S.C. Curso de Pedagogia, desenvolvimento profissional e a profissionalização docente. **RIFP –Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 2, p. 34-55, 2017.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7a. ed., Petrópolis: Vozes, 2016. ISBN 978-85-3263-377-4.

PINHO, A. S.; MESQUITA, L. Desenvolvimento profissional e colaboração na escola: dois estudos em diálogo. **RIFP –Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 1, p. 122-154, 2018.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4a. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 17-52. ISBN 85-249-0840-8.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. 5a. ed., São Paulo: Cortez Editora, 2010. ISBN 978-85-249-1070-8.

PRSYBYCIEM, M. M. **A Experimentação Investigativa em um enfoque CTS no ensino das funções químicas inorgânicas ácidos e óxidos na temática ambiental**. 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Paraná, Ponta Grossa, 2015.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EDUFSCar, 2009. ISBN 978-85-7600-173-7.

SADALLA, A. M. F. A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 419-433, 2004. e-ISSN 1678-4634.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983. ISBN 0-465-06874-X.



SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L. M.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. in: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). **Ensino de química em foco**. 2a ed., Ijuí: Editora Unijuí, 2010, p. 231-261. ISBN 978-85-419-0280-9.

SMYTH, J. Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. **Revista de Educación**, n. 294, p. 275-300, 1991. ISSN 0034-8082.

VIEIRA, F. Formando professores reflexivos através da investigação no estágio. **RIFP –Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 4, n. 1, p. 47-67, 2019.

WALLACE, M.J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press.1991. ISBN 0-521-35654-7.

ZEICHNER, K.M.El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 220, p. 44 - 49, 1993. ISSN 0210-0630.