

Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior

1

Cristine Brandenburgⁱ 

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Arlene Stephanie Menezes Pereiraⁱⁱ 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Lia Machado Fiuza Fialhoⁱⁱⁱ 

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

Neste artigo objetivamos refletir sobre os modelos de práticas de ensino, que facilitaram o processo de aprendizagem, no que se refere a experiência didática e a reflexão deste processo, envolvendo práticas reflexivas e de profissional reflexivo de duas docentes do ensino superior. A metodologia deste estudo é de cunho qualitativo com caráter descritivo. Estas dinâmicas demonstraram que tais práticas desenvolvidas através de metodologias ativas (como a gamificação) e com intermédio da ludicidade e troca de saberes entre os discentes, demonstram um maior interesse na aprendizagem por parte dos alunos. Conclui-se que através das práticas pedagógicas das duas docentes há uma reformulação e uma reflexão sobre a própria prática pelo verso das discussões com um leque de metodologias distintas, que passaram inclusive por discussões coletivas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Metodologias Ativas. Prática Docente. Prática reflexiva. Professor Reflexivo.

Reflective teacher reflective practices: methodological experiences between two higher education teachers

Abstract

In this article, we aim to reflect on the models of teaching practices that facilitate the learning process, without references to didactic experience and reflection of this process, reflective practical practices and professional reflection of two higher education teachers. The methodology of this study is of a nature qualitative with descriptive character. These dynamics demonstrate that such practices use game methods (such as gamification) and with playfulness and knowledge exchange between students, showing a great interest in learning by students. It is concluded that through the pedagogical practices of two documents, there is a reformulation and reflection on individual practice through the back of the discussions with a range of different methodologies, which include collective discussions.

Keywords: Higher Education. Active Methodologies. Teaching Practice. Reflective practice. Reflective Teacher.



1 Introdução

2

Atualmente muitos docentes vem despertando o interesse em fazer pesquisas sobre a sua própria prática pedagógica. Para isto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre os modelos de práticas de ensino que contribuíram com a facilitação do processo de aprendizagem, no que se refere a experiência didática e a reflexão sobre este processo, envolvendo a prática docente de duas professoras e pesquisadoras do ensino superior.

Surge o interesse por entender que os docentes estão em processo contínuo de formação, pelo qual observa-se que o desenvolvimento de abordagens com ensino e metodologia imbricadas ao lúdico e compartilhamento de saberes envolvendo o ciclo reflexão e ação, otimizam resultados no processo da prática pedagógica. E ainda tornando as práticas educativas mais consistentes e refinadas no tocante ao saber docente, culminando com a potencialização das interações entre os discentes na sala de aula.

Neste sentido, o argumento preliminar é embasado acerca das práticas de ensino adotada por duas docentes através de suas experiências de ensino, enfatizando os desafios e as possibilidades, centrando ênfase no trabalho com abordagens lúdicas em sua metodologia, e envolvendo uma prática social cotidiana com os discentes. Nesse âmbito, o professor possibilita um elo de confiança entre os discentes com trocas mútuas de saberes

Gasparin (2015) corrobora em fundamentar que:

Tomando-se a descrição dos alunos como uma expressão de seu nível de desenvolvimento atual, referente ao conteúdo que vai ser trabalhado, pode-se definir o ponto inferior, inicial, de onde o aluno deve partir em sua ação de apropriação do novo conhecimento, bem como o nível superior à que deverá chegar (GASPARIN, 2015, p. 21).

Partindo deste pressuposto FARIAS *et al* (2014) salientam que o que envolve a educação engloba todas as práticas formativas, sendo um fato científico interessante, social, cultural, envolvimento histórico, evolutivo e político. Estes fenômenos simbólicos, com intenção ou não, se apresentam em todos os momentos, em lugares diferentes e com





os mais variados acontecimentos. Este ato formativo de educação acontece desde os primeiros dias de vida no núcleo familiar e percorre os demais ambientes sociais.

No entanto, no que refere às práticas educativas, o autor Maurice Tardif (2018, p. 151) nos traz que a “prática educativa remete a atividades guiadas e estruturadas por representações, principalmente por essa representação que chamamos de objetivo ou de fim”.

A enquete deste trabalho traz a luz da reflexão e experiência de duas docentes sobre algumas práticas desenvolvidas sobre a pesquisa-ação enquanto somos professores pesquisadores? Para responder este anseio docente escolhemos como embasamento, dentre tantas práticas educativas, a “prática reflexiva e profissional reflexivo” amparados na “pesquisa-ação” como prática educativa e utilizando-se dos saberes através das leituras dos autores(as) Silveira, Nóbrega-Therrien e Azevedo (2017), Zeichner e Diniz-Pereira (2008) e Thiollent (2018).

Em torno dos anos de 1980 e 1990 o procedimento “pesquisa-ação” foi impulsionado através da teoria da “prática reflexiva e professor reflexivo”. A prática utilizada neste contexto de “pesquisa-ação” leva a um docente crítico e reflexivo, onde ele se questiona quanto a sua ciência, quanto às pesquisas e conhecimentos oriundos da academia, o que leva a uma avaliação da sua prática e seu desenvolvimento enquanto professor (SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN; AZEVEDO, 2017).

Zeichner e Diniz-Pereira (2008) salientam que a “pesquisa-ação” proporciona uma reflexão crítica aos docentes em cima de suas práticas educativas, fazendo com que os profissionais desenvolvendo uma mudança curricular e proporcionando uma otimização do ensino provocam uma transformação e interação do ambiente social, gerando mais democracia e envolvendo o saber do aluno no processo de educação.

A “pedagogia ativa” apresenta com uma íntima ligação com a “prática reflexiva e professor reflexivo” e a “pesquisa-ação”, em que, Oliveira, Marques e Schreck (2017) constataram que as metodologias ativas são fundamentais para o discente tornando ele mais emancipado perante a seu ato de educar-se e facilita para o docente o processo de ensino e aprendizagem.





Para entender o significado de pedagogia ativa ou metodologia ativa de ensino devemos compreender o que é a metodologia tradicional de ensino, em que se trata de uma mecanização do ensino, repetição de aulas, onde os professores realizam aulas com explanação teórica e os discentes ficam acomodados passivamente somente observando o professor (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). No entanto, a metodologia ativa ou pedagogia ativa é a ruptura do ensino tradicional em que ocorre a partir do questionamento e reflexão do discente e que tem o objetivo de dar mais autonomia a estes fazendo com que suas experiências interajam com o conhecimento fornecido pelo professor (VICKERY, 2016).

A importância de formações continuadas para os docentes, ocorrendo na perspectiva de transformação, contribui sobre a prática do ensino dos professores contribuindo no ensino, na pesquisa e na sua própria formação. Estes cursos devem ter mediadores que estimulem e possibilitem a ruptura de paradigmas diários (MORORÓ, 2017; JUNGES, KETZER, OLIVEIRA, 2018; FANTIN, 2017).

2 Metodologia

A metodologia deste estudo é de cunho qualitativo com caráter descritiva, que de acordo com Minayo (2013) trata em esclarecer indagações particulares. A autora atenta nas questões envolvendo o campo das ciências sociais, absorvendo um aspecto cotidiano que muitas vezes não se pode mensurar estatisticamente. Contudo, a pesquisa qualitativa abrange o mundo dos (re)significados, das atitudes humanas, motivações, ambições, fé, conceitos repassados, e atos, enfim, das ações humanas. E ainda envolve a “pesquisa-ação” definida por Thiollent (2018):

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2018, p. 20).





Em um primeiro momento tecemos considerações sobre o conceito de professor reflexivo. Para em seguida trazer a análise dos dados que se constituiu em descrever alguns exemplos didáticos aplicados em aulas. Esses exemplos se deram através das “práticas reflexivas e de profissional reflexivo” de duas docentes do ensino superior, demonstrando assim, como podem ser positivas no ganho educacional e social de discentes e docentes.

3 Resultados e discussão

Na década de 80 a ideias sobre a abordagem reflexiva na formação de professores, do filósofo e teórico da educação norte-americano Donald Schön se difundiram. Schön amparou sua ideia na teoria da indagação de John Dewey, filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano.

Shön (1992) defende que o professor reflexivo se apoia na formação de uma nova prática profissional, que exige dos docentes além dos conhecimentos específicos inerentes à docência, a criatividade e a intuição para os problemas que forem surgindo na prática pedagógica. Essa ideia, segundo Alarcão (1996), contribuiu para difundir a imagem do professor como sendo mais crítico e autônomo.

Na teoria de Schön (1992) há três aspectos sobre a prática docente reflexiva deve estar embasado em três aspectos principais, a saber: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. O primeiro aspecto se dá pelo fato de o professor já arraigar um conjunto de saberes que foram adquiridos durante suas vivências profissionais e acadêmicas. A reflexão na ação ocorre na prática pedagógica ou durante a mesma. Ela tem imediatez, e constitui-se num momento com aprendizagens significativas. Já a reflexão sobre a ação, se caracteriza pela análise que acontece após a ação pedagógica. Está o faz interpretar e compreender suas dificuldades, na tentativa de reelaborar sua prática e como um processo de auto formação.

Para Pimenta e Ghedin (2008) o objetivo do movimento do professor reflexivo é justamente o de refletir sobre o trabalho docente, opondo-se à racionalidade técnica e ao





fato de que por muito tempo os professores foram considerados como técnicos que se limitavam a fazer o que lhes ditavam.

A ideia de professor reflexivo é entendida de forma que os professores estão sempre construindo seu conhecimento em sala de aula, e se capacitando para tal, ou seja, em processo contínuo de formação. Fazendo também críticas e reflexões quanto a sua prática pedagógica, e constantemente examinando seus saberes e aprimorando-os. Sendo a reflexão uma exigência para o fazer docente.

Destacamos que o ato de educar nada mais é do que proporcionar auxílio a formação do indivíduo enquanto ser livre, sendo capacitado a aprender desfrutando e produzindo bens sociais e culturais (FARIAS *et al*, 2014). Por isso as “práticas reflexivas e de profissional reflexivo” contribuem para a formação de sujeitos mais críticos e com seu próprio desenvolvimento entre o docente e o discente.

Neste sentido, iremos explorar experiências diferenciadas entre três turmas do ensino superior, onde a primeira docente observou três turmas de anatomia do mesmo ano em uma Universidade de Fortaleza, no estado do Ceará, nos conteúdos dos sistemas – urinário, respiratório, digestivo e cardiovascular.

A docente nas Três turmas serviu de mediadora promovendo questionamentos durante o planejamento dos conteúdos em um ciclo dialético entre ação – reflexão – ação, desenvolvendo a partir da “prática reflexiva e professor reflexivo” promovendo a aprendizagem através da “pesquisa-ação” nas turmas de discentes A, B e C.

Para Barreto (2009) esses processos de aprendizagem geram métodos de desenvolvimento mental referindo-se à teoria de Vygotsky que compreende a prática do desenvolvimento educacional do indivíduo dependendo do aprendizado que possibilita em um grupo social e a partir da interação com outros sujeitos.

O conteúdo oferecido a “turma A” foram livros, atlas e auxílio do laboratório de informática para a preparação de seminários, onde a turma foi dividida em quatro equipes e cada equipe ficou responsável de organizar um seminário de maneira tradicional com uso de powerpoint de um sistema.





Para “turma B” foi ofertado o mesmo material da “turma A”, e tempo de aula para organizar em quatro equipes a apresentação dos mesmos conteúdos. Sendo que na “Turma B” foi proposto uma dinâmica em que a apresentação dos seminários não poderia ser através de powerpoint, deveria ser de maneira diferenciada, utilizando a criatividade e ludicidade.

Já na “turma C” foram utilizados os mesmos materiais e tempo para pesquisa das turmas anteriores, porém, a dinâmica foi proposta em forma de um jogo surpresa no dia dos seminários. Onde foram dispostos quatro cartazes duplos, um em cada ponta da sala, dividindo-se pertinente a equipe e temática que cada uma havia ficado responsável pelo estudo além de oferecer um pincel de cor diferente para cada equipe.

Como resultado na “turma A” os alunos se demonstraram desmotivados, onde alguns saíram mais cedo da sala de aula, permanecendo no horário mínimo para não obter falta. As apresentações desta turma se deram apenas com leitura dos textos que eram colocados no powerpoint, e dividida entre os integrantes da equipe esquematicamente. O que foi percebido foi que os demais discentes não apresentavam entusiasmo nas apresentações dos colegas. Oliveira (2010) compreende uma perspectiva que os instrumentos utilizados pelos discentes como facilitadores servem para auxiliar nas ações concretas, objetivando a aprendizagem. Porém, o uso do computador pela “turma A” não foi muito lúdico, o que não se configurou como uma metodologia interessante para os alunos.

O uso do powerpoint acabou por deixar as apresentações dos seminários da “turma A” com caráter técnico, reprodutivista e usual. Farias et al (2014) afirma que devem ser deixados de lado a prática reprodutivista pois, o professor somente estará apto no seu labor se utilizar a união da teoria e da prática.

Na “turma B” os alunos mostraram-se mais otimistas e integrados entre eles, sendo que a permanência em sala de aula seguiu-se até o fim. As apresentações foram dinâmicas e lúdicas, envolvendo todos. A exemplo, uma das equipes apresentou o trabalho com uma música forma de paródia que explicava o sistema urinário; outra equipe





apresentou em forma de teatro encenando a “Escolinha do Professor Raimundo”¹, e com seus personagens caracterizados por conteúdos do sistema cardiovascular. Já o sistema respiratório foi apresentado por outra equipe através de uma gigantesca tenda com arcos cobertos de tecido não tecido (TNT), simulando desde o nariz e boca até os pulmões das cores azul e vermelho; onde em cada etapa os alunos do grupo explicaram aos colegas o que acontecia neste sistema através das trocas gasosas. O último grupo responsável pelo sistema digestivo, fez uma maquete deste com as partes distribuídas dentro da sala de aula, onde em cada ponto ficavam alunos explicando o conteúdo. Em todas as apresentações da “turma B” os demais colegas se manifestaram interessados nos conteúdos e aparentemente houve uma interação maior entre os membros de cada equipe.

Tardif (2018) coloca que as práticas educativas somente atenderam a finalidade quando obtiverem sentido não somente para o docente e atenderam os discentes, onde a educação deve ser bem realizada como uma arte, uma abordagem com ética e responsabilidade perante cada um; proporcionando um espaço e sentido para os discentes dentro do seu espaço social. A ideia de Tardif vem de encontro com o resultado demonstrado pela “turma B” que fluiu com melhores resultados de interação social e facilitando o processo de aprendizagem perante a ação-reflexão da turma de forma lúdica.

A prática desenvolvida na “turma C” iniciou-se com um tempo de dez minutos para cada equipe responsável pelo sistema escrever em um cartaz uma síntese do que tinha estudado. Passados os dez minutos foi proposto um rodízio de cinco minutos para cada equipe escrever o que sabia de conhecimento prévio no cartaz ao lado de cada sistema no qual não havia estudado. De maneira que ao final do rodízio de todas as equipes, todas passassem pelos cartazes e contribuíssem com o seu saber prévio. Ao final da dinâmica, cada equipe chegou no cartaz de início. Todas as equipes corrigiram ambos os cartazes com auxílio da docente e colegas. Observou-se um tipo de competição entre as equipes o que levou a uma ludicidade na aprendizagem e uma maior integração entre os grupos

¹ Programa de humor que foi televisionado pela Rede Globo de Televisão.





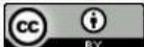
durante a dinâmica. Outro ponto positivo foi que todas as equipes utilizaram de aprendizagem sociais e culturais de pré-conhecimentos adquiridos em seu contexto social.

Houve erros na “turma C”, principalmente daquelas equipes que não estudaram os conteúdos pré-estabelecidos, no entanto, embasado no que leram no cartaz ao lado e em seus conhecimentos prévios conseguiram acertar muitas ideias. O que vem de encontro com uma célebre frase de Paulo Freire (2011, p. 96) “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Observamos que as três dinâmicas das equipes das turmas A, B e C foram desenvolvidas com o professor mediando e aplicando a técnica “ação-reflexão” para realizar os trabalhos. E fazendo com que a docente aplicasse no seu campo de trabalho a “prática reflexiva do professor reflexivo”, promovendo uma aprendizagem e uma análise em cima de suas condutas em sala de aula.

Gasparin (2015) faz observações que vão de encontro a essas pesquisas evidenciando que os procedimentos práticos devem ser elaborados pelo professor utilizando-se de um clima positivo abrangendo uma técnica pedagógica por duas vertentes; uma que desenvolve a exposição do conteúdo colocando o objetivo da aprendizagem; e a outra proporcionando uma vivência dos conteúdos, salientando que os discentes já têm o conhecimento prévio, e procura explorar a curiosidade dos mesmos.

Estas dinâmicas demonstraram que práticas através de uma pedagogia ativa com intermédio da ludicidade e troca de saberes entre os discentes demonstram um maior interesse na aprendizagem por parte dos alunos. A pesquisa da autora Cilene Chakur (1995) desperta um olhar sobre o que a metodologia ativa, que deveria ser a razão e também o trabalho do docente, que desenvolve o potencial do discente por meio da transformação de significados, por certo, “[...] privilegiar o aspecto operativo da cognição, apelando para a compreensão, interpretação e criação do aluno, em lugar do hábito, da





repetição e da reprodução, mais condizentes com a cognição figurativa” (CHAKUR, 1995, p.48).

Para a segunda descrição, trazemos a uma experiência docente com a gamificação. Visto que o crescimento do uso das tecnologias digitais em sala de aula constitui-se hoje como uma prática necessária, em que convivemos com essas tecnologias em nosso cotidiano. Os smartphones dominam esse cotidiano sendo utilizado para vários fins. No ensino superior torna-se difícil concorrer na atenção dos jovens e adultos com conteúdos e leituras extensas. E isso é exatamente um dos desafios para a educação na contemporaneidade: agregar o ensino/aprendizagem com a tecnologia. Mattar (2010) nos traz que temos tentado preparar os jovens para o futuro, contudo a educação continua se utilizando de práticas de ensino do passado.

A gamificação é uma prática da educação do século 21 e começou a se popularizar em 2010. Esta nada mais é do que utilizar elementos de jogos que engajam os sujeitos para atingir um objetivo. Na educação a prática funciona como forma de desenvolver a participação coletiva, o trabalho em conjunto, a criatividade e como forma de criar/resolver situações-problema.

A docente teve conhecimento sobre a gamificação na disciplina de “Docência do ensino superior”, durante o mestrado. A qual foi uma experiência motivante e desde então, começou a utilizá-la como estratégia de ensino em suas aulas no ensino superior, fazendo uma fusão com as práticas educativas que já desenvolvia, com aquilo que era mais habitual aos discentes: o uso frequente dos smartphones em sala de aula.

Para isso realizou as aulas em forma de metodologias ativas envolvendo a “pesquisa-ação” pelo meio das “práticas reflexivas e de profissional reflexivo”, gamificando então suas aulas com a tecnologia digital e utilização kahoot, uma espécie de jogo on-line e interativo, e que pode ser uma estratégia de aprendizagem ativa na educação; nele o docente se utiliza de uma plataforma em que se responsabiliza por criar seus próprios quizz, com testes de múltiplas escolhas, e os disponibiliza on-line para os alunos. O quiz permite a interação entre os usuários e podem ser acessados pelo navegador web com o uso de smartphones, tablets ou notebooks.





Para a estratégia com o uso da gamificação eram inicialmente era apresentado o conteúdo da disciplina de Ética e Didática da Educação Física, por meio de aulas expositivo-dialogadas. Nas quais os discentes eram orientados anteriormente para trazerem smartphones, tablets ou notebooks para as aulas, visto que o jogo necessitava de algum desses aparelhos.

Posteriormente era explanado o passo a passo das regras do jogo e de como acessar individualmente ou em grupo (dependendo da ocasião e do objetivo da aula) o site pelos dispositivos, fazendo inclusive alguns testes de quiz antes de se começar a jogar. Aqui destaca-se que é importante a explanação do uso correto do jogo para que se tenha uma experiência agradável.

Na sequência, se aplicava os quizz a partir dos conteúdos que tinham sido expostos anteriormente, na finalidade de verificar o que tinha sido assimilado ou não pelos discentes, e para a construção da próxima aula com aquilo que não havia sido bem assimilado. A partir disso, o aluno era o centro do processo. Pois o ensino ia sendo criado a partir de sua aprendizagem.

Nos intervalos de cada pergunta, iam sendo tecidos comentários acerca do assunto tanto pela docente, quanto pelos discentes. Pois o kahoot permite uma visualização imediata da porcentagem de erros e acertos do grupo sobre cada questionamento objetivo, e que pode ter uma outra avaliação subjetiva através desses comentários que podem ser tecidos. Os comentários variavam desde comentários sobre o próprio conteúdo, bem de como havia sido repassado e entendido ou não pelos discentes. Dúvidas também eram explanadas neste processo.

A docente tecia uma reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, visto que os discentes também teciam críticas e sugestões para as próximas aulas e de como entendiam os conteúdos. O que Genú (2018) contribui abordando que a mediação promovida pelo docente colaborando com o ensinar ocorrendo uma maior efetividade desta do que a própria apropriação da técnica pedagógica. Tal modo, importa investir na formação inicial e continuada de professores para a promoção de um ensino e





aprendizagem mais qualificado como inferem Vasconcellos e Bernardo (2016) e Araújo, e Esteves (2017).

O jogo era assim, uma alternativa de ensino que facilitava a construção da aprendizagem, e onde eram abrangidos os mais diversos conteúdos em sala de aula. A gamificação neste íterim consiste não em “apenas jogar, mas como motivação e envolvimento que promove a aprendizagem, resolve problemas, desenvolve habilidades e motiva a ação para se contemplar objetivos específicos (SILVA; SALES, 2017).

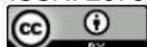
Os discentes das duas disciplinas eram também de dois cursos distintos e relataram, durante o uso do jogo, prazer e emoção, além de reconhecer a importância e diferenciação do recurso didático que estava sendo utilizado. Assim, durante esta experiência didática pode-se perceber que as metodologias ativas em sala de aula potencializam respostas de avaliação imediata, visto que permitem ver o quanto o aluno assimilou do conteúdo. Além de possuir também, demonstração sobre os erros, regras fáceis e claras, rapidez de pensamento, diversão, motivação causada pelo desafio individual e pela disputa coletiva.

Podemos concluir que aulas com propostas de gamificação e com o uso de recursos da tecnologia da informação se apresentam como novas formas de pedagogias emergentes e validam seu potencial didático em sala de aula (TRIGUEIRO, 2018; LAMAR; ROACH, 2019). Além de motivarem os alunos de forma diferenciada e ainda interagem a atualidade no que tange ao uso das tecnologias (CARDOSO, 2016).

4 Considerações finais

Nesse navegar pelas práticas pedagógicas das duas docentes, apontamos que além da reflexão sobre a própria prática pelo verso das discussões, uma reformulação e um leque de metodologias distintas, que passaram inclusive por discussões coletivas entre as docentes e os discentes.

Reflexionamos aqui que muitas vezes mesmo quando os professores ofertam e disponibilizam o uso de tecnologias aos alunos, estas podem ter resultados diferentes





sobre os discentes. Caso observado na “turma A” da primeira docente, em que a turma não apresentou motivação mesmo com o uso de tecnologias como powerpoint, e diferentemente no uso do kahoot pela segunda docente, em que os alunos se sentiram motivados pelo uso da gamificação. Assim como práticas lúdicas que não se utilizaram de tecnologias (como as elaboradas nas turmas B e C da primeira docente) moveram interesse pelos discentes, tanto em aspectos lúdicos, quanto competitivos, e com troca de saberes entre eles.

Trazemos para esta discussão que as docentes não se limitaram apenas em dizer o que havia sido positivo em sua prática, mas refletiram e discutiram sobre práticas que podem ser reelaboradas, como parte do processo da reflexão sobre a ação.

Destarte, uma aprendizagem baseada na reflexão por meio das “práticas reflexivas e de profissional reflexivo” e “pesquisa-ação” aprimora o engajamento dos discentes e docentes com o conhecimento elaborado no ensino superior de maneira bastante eficaz. Afinal, a reflexão traz desafios, narrativas imersivas, criatividade, auto formação e autocrítica e foco na colaboração entre docentes e discentes. Além de (re)construir um ambiente de aprendizagem acadêmico que interage com os anseios da sociedade atual de formar sujeitos críticos e autônomos.

Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ARAÚJO, R. M.; ESTEVES, M. M. A formação docente, inicial e contínua, para o trabalho com adultos em Portugal: o olhar dos professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 18-35, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/121> Acesso em: 30 jun. 2017.

BARRETO, A. L. de O. **A análise da compreensão do conceito de função mediado por ambientes computacionais**. 2009. 363f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2009.

CARDOSO, A. C. Pro-tecnologia: uma abordagem de formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 50-70, 2016.





Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/113> Acesso em: 20 jan. 2018.

CHAKUR, C. R. de S. L. Fundamentos da prática docente: por uma pedagogia ativa. **Paidéia**, FFCLRP- USP, Rib. Preto. p. 37-52, fev./ago. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n8-9/04.pdf> Acesso em: 20 dez. 2018.

14

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**. v.14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4117719/mod_resource/content/1/Os%20princ%C3%ADpios%20das%20metodologias%20ativas%20de%20ensino%20abordagem%20te%C3%B3rica.pdf>. Acesso em: 15 dez. de 2018.

FANTIN, M. Educação, aprendizagem e tecnologia na pesquisa-formação. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 87-100, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/161> Acesso em: 5 fev. 2019.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M.. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GENÚ, M. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 55-70, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/856> Acesso em: 30 dez. 2018

JUNGES, F. C.; KETZER, C.; OLIVEIRA, V. M. Formação continuada de professores: Saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 88-101, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/858> Acesso em: 19 dez. 2018.

LAMAR, A. R.; ROACH, E. F. La filosofía de la tecnología en la formación de ingenieros: algunas ideas sobre la experiencia de Cuba. **Educação & Formação**, v. 4, n. 3, p. 3-20, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1425> Acesso em: 03 mar. 2019

MATTAR, J. **Games em educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.





MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORORÓ, L. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 36-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122> Acesso em: 20 jan. 2019.

15

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, C. M. de; MARQUES, V. F.; SCHRECK, R. S. C. Aplicação de metodologia ativa no processo de ensino-aprendizagem: relato de experiência. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 19, p. 674-684, 2017. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/633> Acesso em: 13 dez. de 2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, J. B. da; SALES, G. L. Gamificação aplicada no ensino de Física: um estudo de caso no ensino de óptica geométrica. **Acta Scientiae**, v. 19, n. 5, p.782-798, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3174> Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVEIRA, C. S.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; AZEVEDO, M. R. de C. A pesquisa na formação do professor: estratégia de melhoria do seu campo teórico e prático. In: FARIAS, I. M. S. de; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; MORAES, L. C. S. de (Orgs.). **Formação e desenvolvimento profissional em educação**. São Luis, EDUFMA, p. 25-67, 2017.

VICKERY, A. **Aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

TRIGUERO, I. M. Gamificación y tecnologías como recursos y estrategias innovadores para la enseñanza y aprendizaje de la historia. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 3-16, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/267> Acesso em: 02 dez. 2018.





VASCONCELLOS, K. R.; BERNARDO, E. Profissionalização docente: reflexões e perspectivas no Brasil. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 208-222, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/109> Acesso em: 30 jun. 2018.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos estados unidos. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.; ZEICHNER, K. M (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 67-93, 2008.

ⁱ **Cristine Brandenburg**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9296-6034>

Doutora e Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC, Bolsista CNPq. Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Bolsista CNPq. Graduada em Fisioterapia pela Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, Prouni. Graduanda em Pedagogia pela Estácio – CE.

Contribuição de autoria: realizou a escrita, a metodologia, coleta de dados, resultados e discussões.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2190827089014447>

E-mail: crisfisio13@gmail.com

ⁱⁱ **Arlene Stephanie Menezes Pereira**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3042-538X>

Universidade de Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Doutoranda em Educação- Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação Física-Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Pesquisas Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-PEMO/UECE.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6058632073001777>

E-mail: stephanie.menezes@ifce.edu.br

ⁱⁱⁱ **Lia Machado Fiuza Fialho**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0393-9892>

Universidade de Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Docente do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE).

Contribuição de autoria: realizou a orientação da pesquisa.

Lattes: <http://cnpq.br/4614894191113114>

E-mail: lia_fialho@yahoo.com.br

Editora responsável: Karla Angélica Silva do Nascimento

Como citar este artigo (ABNT):

BRANDENBURG, Cristine; PEREIRA, Arlene Stephanie Menezes; FIALHO, Lia Machado Fiuza. Práticas reflexivas do professor reflexivo: experiências metodológicas entre duas docentes do ensino superior. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3527>

