

REFLEXÃO E SUAS POLISSEMIAS: DESLOCAMENTOS DE SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Andressa de Siqueira Cereta
Universidade Federal do Pampa
andressacereta@hotmail.com

Saiury Heinsch da Rosa
Universidade Federal do Pampa
saiury_colorada@hotmail.com

Tanara da Silva Dicetti
Instituto Federal Farroupilha
tanarasdicetti@gmail.com

Joacir Marques da Costa
Universidade Federal do Pampa
mc.joacir@gmail.com

Maria Arlita da Silveira Soares
Universidade Federal do Pampa
arlitasoares@gmail.com

Resumo:

O presente artigo intenta compreender os sentidos do termo *reflexão* enunciado em trabalhos acadêmico-científicos na área da Educação Matemática. Outrossim, fundamenta-se em perspectivas teóricas de Zeichner e Schön, de modo a subsidiar os escritos e dimensões analíticas. O desenho teórico-metodológico delineia-se mediante uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como produção de dados o mapeamento de artigos científicos do X e XI Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Como desdobramento nas análises dos dados as conclusões permitem considerar que o termo *reflexão* é polissêmico¹ e opera, preponderantemente, na intenção do “pensar” sobre dimensões da prática e do processo didático-pedagógico, seja na formação inicial ou na formação continuada de professores, sendo tratado, ainda, como um *slogan* do processo formativo docente.

Palavras-chave: Formação de Professores; Reflexão; Polissemia; Educação Matemática.

1. Palavras introdutórias: (re)definições do termo *reflexão*

A formação de professores tem sido um tema amplamente problematizado em várias áreas do conhecimento, dentre elas o campo da Educação Matemática. Conforme Nóvoa (2013, p.5) o paradigma dominante na formação de professores é “o paradigma do

¹ Compreendemos, a partir de Orlandi (2005) que a polissemia constitui-se na simultaneidade de movimentos distintos de sentido, ou seja, uma multiplicidade de sentidos em um determinado objeto simbólico.

professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre sua prática”. Este paradigma difunde-se no meio acadêmico e torna-se um discurso preponderante quando tratamos da “formação” de professores e da prática docente.

A partir da década de 1990, houve um significativo aumento de obras na literatura abordando a “preparação” de educadores como agentes reflexivos, com um papel importante na prática em sala de aula e nas escolas e, também, na assunção da responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional.

Pesquisas como a dos autores Fiorentini (1992; 1995; 2003; 2006), Ponte (1994; 1995; 1999; 2002; 2003), Schön (1983; 2000), Tardif (2002; 2005) e Zeichner (1995; 1999; 2000) discutem a importância da valorização da *reflexão* na formação inicial e continuada de professores. Tais autores desempenham um papel relevante no campo da pesquisa em Educação, discutindo e problematizando o processo reflexivo e formativo, agregando a essa discussão a experiência docente. E nesse sentido Nóvoa (2013) aborda que a “experiência por si só não é formadora. Formadora é a *reflexão* sobre essa experiência ou a pesquisa sobre essa experiência”.

Esses estudos redimensionam compreensões acerca do termo *reflexão*, o que depende obviamente das múltiplas interpretações realizadas, sejam no campo da Educação ou Educação Matemática.

Zeichner (2008, p. 593) entende que o objetivo do ensino reflexivo é ajudar os futuros professores a “internalizarem, durante sua preparação inicial, as disposições e as habilidades para aprender a partir de suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que fazem ao longo de suas carreiras docentes”.

É importante ressaltar que as aprendizagens para/na docência são construídas durante todo o percurso profissional e que a *reflexão* “é o reconhecimento do processo de ensino-aprendizagem e que isso se prolonga por toda a carreira do professor” (ZEICHNER, 1993). Esses aspectos de incompletude da formação docente fazem com que as palavras de Freire tornem-se relevantes nesse momento, pois o mesmo aborda que “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde, ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (1995, p. 45).

Doravante, compreende-se que Zeichner (1993), mediante sua condição de formador de professores, aborda a prática reflexiva do professor baseado em sua investigação. Para o mesmo, *reflexão* é reconhecer que a produção de conhecimento sobre

educação de qualidade não é propriedade das academias, compreendendo que professores, de distintos níveis, tem teorias que contribuem para uma base codificada de conhecimentos do ensino. Com isso, professores trabalham e produzem teorias que subsidiam sua prática, de modo a criar determinadas características. Logo, compreende-se que a *reflexão* não é algo ensinado, mas que decorre de um processo de autonomia, pertencimento e responsabilidade profissional de cada um e, também, compreensão de uma coletividade.

Dito isto, a presente proposta de artigo tem como fio condutor o objetivo de compreender os sentidos do termo *reflexão* enunciado em trabalhos acadêmico-científicos na área de Educação Matemática, considerando uma pesquisa comparativa das edições do X e XI Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM). Obviamente que as análises aqui expostas são iniciais e não se esgotam num trabalho científico, pois compreende-se que o conhecimento está sempre em uma movimentação histórica e sempre pode ser posto em perspectiva.

Sublinha-se, também, que o presente artigo vincula-se ao grupo de pesquisa matE²-Educação e Educação Matemática/CNPq e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo a produção de sua escrita reverberada mediante indagações, pesquisas e estudos realizados no PIBID/subprojeto Matemática e no grupo de pesquisa.

1.1 *Reflexão* como *slogan*: alguns sentidos

A partir da influência dos livros “Como pensamos” (DEWEY, 1933) e “O profissional reflexivo” (SCHÖN, 1993), formadores de professores de diferentes países começaram a discutir acerca do processo formativo dos estudantes e como este redimensiona-se em uma perspectiva “reflexiva”. Assim, o “professor reflexivo” se tornaria uma espécie de *slogan* adotado por vários pesquisadores da/sobre a formação.

John Smyth (1992 apud ZEICHNER, 2008 p.4) afirma que:

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como *reflexão*, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo.

Segundo Zeichner (2008), todos independentes de seus compromissos ideológicos, “embarcaram” e tornaram-se comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo. Contudo, sublinha-se uma não redução da *reflexão* de professores a determinados slogans, sem um teor crítico. Zeichner (2008) classifica como *slogan* da *reflexão* a ação dos

professores que se limitam a atingir objetivos traçados por outras pessoas, fazendo com que o ensino torne-se uma atividade meramente técnica.

Este *slogan* produz sentidos e ações em um nível de discurso sobre/na docência, o que aguça indagações e suscita outras problematizações. Destarte, em um aspecto empírico, a próxima seção aborda os aspectos teórico-metodológicos e, com isso, os encaminhados da pesquisa.

2. Encaminhamentos teórico-metodológicos

A partir do objetivo do artigo, delineou-se algumas perspectivas teórico-metodológicas, as quais, imbricadas ao referencial teórico fundamentam a pesquisa sob o teor científico.

A metodologia da pesquisa adotada é de cunho qualitativo, todavia, dados quantitativos foram produzidos no intuito de elucidar os achados de pesquisa. Optou-se pelo campo de investigação e de produção dos dados sendo um mapeamento de trabalhos publicados no evento X e XI do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), nos anos de 2010 e 2013, respectivamente com as temáticas: “Educação Matemática, Cultura e Diversidade” e “Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas”.

Após um primeiro levantamento dos trabalhos científicos refinamos a seleção a partir dos seguintes descritores: *reflexão; prática reflexiva; professor reflexivo e/ou pesquisador e desenvolvimento profissional*, também tendo um olhar atento a autores que referenciaram os trabalhos. Os referidos descritores conduziram a seleção de treze trabalhos na modalidade comunicação científica (Quadro 1 abaixo), os quais justificam-se justamente por seu teor teórico, metodológico e epistemológico, o que possibilitou um certo refinamento nos termos e análises.

Quadro 1 - Artigos mapeados no X e XI ENEM

X ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA			
Título	Autores	Referências	Instituição
A Investigação e a Reflexão na Constituição da Identidade dos Professores de Matemática em Formação	Lênio Fernandes Levy, Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo Tadeu Oliver Gonçalves	Alarcão	Universidade Federal do Pará – UFPA
A reflexão sobre a prática nas aulas de estágio supervisionado em matemática	Rosana Maria Gessinger Valderez Marina do Rosário Lima Regina Maria Rabello Borges	Zeichner, Schön, Arlacão, Freire.	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

Ações docentes na formação de professores de matemática – dimensões da reflexão, da colaboração e da autonomia	Cátia Maria Nehring Marta Cristina Cezar Pozzobon	Schön, Nóvoa	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ
Prática reflexiva no estágio supervisionado dos cursos de formação de professores de matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Ana Paula de A. S. Magalhães Dalva Eterna Gonçalves Rosa	Schön, Zeichner, Fiorentini, Nóvoa, Alarcão	Universidade Federal de Goiás
A importância da metodologia aliada a reflexão para o ensino da matemática ao aluno surdo	Brigida Cristina Fernandes Batista Tatiana Lopes de Miranda	Zeichner, Schön	Universidade Federal do Pará - UFPA Universidade da Amazônia – UNAMA
Desenvolvimento profissional de professor de matemática: refletir a prática e produzir saberes docentes durante e após a especialização	Gilberto Francisco Alves de Melo	Ponte, Fiorentini,	Colégio de Aplicação - Universidade Federal do Acre
As contribuições da prática colaborativa em modelagem matemática: uma análise das percepções dos professores sobre seu desenvolvimento profissional	Ilaine da Silva Campos, Ana Virgínia de Almeida Luna	Fiorentini, Ponte, Freire	Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
Estágio Supervisionado na licenciatura em matemática da UFSCAR: contribuindo para o desenvolvimento profissional de futuros (as) professores (as)	Priscila Domingues de Azevedo, Uaian a Prates, Gisele Romano Paez	Ponte, Fiorentini	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar
Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos e o futuro professor reflexivo	Natalina Paixão, Tadeu Oliver Gonçalves	Freire	
XI ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA			
Título	Autores	Referências	Instituição
A pesquisa realizada pelo professor no curso de mestrado profissional: contributos para a reflexão da prática profissional	Ivete Cevallos, Laurizete Ferragut Passos.	Zeichner, Schön, Ponte, Fiorentini.	Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT
Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão na profissionalização do professor de matemática	Leoni Malinoski Fillos	Fiorentini	Universidade Estadual do Centro – Oeste – UNICENTRO
Formação continuada de professores, modelagem matemática e professor reflexivo: uma experiência.	Claudia Carreira da Rosa	Ponte, Fiorentini, Freire, Nóvoa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
A parceria universidade - escola contribuindo com o desenvolvimento profissional de uma professora das séries iniciais: nos modos de ensinar matemática	Kelly Cristina Betereli	Tardif	Universidade São Francisco/ Itatiba – SP

3. Análise dos Dados

Em uma análise inicial dos trabalhos, optou-se por organizar quadros que apresentem a estrutura do artigo (objetivo, metodologia, conclusões), bem como, a presença do enunciado *reflexão* e os teóricos que fundamentaram as análises.

A partir dos trabalhos mapeados, constata-se que as regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul foram representadas no X e XI ENEM, conforme Quadro 1

acima. A região com mais universidades participantes do evento foi a região Sul, com 3 universidades e seguida das regiões Centro-Oeste, Norte e Sudeste com 2 universidades e a região do Nordeste com apenas uma universidade. Quanto à abrangência, verifica-se que 53,84% dos trabalhos referem-se à formação inicial do professor e 46,16% abordam a formação continuada. O Quadro 2 abaixo apresenta os objetivos dos 13 trabalhos selecionados.

Quadro 2 - Objetivos dos trabalhos mapeados

X ENEM	
Trabalho	Objetivo
A	Discutir neste texto algumas das questões relacionadas ao ensino de matemática para alunos surdos.
B	Investigar "A partir da detecção de aspectos das práticas de pesquisa e de <i>reflexão</i> que repercutem na constituição da identidade de professores de Matemática em formação, <i>criar referenciais que possam/pudessem</i> servir de norte para formadores e para processos futuros de formação docente".
C	É compreender as contribuições do uso do AVA para a construção de <i>conhecimentos relacionados à docência</i> por parte dos alunos da referida disciplina, na perspectiva dos estudantes e da professora.
D	Investigar e analisar a <i>ação docente na formação de professores de matemática</i> , contemplando a necessidade de associação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.
E	Compreender como os professores percebem o seu próprio desenvolvimento profissional a partir das contribuições da prática colaborativa em Modelagem Matemática.
F	Descrever e analisar a produção e apropriação de saberes docentes de um professor escolar que atua nos anos finais do Ensino Fundamental, no Curso de Especialização em Educação Matemática.
G	Contribuir com as reflexões sobre o estágio como componente curricular dos cursos de formação de professores, professoras e espaço de formação.
H	Investigar se a proposta de ES contempla uma prática reflexiva na formação dos alunos.
I	Investigar os saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos em escolas de ouvintes.
XI ENEM	
A'	O objetivo é identificar quais as contribuições de um grupo de dimensão colaborativa para o desenvolvimento profissional de uma professora e compreender esse desenvolvimento profissional para a prática de ensinar matemática, no movimento entre o coletivo e o singular.
B'	Refletir sobre as possibilidades e contribuições das pesquisas desenvolvidas nesse curso e sua repercussão no trabalho dos professores
C'	Objetivo principal descrever um curso de formação continuada com ênfase em Modelagem Matemática no contexto do professor reflexivo
D'	Objetivo compreender a narrativa escrita como atividade de reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas pelos futuros professores de Matemática nos Estágios Supervisionados

Ao analisar o Quadro 2 verificamos que dos 9 trabalhos selecionados no X ENEM, 4 (B, E, G e H) mencionam explicitamente um dos descritores deste estudo, a saber: *reflexão, desenvolvimento profissional e prática reflexiva* e outros 5 (A, C, D, F e I) abordam indiretamente esses descritores, pois referem-se aos saberes docentes². Em relação aos 4 trabalhos selecionados no XI ENEM, verificamos que A', C' e D' abordam explicitamente os descritores. Quanto às opções metodológicas, organizou-se o seguinte Quadro 3:

Quadro 3 - Opções metodológicas dos trabalhos mapeados

X ENEM		
Trabalho	Abordagem	Opções metodológicas e instrumentos

² Aqui, faz-se referência ao saber docente na perspectiva de Freire (1996).

A	Qualitativa	Observação de uma aula
B	Qualitativa	Diálogos; observações/percepções; relatos (escritos) de pesquisa elaborados pelos estagiários; respostas de um questionário pós-investigação.
C	Qualitativa	Reflexões realizadas pelos licenciados no AVA e nas observações realizadas pela professora.
D	Qualitativa	Planos de ensino de disciplinas e planejamentos de aula com atividades de ensino, projetos e relatórios de pesquisa e de extensão.
E	Qualitativa	Entrevista
F	Qualitativa	Questionário, diário de campo e entrevista individual.
G	Qualitativa	Diários, relatórios de estágio, narrativa (professora)
H	Qualitativa	Documentos Oficiais
I	Qualitativa	Observação participante, entrevistas não estruturadas.
XI ENEM		
Trabalho	Abordagem	Opções metodológicas e instrumentos
A'	Qualitativa	1) autobiografias; 2) entrevista narrativa; 3) transcrições das audiografações das reuniões do grupo; 4) produções escritas pelos professores – registros reflexivos dos encontros e relatórios.
B'	Qualitativa	A análise documental, questionários e entrevistas com egressos do curso.
C'	Qualitativa	Produções dos professores no curso de modelagem
D'	Qualitativa	Os dados foram coletados a partir das narrativas escritas de 28 acadêmicos, contidas nos relatórios finais de estágio, contemplando-se os seguintes aspectos: acolhida na escola, gestão de sala de aula, contradições entre o escrito e o vivido e o embate com a realidade.

No Quadro 4 apresentamos, em alguns trechos, a forma como o termo reflexão foi mencionado nos trabalhos mapeados.

Quadro 4: Termo reflexão dos trabalhos mapeados³

X ENEM	
Trabalho	Reflexão
A	<i>“Entendemos até aqui que a reflexão é essencial para que se desenvolva um ensino de qualidade, com metodologias que atendam as especificidades dos alunos.”</i>
B	A palavra reflexão aparece no texto apenas na metodologia, pois para os autores esse conceito e o da pesquisa fazem parte da base metodológica do trabalho.
C	Traz o termo reflexão como fundamental para os futuros professores, mas não o define.
D	<i>“Entendemos que as vivências, as experiências e as ações educativas, nos cursos de formação, precisam ser concebidas nas suas possibilidades de reflexão, pois, de acordo com Schön (1992), a reflexão acontece em duas perspectivas: na ação e sobre a ação.”</i>
E	Fala de reflexão ao tratar da prática colaborativa.
F	Traz o termo reflexão com a importância de possibilitar ao professor ampliar sua compreensão do conteúdo escolar.
G	Abordam Reflexão na ação mas não trazem o que eles entendem por reflexão.
H	<i>“Segundo Contreras (2002) esta ideia vem como uma forma de lidar com as situações imprevisíveis, incertas, de dilemas e conflitos, para as quais as regras técnicas não são capazes de dar respostas, pois estas requerem outras capacidades humanas, tais como a reflexão e a crítica. No entanto, a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão nas reformas educacionais dos governos neoliberais transformou o conceito de professor reflexivo em uma expressão da moda, à medida que o despiu de sua dimensão político-epistemológica. O que temos presenciado atualmente é que o conceito “reflexão” vem sendo abordado de forma equivocada, como slogan de ensino de qualidade, de forma acrítica, levando à banalização da real perspectiva da reflexão. Na visão de Zeichner (1992, apud Pimenta, 2002), o que vem ocorrendo é uma oferta de treinamento para que o professor se torne reflexivo. Nesta perspectiva, a formação docente reflexiva tem contribuído pouco para o desenvolvimento real dos professores, principalmente no que diz respeito a sua participação nas reformas educacionais.”</i>
I	Traz reflexão para falar sobre professor reflexivo mas não o conceitua.
XI ENEM	
A'	Traz a Reflexão na citação de Pinto, para dizer que essa é de grande importância para transformação de sua prática.
B'	<i>“A reflexão tem papel fundamental na atuação profissional. Na experiência cotidiana, ela é particularmente relevante quando surgem situações que escapam à rotina, causando surpresa: o professor é levado a</i>

³ Neste quadro os termos entre aspas e em itálico são excertos dos trabalhos selecionados. Já os textos escritos sem destaques na formação fazem parte das análises das autoras deste artigo.

	<i>indagar para além do que já sabe, aprofundando assim o seu conhecimento profissional. Essa noção de professor reflexivo surge bastante associada à de professor investigador, embora não sejam conceitos equivalentes. O professor investigador é necessariamente reflexivo, mas nem sempre um professor reflexivo é um investigador; deste modo, as atividades de reflexão e de investigação, embora com múltiplos pontos que se inter-relacionam, não devem ser tomadas como idênticas. (FIORENTINI, 2004) ”</i>
C’	<i>“Para Fiorentini e Castro (2003), sem reflexão o professor mecaniza sua prática, cai na rotina, passando o trabalho de forma repetitiva, reproduzindo o que já está pronto, é o mais acessível, fácil e simples. Refletir significa, segundo Saviani (1980), produzir, de modo metódico, significados sobre o que somos e fazemos: “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significados. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (SAVIANI, 1980, p.23).”</i>
D’	Fala sobre reflexão, mas em nenhum momento eles trazem o que eles entendem por esse termo.

Quanto ao termo *reflexão*, foi possível selecionar alguns excertos que buscam conceituá-lo em apenas 4 trabalhos (D e H) e (B’ e C’). O trabalho D entende reflexão a partir das ideias de Schön, destacando a *reflexão* na ação e sobre a ação realizada pelo professor formador em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Deste trabalho, destaca-se a **figura 1** que apresenta elementos necessários para o desenvolvimento profissional, na qual o termo *reflexão* aparece associado a outros termos, em especial, colaboração, pois mesmo não citando diretamente Zeichner percebe-se o entendimento de que o coletivo é importante para *reflexão*.

No trabalho H, percebeu-se uma crítica aos cursos de licenciatura, que realiza ações para o desenvolvimento de uma prática profissional sem conseguir atingir o terceiro nível de *reflexão*, que, segundo os autores do referido trabalho, é um nível posterior aos dois níveis de *reflexão* citados por Sacristán (1999) que são: a experiência como forma de admitir, refletir e dialogar com o pensamento pessoal e a interação recíproca com o conhecimento científico e o conhecimento pessoal. .

Alguns entendimentos sobre o termo *reflexão* expostos no trabalho B’ buscam fundamentação nas ideias de Fiorentini, principalmente, para identificar aproximações e distanciamentos entre professor reflexivo e investigador. Entendem o professor como um produtor de conhecimento, visto que o professor não apenas se apropria de pesquisas realizadas, mas também as desenvolve como elemento desencadeador de reflexões das questões postas pela prática. O trabalho C’ também traz as ideias de Fiorentini para falar sobre uma ação sem *reflexão*, onde a prática seria mecanizada e cita o autor Saviani para reforçar o significado de uma ação reflexiva.

Consideravelmente o termo *reflexão* está presente nas conclusões dos trabalhos analisados, visto que os autores ressaltam a importância de uma prática reflexiva, antes e durante a ação como docentes, sendo essa ação praticada analisando a sua própria prática, individual ou coletivamente.

As quatro características elaboradas por Zeichner para analisar propostas/trabalhos/pesquisas envolvendo prática reflexiva não são em sua maioria mencionadas nos trabalhos, em especial, nos que citam este pesquisador na fundamentação teórica dos seus trabalhos.

4. Conclusões parciais: alguns apontamentos e discussões

Considera-se que o presente artigo constrói-se na esteira de discussões ainda em aberto acerca do termo *reflexão* na formação de professores, o qual é dispositivo de problematizações e certamente necessita de aprofundamentos epistemológicos.

Obviamente que o termo *reflexão* apresenta-se como complexo e passível de inúmeras compreensões, de maneira que cada trabalho acadêmico-científico tem sua peculiaridade teórica e teórico-metodológica, o que baliza determinados discursos no campo educacional. Dito isto, tornou-se perceptível a preocupação dos autores com uma prática reflexiva, tanto para professores formadores como para discentes de cursos de licenciatura, mesmo que, em alguns trabalhos o termo *reflexão* ainda seja enunciado de modo vago, ou seja, com pouco aprofundamento teórico.

De mais a mais, verificou-se que o número de trabalhos submetidos nas edições do ENEM, em que autores são chamados ao diálogo acerca do termo *reflexão*, decresceu consideravelmente entre as edições X e XI.

Ademais, o termo *reflexão* preocupa os autores dos trabalhos mapeados, de modo a enfatizá-lo apenas quando trata-se da atuação profissional dos futuros professores. Observou-se que o tema é abordado, especialmente, no componente curricular de Estágio Supervisionado, no qual a *reflexão* é comentada de uma maneira superficial, todavia isso não torna os trabalhos acadêmico-científicos desqualificados, já que os mesmos demonstram e potencializam tensionamentos no campo da Educação Matemática. Contudo, é importante sublinhar que a prática reflexiva não deve estar apenas relacionada ao Componente Curricular de Estágio, pois tratando-o desta forma, como um único espaço-tempo de reflexão da prática, minimiza-se sua intenção também de aprofundamento teórico e credita-se aos outros componentes curriculares um *status* de teoria desvinculada da prática. Logo compreende-se que a reflexão construída por licenciandos permeia atividades de ensino, extensão e pesquisa, em diferentes âmbitos e componentes curriculares.

Assim, ao analisar os trabalhos concluímos que o termo *reflexão* desloca-se e produz sentidos dependendo do funcionamento das discussões teóricas dos autores,

sobretudo, em uma análise ampliada, o termo tem operado, sobremaneira, na intenção do “pensar” sobre dimensões da prática e do processo didático-pedagógico, seja na formação inicial ou na formação continuada de professores. E mesmo que alguns trabalhos critiquem a perspectiva da reflexão como um *slogan* do processo formativo, ainda observa-se nos mesmos esta característica.

Considera-se de suma relevância que pesquisas ampliem a discussão da *reflexão* e “formação” de professores no campo Educação Matemática, desvinculando as pesquisas estritamente aos “modos de ensinar” e as “receitas”, assim, torna-se necessário que estas pesquisas assumam posturas epistemológicas e reflitam sobre a própria produção do conhecimento.

5. Referências

- ALARCÃO, I. **Reflexão Crítica sobre o Pensamento de D. Schön e os Programas de Formação de Professores**. In: ALARCÃO, I (org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal, Porto Editora, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo/SP. Editora Paz e Terra, 2011.
- JALBUT, M. **Fundamentos Teóricos para a Formação de Professores: A prática Reflexiva**. In: VERAS, Vila Leopoldina / SP. v.1, n.1, 2011.
- NÓVOA, A. **Entrevista**. Nova Escola, 2001. Disponível em: https://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59. Acesso em: 15 de Dezembro de 2014.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6ª edição, 2005.
- ZEICHNER, K. **Concepções de Prática Reflexiva no Ensino e na Formação de Professores**. In ZEICHNER, K (org.) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* Tradução: A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa. Editora Educa e Autor, 1993.
- ZEICHNER, K. **Formando professores Reflexivos para a Educação Centrada no Aluno: Possibilidades e Contradições**. In: BARBOSA, R. (org.). *Formação de Educadores: Desafios e Perspectivas*, São Paulo, Ed. Unesp, 2003.
- ZEICHNER, K. **O Professor como Prático Reflexivo**. In ZEICHNER, K (org.) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas* Tradução: A.J. Carmona
- ZEICHNER, K. **Uma Análise Crítica sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n.103, p.535-554, 2008.