

ENSINO REFLEXIVO: DA PERSPECTIVA REDUCCIONISTA E SOLITÁRIA PARA A PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E PARTICIPATIVA

**REFLECTIVE TEACHING: FROM A REDUCTIONIST AND SOLITARY
PERSPECTIVE TO AN EMANCIPATORY AND PARTICIPATORY PERSPECTIVE**

Ciências Humanas • 28/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787863864](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787863864)

Ernest Joseph Mchota¹

RESUMO

Para que seja possível conciliar a teoria e a prática docente, alguns autores sugerem a adoção da prática reflexiva na vida docente. Nessa perspectiva, o professor reflexivo é aquele que adota uma reflexão sistemática sobre sua própria prática docente e se pergunta sobre o porquê das decisões que toma em seu exercício docente. Um ensino reflexivo significa pensar sobre o trabalho docente antes de ensinar (reflexão para a ação), durante o exercício docente (reflexão em ação) e depois de ensinar (reflexão sobre a ação). Portanto, ensino reflexivo significa olhar para o que se faz na sala de aula, pensar sobre o porquê daquilo que se faz - é um processo de auto-observação e autoavaliação. Entretanto, no cotidiano escolar, não são raras as vezes em que se percebe uma dicotomia entre o discurso e a prática do professor. Por esse motivo, a formação de professores deve consistir em envolver os aprendizes em teorizações práticas, isto é, a reflexão sobre sua própria prática, quer dizer, processos e programas de pesquisa-ação. Diante disso, este artigo, por meio de um estudo bibliográfico, visa responder à pergunta: Por que persiste a dicotomia entre a teoria e a prática docente e de que maneira o ensino reflexivo pode auxiliar na mitigação de tal dicotomia.

Palavras-chave: Ensino Reflexivo; Teoria e Prática Docente; Formação Inicial; Formação Continuada; Prática Escolar.

ABSTRACT

To bridge the gap between theory and teachers' practice, some scholars suggest adopting reflective teaching practices. In this perspective, the reflective teacher adopts a systematic reflection on his own teaching practice and asks themselves about the reasons of the decisions they make in their teaching practices. Reflective teaching means thinking about teachers' work before (reflection for

action) , during (reflection in action), and after teaching (reflection about teaching). Therefore, reflective teaching means looking at what is done in the classroom, thinking about why it is done- it's a process of self-observation and self-evaluation. However, in teachers' daily practice, it is commonly noticed the dichotomy between the teacher's discourse and practice. For this reason, teachers' formation must consist in involving teachers to be in theorizing practices, that is, reflection about their own practice-processes and programs of action research. Such being the case, this article aims to answer the question why the dichotomy between teachers' theory and practice continues, and in what way reflective teaching may help reduce such gap.

Keywords: Reflective Teaching; Theory and Teachers' Practice; Initial teachers' Formation; Ongoing Formation; School Practice.

1. INTRODUÇÃO

Enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam. A literatura que discute a interação entre teoria e prática é vasta. No entanto, apesar dos avanços literários, pesquisas e estudos mostram que na realidade, nos encontramos ainda, num estágio muito incipiente de concretude da práxis desejada.

Constata-se a dicotomia entre teoria e prática docente, na qual o professor não concilia a teoria aprendida no curso de formação docente à sua prática docente na sala de aula. Daí perguntasse: será que a formação docente não foi útil ou é a incapacidade pessoal do professor que não consegue traduzir a sua teoria na situação concreta de sala de aula? Sem dúvida, pode haver diferentes motivos pelos quais isso ocorre.

2. DESENVOLVIMENTO 2.1 SCHÖN E ENSINO REFLEXIVO

2.1. Schön e Ensino Reflexivo

Imbuído de honestidade intelectual, é mister reconhecer a importância que o conceito do professor reflexivo em Schön (1983) tem trazido para o desenvolvimento de uma nova concepção de professor. Isso é indubitavelmente reconhecido por pesquisadores. No entanto, por sua limitação e reducionismos, ele não dá conta do sentido amplo que uma prática reflexiva deveria ter. Considera-se que uma prática reflexiva competente conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

Nesse sentido, um imperativo impõe-se sobre pesquisadores, acadêmicos e formadores de futuros docentes e todos os profissionais da educação de forma categórica: é preciso passar da perspectiva reducionista e solitária para a perspectiva emancipatória e participativa ao abordar a temática do ensino reflexivo.

2.2. Implicações da Racionalidade Técnica

Para muitos estudiosos, a profissão docente tem sido concebida do ponto de vista técnico e mecânico, no qual o professor é visto como alguém que transmite o conhecimento. Uma profissão desprovida de caráter científico que pesquise, fundamente e reflita sobre a prática docente para possíveis mudanças e transformações da prática docente.

Segundo Giroux (1988, p.23), a resistência à concepção e assimilação da educação como práxis justifica-se pelas implicações da

racionalidade técnica, que se tornou uma herança cultural impregnada na mente humana e, conseqüentemente, nas instituições de ensino. Segundo este autor:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor.

Para a racionalidade técnica, o professor é mero executor das teorias dos outros. Na visão da racionalidade técnica, o professor torna-se apenas o executor de programas previamente elaborados por outros, os “especialistas”.

As implicações políticas, normativas e éticas de tal abordagem são bem definidas por Zeichner (2010) ao considerar que as orientações voltadas para a formação do professor estão envolvidas por uma concepção de ensino em que este, é tido como uma “ciência aplicada”.

Assim, aos futuros professores, os conhecimentos, conteúdos e habilidades necessários à sua formação docente são limitados e totalmente determinados antecipadamente por outros.

A racionalidade técnica, cujas raízes foram fincadas no positivismo, trouxe historicamente limites para o desenvolvimento profissional do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de uma sociedade que busca por mudanças no contexto social, político e cultural, visto que, naquele modelo, os princípios básicos eram arregimentados por conteúdos formais, cristalizados em grades curriculares, não valorizando, dessa forma, a criatividade e a inovação do professor. Tal realidade é chamada de “ranço” da racionalidade técnica.

Fiorentini, Souza Jr. (2003, p.311) colocam muito bem, ao afirmarem que: [...] *o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes.*

Segundo esses autores, essa relação, na maioria das vezes, decorre de uma cultura profissional marcada, ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.

Assim, segundo Pimenta (2005), a formação inicial tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para criar uma identidade do profissional docente.

O estudioso Giroux 1986) nos ajuda a conceber a importância da prática docente reflexiva, porém, como algo que supere uma perspectiva reducionista e limitada apresentada inicialmente por Schon. Não se trata de se opor aos estudos de Schon, que, sem sombra de dúvida, têm contribuído muito para a seara acadêmica no sentido de que o professor precisa refletir sobre a sua própria prática docente antes, durante e após a prática docente. Trata-se, entretanto, de perceber que a prática docente reflexiva não pode ser concebida como uma tarefa de um navegador solitário, exigindo, assim, que seja uma prática solidária, participativa e coletiva.

2.3. Implicações da Racionalidade Emancipatória

É no processo de formação de ser professor que, em oposição à racionalidade técnica, surge a racionalidade emancipatória (GIROUX, 1986), cujo objetivo é criticar aquilo que é restrito e opressor, enquanto ao mesmo tempo apoia a ação orientada para a liberdade e o bem-estar individual e social. Neste sentido, a racionalidade emancipatória investe na prática da reflexão e, consequentemente, na prática da autorreflexão de forma consciente e crítica, como ação social que visa criar as condições sociopolíticas e culturais nas quais as relações lineares e exploratórias não se identificam. Esta perspectiva sociopolítica da racionalidade emancipatória fortalece o processo educativo em sua finalidade de contribuir para a formação da cidadania.

A análise desta temática coloca em evidência a contribuição da reflexão e da crítica no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua.

Pimenta (2005), Zeichner(2010), Freire (1997), dentre outros, afirmam que a formação deve se concretizar segundo os princípios e fins da racionalidade emancipatória e da autonomia.

2.4. Condições Necessárias para a Implementação de Uma Prática Docente Reflexiva

É indiscutível que a prática reflexiva competente conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

Para Pimenta (2005), é preciso, em primeiro lugar, instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realidade de projetos coletivos de investigação. Em segundo lugar, reforçar a importância da Universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade escolar como parte integrante desse processo e nos quais a pesquisa seja o eixo central.

No contexto de pesquisa, mais precisamente na pesquisa-ação, destacam-se os trabalhos desenvolvidos por Zeichner (2010), Kemmis (1999) e Ibiapina (2005), visto que estes veem na pesquisa-ação o âmbito para fomentar a reflexão na escola. Os autores comungam da ideia de que a docência é a atividade que o professor desenvolve a partir da mobilização e articulação das atitudes de colaboração, reflexão crítica e pesquisa em contextos formativos de ensino, com o motivo e o objetivo de mediar aprendizagens.

Segundo Zeichner (2010), a universidade deve investir em uma Escola de Aplicação, para que os alunos possam observar (e até mesmo exercer) abordagens e técnicas aprendidas em seu curso.

Outro caminho apontado pelo autor (2010) para o desenvolvimento do bom professor encontra-se na colaboração entre professores experientes e professores em formação.

Para Nôvoa (2006), o maior desafio é transformar o discurso em prática. Ele coloca como parte do desenvolvimento de professores fatores como:

- A educação continuada;
- cuidado na inserção do novo profissional na escola;
- incentivo ao professor-reflexivo e
- A importância da colaboração e do trabalho em equipe durante este processo, entre outros.

O autor afirma (2006),

O discurso teórico deixa de ser válido uma vez que este não corresponde à prática: [...] o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo: temos um discurso coerente, em muitos aspectos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer (Nôvoa, 2006, p.4)

Assim, o autor apresenta duas propostas para a integração entre teoria e prática. A primeira refere-se à conexão entre universidade e campo de atuação. O processo de formação de novos professores deve estar fortemente ligado à profissão docente. A segunda

medida propõe a integração dos professores para que estes deixem de atuar de forma isolada e passem a fazer parte de uma identidade profissional, tornando-se assim mais comprometidos e responsáveis pelo desenvolvimento e resultado de seu trabalho.

O autor continua dizendo que, através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. (Nóvoa, 2006, p. 8)

Veiga (2010), por sua vez, afirma que:

[...] o lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que as distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazendo determinada atividade humana. (VEIGA, 2008, p. 17).

Para o autor (2010), em primeiro lugar, [...] os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistemática e tem sido desenvolvida uma série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação

no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho.

Em segundo lugar, o sistema de ensino vigente, sobretudo o público, acaba por não oferecer todas as condições favoráveis para o desenvolvimento de uma melhor prática, que requer tempo e dedicação, o que falta a muitos professores. A prática docente é, sem dúvida alguma, um exercício diário, uma formação pessoal e profissional que não finda, pois o professor precisa constantemente de conhecimento, teoria e novas práticas.

Os estudos de Alcarão contribuem muito para a superação da concepção reducionista e solitária do ensino reflexivo. Para a autora, é preciso que as escolas sejam “reflexivas”

6.4 Lições tiradas da escola Maria Felipa em Salvador -BA, a partir do livro “*Como ser educador antirracista*”, p 11 - 100

Uma pesquisa realizada na escola Maria Felipa, entre os professores de Ensino Fundamental I, constatou-se uma adoção de uma pedagogia, na qual a comunidade escolar afigura-se como um espaço de ação reflexiva do professor. A escola é uma instituição que impulsiona a atividade reflexiva.

No processo de ensino reflexivo, o professor não é um lobo solitário. Essa abordagem da Escola Maria Felipa é o que Alcarão aborda quando fala de escolas reflexivas: A escola reflexiva é apresentada como um espaço de construção coletiva de conhecimento, sendo essencial para formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar com protagonismo diante das complexidades sociais e educacionais.

A escola reflexiva, segundo Alarcão, é concebida como um espaço de interação, como um ambiente dinâmico e colaborativo, que promove a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. Esse espaço é estruturado a partir de elementos centrais que enfatizam a interatividade, a troca de experiências e o aprendizado mútuo.

O espaço de interação não se limita à sala de aula, mas envolve todos os membros da comunidade escolar. Promove-se o diálogo e a troca de saberes entre os participantes, valorizando as contribuições individuais e coletivas e o acolhimento das diferenças, sendo o espaço de interação concebido como um ambiente que valoriza a pluralidade de ideias, culturas e experiências, sendo relevantes a equidade e a empatia; incentiva-se uma convivência pautada no respeito mútuo e na busca de soluções inclusivas para atender às necessidades de todos.

Nesse modelo, todos os atores educacionais, professores, alunos, gestores e comunidade, participam ativamente do processo educativo. Professores e estudantes são incentivados a refletir sobre suas ações, identificando o que funciona, o que precisa ser ajustado e quais são os objetivos que desejam alcançar.

A reflexão crítica conecta as práticas pedagógicas ao contexto em que estão inseridas, tornando o aprendizado mais relevante e significativo. A reflexão crítica não é um processo isolado, ela acontece em um ambiente de troca de ideias, onde diferentes perspectivas são consideradas e valorizadas. O professor reflexivo desempenha um papel de mediador, sendo o facilitador do processo de aprendizagem e promotor de uma interação significativa entre o aluno, o conhecimento e o contexto.

No mesmo sentido, Nóvoa (1992, p. 73), afirma que: *a escola deve ser um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer.*

2.5. Práticas Coletivas de Ensino Reflexivas: Maria Felipa, Escola Que Inspira

À luz da reflexão apresentada por alguns autores, sobre o ensino reflexivo como uma prática da comunidade escolar, é possível ver a Escola Maria Felipa no mesmo prisma:

- A pedagogia adotada é inspirada na vivência cotidiana escolar e no seu entorno. A partir da constatação do problema do cotidiano escolar, adotaram-se práticas de combate ao racismo e à discriminação. Para auxiliar uma criança que se sentia feia por ter cabelo cacheado e pele escura, a escola parou tudo e embarcou no projeto escolar: Meu crespo é de rainha. Como metodologia de trabalho, trabalharam em sala de aula com mais livros relacionados ao cabelo afro, como o *Black Power* de Akin, o mundo no black. Toda vez que a criança passasse pelo porteiro, ele iria elogiar algo da criança; a secretária e o profissional da limpeza faziam a mesma coisa, com o objetivo de resgatar a autoestima da criança.
- Bárbara Karin, a idealizadora de uma pedagogia diferenciada, parte da experiência própria vivenciada no espaço escolar e do desejo de trazer mudanças nas práticas pedagógicas que saiam da esfera da teoria para a prática. Assim, constrói-se um projeto específico de educação atenta à diversidade, à democracia e ao antirracismo.

- A consciência de que o papel do currículo escolar no processo de ensino e aprendizagem não é neutro fez com que se construísse um currículo que traduzisse o discurso em prática, de uma escola que contemplasse a realidade do aluno. Por esse motivo, o calendário escolar da escola Maria Felipa inclui eventos vivenciados pelos alunos, diferentes de qualquer outra escola municipal ou estadual do Estado da Bahia;
- Há a consciência de que a convivência com as crianças ajuda os educadores a se tornarem sujeitos sociais melhores e aperfeiçoa a prática docente;
- Existe a consciência de que os educadores, educadoras, as gestoras e gestores que queiram construir práticas antirracistas na escola devem basear-se no projeto político-pedagógico escolar e que esse projeto político-pedagógico dialogue com as orientações normativas e curriculares exigidas para toda e qualquer escola brasileira;
- Há a consciência de que existem dicotomias nas práticas escolares e curriculares (currículo oculto). Para a idealizadora do projeto pedagógico diferenciado, não basta analisar, produzir artigos e livros que falem da relação entre a teoria e a prática. É preciso que se criem propostas educacionais e pedagógicas concretas, propostas antirracistas, se contrapondo à escola eurocentrada e ao currículo colonial;
- A idealizadora, Bárbara Karin, apresenta uma escola que promove uma educação baseada nos referenciais afro-brasileiros, indígenas e africanos para repensar e reconstruir as ações pedagógicas. Isso tensiona e ao mesmo tempo dialoga

com a ciência moderna, produzindo algo diferente e capaz de transformar as práticas ocidentalizadas e hegemônicas de currículo;

- A proposta educativa diferenciada é construída junto com as crianças, no espaço da escola e fora dela, na participação em projetos coletivos, na vivência das crianças, no contato com o outro, na reinvenção do calendário escolar e das práticas pedagógicas;
- A construção de uma proposta educativa diferenciada é feita através de muito estudo, formação continuada, letramento racial, elaboração de projetos coletivos e trabalho conjunto. Teoria e prática articuladas na construção de um projeto emancipatório de educação. Algo diferente? Não. Há a reafirmação de algo que já se sabe, mas sobre o qual não se deve parar de refletir. O racismo não é desconstruído sozinho;
- Ao apresentar a diversidade como algo que deve ser celebrado, principalmente no currículo e nas práticas escolares, a escola Maria Felipa rompe com a ideia de um currículo fechado, eurocêntrico e homogêneo;
- A idealizadora da Escola Maria Felipa apresenta a possibilidade de construir uma organização curricular que se abre às múltiplas formas de ser e de existir;
- A relação entre teoria e prática significa valorizar os sujeitos e sujeitas da educação e indagar as relações de poder construídas na sociedade. É preciso educar e reeducar para a emancipação, e não para o conformismo;

- Há consciência de que todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadoras, portanto, todas precisam ser formadas (25). Assim, de nada adianta o professor fazer um bom trabalho em sala se a criança não se sentir acolhida pelo porteiro;
- Na escola formam-se invariavelmente todos e todas as profissionais para que a escola caminhe consolidada em seus ideais, fortalecendo e educando as crianças;
- O currículo contempla a história de negritude. Há constatação de história positiva de negros e há a representação de pessoas negras nas literaturas utilizadas pela escola. Nas paredes da escola, *outdoors*, placas, panfletos de matrícula, no corpo profissional escolar, estão as pessoas negras. Eles ocupam cargos de direção, coordenação, psicologia, financeiro, administração...;
- Há formações correlatas à educação para as relações étnico-raciais uma vez por mês. No primeiro mês de trabalho, as formações eram diárias para todos os profissionais da Escola Maria Felipa em: letramento racial, questões de gênero, classe, sexualidade, sobre infância, sobre afetividade, sobre BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Esse último para elaborar o Projeto Político-Pedagógico. Depois, mantiveram-se as formações quinzenais com a participação de todos e todas as profissionais da escola: professores/as, professoras-assistentes, secretária, assistente financeiro, coordenação, direção, profissionais da limpeza, porteiro, psicóloga escolar etc.

- Existe uma consciência clara de que o compromisso formativo continuado precisa ser assumido pela escola, seja formando internamente, seja contratando pessoas com *expertise* prática e teórica no campo (p.77). Isso porque existe consciência de que os cursos iniciais de formação de professores/as (pedagogia e licenciaturas) no Brasil não cumprem esse papel, mesmo depois de vinte anos da Lei n.10.639/2003;
- O desenvolvimento do curso Afro Educativa para formação em relações étnico-raciais no Brasil — online, com a participação de 250 na primeira turma. A formação é feita localmente com educadores/as que depois se tornaram sementes, aprimorando os conhecimentos adquiridos não só nas práticas escolares na Maria Felipa, mas nos seus outros locais de trabalho e na sua vida como um todo;
- A realização da campanha publicitária que envolvesse majoritariamente crianças negras e a contratação de pessoas negras em sua maioria para o corpo de profissionais, principalmente para o espaço de poder da escola (direção, coordenação, p.79 etc.). Assim, as crianças pudessem se ver ali representadas e compreendessem que pessoas negras podem estar em quaisquer espaços sociais;
- A idealizadora, Bárbara Karin, elaborou um calendário decolonial para dar conta das festividades escolares que tivessem datas comemorativas de base indígena e africana também;
- A prática reflexiva levou a escola a pensar em um currículo e uma organização didático-pedagógica que valorizassem

bastante a cultura africana, afrodiaspórica e indígena;

- A necessidade de intelectualizar pessoas negras — apresentar referenciais teóricos de intelectuais negros e negras é essencial;
- Cada turma da Escola Maria Felipa é nomeada por um reino africano ou ameríndio para as crianças entenderem que fazem parte da realeza;
- Realização de projetos anuais afro — o que há de América em nós com a compreensão de que é só olhando para a história para saber o que somos. Além de projetos anuais, há projetos permanentes;
- Existe um alinhamento entre o PPP e os planos de ensino e de aula e
- Escolas infantis e escolas fundamentais têm como importante marco pedagógico a presença de datas comemorativas no planejamento escolar, que impactam diretamente no desenvolvimento didático dos planos anuais.

3. CONCLUSÕES

O artigo apresentado demonstra claramente que o ensino reflexivo, para que seja significativo, deve ser percebido como uma prática coletiva. Essa concepção reflete a natureza do conhecimento que é socialmente construído. Foi possível constatar que a escola é um lugar por excelência onde se deve vivenciar a plenitude do ensino reflexivo por meio de um ato comunitário. A escola é um espaço onde estão muitas pessoas: alunos, professores e funcionários. É, portanto, um espaço de relações. São subjetividades que se

encontram e se entrecruzam nos seus modos de ser e se expressar. É nesse contexto de relações que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. A dimensão dialógica desse processo é extremamente importante, uma vez que é a partir dela que o aluno consegue atribuir significados ao que aprende e assim, criar sentido no que ele faz como aluno.

Só quando o ensino reflexivo é percebido como uma prática coletiva é possível superar o reducionismo que o envolve, passar da perspectiva solitária para a perspectiva emancipatória e participativa do ensino reflexivo. Ressalta-se que o debate sobre o ensino reflexivo, no qual se reflete sobre a relação entre teoria e prática, é perene, uma vez que a atividade docente trata de uma realidade complexa e em constante mudança. É nesse contexto que a dimensão comunitária do ensino reflexivo é fundamental, já que a prática dos outros pode servir de modelo para a nossa própria prática docente. Assim, pode-se dizer que, a prática docente dos professores da escola Maria tem entendido bem a natureza do ensino reflexivo que serve como um dos exemplos concretos.

Em suma, espera-se que surjam muitas práticas docentes reflexivas com enfoque comunitário, enriquecendo o debate que é inacabado, como o único caminho a ser percorrido para que o ato de educar seja verdadeiramente transformador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2022.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JÚNIOR, Arlindo José de; MELO, Gilberto Francisco Alves de. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e

práticos. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry A. Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1986.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

KEMMIS, Stephen; MCTAGGART, Robin. The action research planner. 3. ed. Geelong: Deakin University, 1999.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. Um olhar sobre juventudes, escola e violências. Teresina: Expansão, 2007.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. [S. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstreams/6038454a-8c00-456e-a753-514ce209d38e/download>. Acesso em: 15 ago. 2026.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SCHÖN, Donald A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena (org.). Escola fundamental: currículo e ensino. Campinas, SP: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos CEDES, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. University-based teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. Journal of Teacher Education, v. 61, n. 1-2, p. 89-99, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>.

¹ Unichristian - Christian School of Orlando