

REFLEXÃO DISCENTE: UMA ABORDAGEM DAS SIGNIFICAÇÕES DO TERMO

STUDENT REFLECTION: AN APPROACH TO THE MEANINGS OF THE TERM

Lidiane SALVATIERRA¹

Resumo: Este trabalho objetivou identificar o volume bibliométrico, o contexto de aplicação e os significados atribuídos ao termo “Reflexão Discente” e suas variações presentes em publicações acadêmicas entre 2017 e 2022. De abordagem qualitativa, o *Corpus* formado por 116 estudos foi composto a partir de critérios de inclusão e exclusão após a análise de trabalhos acadêmicos recolhidos nas bases de dados do Google Acadêmico, SciELO, Periódicos do Portal da CAPES e BDTD. Os resultados sinalizaram para três significados atrelados aos termos investigados e foram categorizados como “Objetivo docente”, “Autorreflexão” e “Conscientização Sociocultural”. A discussão das categorias aponta para o processo reflexivo dos estudantes como ato emancipatório, de autoconhecimento e consequente importância para a construção da sua autonomia enquanto indivíduo, e de importante ferramenta de transformação social. Porém, a indicação da reflexão discente como um dos objetivos do docente foi a principal menção nos trabalhos analisados. Os significados atribuídos invariavelmente evocam o estímulo à aprendizagem contextualizada e crítica dos docentes.

Palavras-chave: educação; problematização; processo de ensino-aprendizagem.

¹ licenciada e bacharel (2008) em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Concluiu o Mestrado (2011) e Doutorado (2016) em Ciências Biológicas pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Participou do Ciências Sem Fronteiras com bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior (SWE) na The George Washington University. Desenvolveu o Pós-Doutorado através do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Atualmente é Professora Adjunta I do curso de Biologia da Universidade Federal de Tocantins (UFT), Campus de Araguaína - CIMBA. E-mail: lidianetrigueiro@gmail.com ORCID:

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos da Educação é desenvolver e estimular o pensamento do indivíduo visto que a premissa para o ato de aprender é a prática do pensar (SKINNER, 1972; DAVIDOV, 1988; LIBANEO, 2004). Vasili Davidov, importante educador russo, interessado pela compreensão do processo de aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo dos alunos, enfatizou a importância de compreender a forma como esses pensam e aprendem para criar um ambiente educacional eficaz (DAVIDOV, 1999). O autor acreditava que para ensinar bem, é necessário compreender a lógica e as habilidades cognitivas do aluno, e que essa compreensão deveria ser a base da construção de qualquer currículo educacional.

Outro grande defensor da importância de ensinar os alunos a pensar é o neurocientista e psiquiatra austríaco-americano Eric Kandel. Segundo Kandel, o aprendizado é mais eficaz quando os alunos são encorajados a se envolver ativamente no processo de descoberta e a desenvolver suas próprias ideias e hipóteses (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 2003).

Consequentemente, temos que o simples ato de transmissão de conteúdos e informações não é eficiente e nem se traduz em uma aprendizagem efetiva quando o aluno é sujeito passivo dentro das suas próprias atividades mentais de construção de conhecimento (STEWART-WINGFIELD; BLACK, 2005).

Particularmente, nos estudos em âmbito nacional, uma busca rápida no *Google* pela frase “ensinar os alunos a pensar”, que invariavelmente remete às discussões sobre um dos principais objetivos da educação e do professor de forma geral, retornou a ocorrência de aproximadamente 66.700 mil resultados. De fato, há uma preocupação nacional, e discussão antiga, sobre os possíveis caminhos curriculares e estratégias da práxis docente a fim de desenvolverem ativamente os fundamentos do pensamento nos estudantes brasileiros para promover o ensino e o desenvolvimento social (LIBANEO, 2008).

Sobre o pensamento, KADEL (2014) ressalta que é uma atividade que pode ser classificada como crítica, criativa, reflexiva, de nível superior, de habilidades lógica e de raciocínio, e de resolução de problemas. Estimular o pensamento do aluno é

então fundamental no ensino em qualquer contexto educacional e áreas de conteúdo específico (SHAUGHNESSY; BOERST, 2017), e é a principal atividade que leva ao que podemos denominar de reflexão discente (RD).

Em ampla escala, a reflexão discente pode ser considerada um processo complexo que envolve a ponderação, problematização e resignificação do aluno em relação a si e sobre os mais diversos processos que se desenrolam no seu cotidiano de cunho sociocultural, econômico e científico (NATIONAL RESEARCH COUNCIL, 2000). A RD difere da contemplação individual-humana por ser provocada a partir da prática do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é fomentada por uma experiência de ensino.

Nas publicações nacionais, verifica-se presente a chamada “reflexão discente” como um termo específico da Educação e Ensino com diferentes conceitos e aplicações. Dessa forma, o presente estudo se propôs a investigar e analisar o termo e suas variações nas produções acadêmicas entre 2017 e 2022 com o foco em responder as seguintes questões: a) Qual é o volume em produto e contexto de área que a “RD” aparece entre 2017 e 2022?; e b) Quais os significados atribuídos à “RD” pelos autores?

PERCURSO DA PESQUISA

CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica do tipo exploratória com abordagem mista quanti-qualitativa (LEOPARDI, 2002; SAMPIERI; COLLADO; LÚCIO, 2006) em torno do termo “Reflexão Discente” e suas variações observando um corte temporal de trabalhos acadêmicos publicados entre 2017 e 2022, perfazendo cinco anos de produção científica.

A abordagem quantitativa da análise foi tipificada pela mensuração do volume e tipo de produções acadêmicas que utilizaram o termo, a fim de verificar a sua presença

nas discussões acadêmicas e para facilitar o processo de acompanhamento da aplicação e evolução do termo em estudos futuros (MOREIRA, 2011; SOARES et al. 2016).

O caráter qualitativo do estudo foi baseado no método de revisão sistemática de literatura (CASTRO, 2001; ROTHER, 2007) que buscou, a partir da análise de publicações científicas, o termo “Reflexão Discente” e suas variações para desvelar os significados atribuídos a esse. Para facilitar o agrupamento de significados, foi utilizada a Técnica Categorical da Análise de Conteúdo de Bardin (BARDIN, 2011). O elenco de categorias foi realizado *a posteriori* a partir da identificação dos núcleos de sentidos relacionados à aplicação do termo no contexto da discussão (unidade de registro) de cada estudo (unidade de contexto).

COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada nos seguintes repositórios nacionais: Google Acadêmico, SciELO (Scientific Eletronic Library Online), Periódicos (Portal da CAPES) e BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). As bases de dados foram selecionadas por abrangerem um grande acervo de diferentes produções científicas, especialmente textos nacionais, pelo acesso gratuito e por apresentarem filtros que facilitam a seleção inicial de documentos (ano, tipos de produção, idioma etc).

Os dados foram coletados a partir da busca utilizando o termo “Reflexão Discente” que constavam em resumos, artigos, capítulos, dissertações e teses em língua portuguesa. As seguintes variações também foram pesquisadas: “Reflexões Discente”, “Reflexões Discentes”, “Reflexão do Discente”, “Reflexões do Discente”, “Reflexões dos Discentes” e “Reflexão dos Discentes”.

Para a preparação dos dados e definição do *Corpus*, inicialmente todos os documentos foram lidos para realizar a seleção a partir de critérios de inclusão e exclusão. Todos os artigos que citavam o termo “Reflexão Discente” e suas variações no título e corpo do texto foram incluídos; e foram excluídos os artigos cujos termos não apareciam como posto acima, inseridos apenas nas referências, notas de rodapé ou na apresentação de trabalhos acadêmicos, publicações duplicadas ou não disponíveis na íntegra, indicavam o termo como uma citação indireta ou direta de outro trabalho com data de

publicação fora do corte temporal definido aqui, ou ainda utilizavam o termo para indicar a coleta de dados a partir das opiniões dos alunos sem discussão sobre a sua relevância ou significado. Após a definição do *Corpus*, foram realizadas as análises quantitativas e qualitativas.

ANÁLISE DOS DADOS

A análise quantitativa se concentrou no tamanho bibliométrico em números reais e frequência relativa em porcentagem para os tipos de produções acadêmicas e quantidade anual de publicações para responder a pergunta: “Qual é o volume em produto e contexto de área que a “RD” aparece entre 2017 e 2022?”

A análise qualitativa buscou averiguar as abordagens conteudinais dos termos. Para tanto, categorias que ajudassem a responder ao questionamento “Quais os significados atribuídos à “RD” pelos autores?” foram propostas. As categorias foram elencadas a partir da exploração indutiva partindo da verificação do próprio contexto textual do conteúdo (MAYRING, 2014). Finalmente, com o elenco de categorias, a discussão foi realizada apresentando a abordagem do termo dentro dos produtos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

QUAL É O VOLUME EM PRODUTO E CONTEXTO DE ÁREA QUE A “RD” APARECE ENTRE 2017 E 2022?

As buscas terminológicas resultaram em 498 trabalhos acadêmicos, dos quais 383 foram excluídos a partir dos critérios definidos para a pré-análise. Assim, o *Corpus* final foi composto por 116 trabalhos acadêmicos (Tabela 1).

Em tipos de produções acadêmicas, o volume final ficou distribuído em 48 artigos (41%), 31 dissertações (27%), seis teses (5%), três monografias de especializações (3%), 11 trabalhos de conclusão de curso de graduação (9%), 11 resumo de congressos (9%) e cinco capítulos de livros (4%). O corte temporal recuperou o seguinte quantitativo de trabalhos selecionados por ano de publicação: 17 em 2017, 24 em 2018, 28 em 2019, 31 em 2020, 18 em 2021 e 4 em 2022.

Tabela 1 - Resultado das buscas por “Reflexão Discente” e suas variações nas bases de dados.

Abreviações: RD, Reflexão Discente; RsD, Reflexões Discente; RsDs, Reflexões Discentes; RdD, Reflexão do Discente; RsdD, Reflexões do Discente; RsdDs, Reflexões dos Discentes; RdDs, Reflexão dos Discentes.

Bases de dados	Quantidade de publicações	Exclusão	Selecionados
Google Acadêmico	110 (RD); 6 (RsD); 54 (RsDs); 74 (RdD); 9 (RsdD); 63 (RsdDs); 168 (RdDs)	368	116
SciELO	0 (RD); 0 (RsD); 0 (RsDs); 0 (RdD); 0 (RsdD); 0 (RsdDs); 0 (RdDs)	0	0
Periódicos CAPES	5 (RD); 1 (RsD); 3 (RsDs); 0 (RdD); 0 (RsdD); 0 (RsdDs); 1 (RdDs)	9	1
BDTD	0 (RD); 1 (RsD); 1 (RsDs); 1 (RdD); 0 (RsdD); 0 (RsdDs); 1 (RdDs)	4	0
TOTAL	498	381	117

Fonte: Autoria própria.

Sobre os contextos de área em que a RD aparece, sistematicamente todos os trabalhos abordaram a grande área Educação e massivamente ocorrem em investigações na subárea de Formação e Práticas Docentes (54%) e, dentro dessa última, na linha de Estratégias de Ensino. Em segundo lugar, foi observado um agrupado de diferentes subáreas discutidas dentro de revisões de literaturas e análises de conteúdos como percepções e conhecimentos de atores educacionais sobre temáticas diversas.

QUAIS OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À “RD” PELOS AUTORES?

A análise dos significados do termo “Reflexão Discente” e suas variações resultaram no agrupamento das três categorias descritas a seguir:

- I) Objetivo docente, onde a RD é foco da instituição de ensino e do professor;
- II) Autorreflexão, onde a RD refere-se ao autoconhecimento do aluno enquanto indivíduo;
- III) Conscientização Sociocultural, onde a RD objetiva o reconhecimento dos mais diferentes fenômenos sociais da realidade do aluno e de diferentes culturas.

Apesar das categorias sugerirem maiores tendências para determinadas teorias pedagógicas, especialmente a última dentro do âmbito da Educação Libertadora, o *Corpus* apresentou fundamentações embasadas em diferentes autores como Dewey (1973), Libâneo (1994), Freire (1996), Tardif (2002), Saviani (2008) e outros. Assim, fica evidenciado que o termo RD é abordado tanto dentro das tendências pedagógicas progressistas quanto da pedagogia contra-hegemônica. Optou-se, portanto, por não discutir o uso do termo RD dentro de uma perspectiva pedagógica única - excetuando a categoria Conscientização Sociocultural - visto que o estudo objetivou primordialmente compreender a atribuição do termo de forma geral e não a fundamentação teórico-pedagógica do termo.

A seguir cada categoria é discutida apresentando as atribuições específicas do conceito no *Corpus*.

REFLEXÃO DISCENTE COMO OBJETIVO DOCENTE

Evans, Haughey e Murphy (2008) afirmam que o processo educacional é fundamentado pela reflexão discente/docente sobre o material proposto e as interações subsequentes, e, ainda, pela adaptação resultante da reflexão sobre as trocas ocorridas. De fato, na presente pesquisa, a maioria das publicações abordou a reflexão discente como

um exercício que deve ser almejado pelo docente e sua práxis (PEIXOTO, 2017; LIMA, 2018; SILVA FILHO, 2019).

Oliveira, Albuquerque e Alves (2019, p. 253) indicam que a função do docente é de possibilitar "momentos de reflexão discente sobre as fases da construção do conhecimento, buscando desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos" através de propostas didáticas que possibilitem isso. Essa afirmação sugere que diferentes estratégias de ensino e, em especial, aquelas que exaltam a participação ativa do aluno no processo de ensino-aprendizagem devem ser aplicadas.

Reconhece-se então que a reflexão discente é preterida quando há uma aplicação do ensino tradicionalista/mecanicista onde o aluno é visto como sujeito passivo, porém é esse o modelo educacional ainda encontrado em grande parte das instituições de ensino quaisquer seja o nível instrucional desenvolvido (CANEVER *et al.* 2017; IURK, 2020; OLIVEIRA *et al.* 2020; CONCEIÇÃO, 2021).

Zeichner (2008) descreve que o movimento da prática reflexiva surgiu como:

uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo "de cima para baixo", que envolvem os professores apenas como participantes passivos. (ZEICHNER, 2008, p.539).

Logo, ressalta-se que cabe ao professor se conscientizar sobre essa relação negativa entre ensino tradicional e reflexão discente e "assumir uma postura docente aberta para o novo e incerto, que planeje de forma intencional as práticas de aula, valorizando e incentivando a reflexão discente" (BORGES; ABRAHÃO, 2013; LOPES, 2020, p. 43). O professor não deve então assumir uma posição hierárquica superior baseada e reforçando a ideia de detentor soberano de conteúdo (IURK, 2020; OLIVEIRA *et al.* 2020; PACHEDO; SOUZA, 2022), mas sim colocar-se como um facilitador dos processos de construção de conhecimentos buscando um ensino inovador (LOPES, 2020).

Sobre o ensino inovador, não há ainda - e possivelmente nunca haverá - um caminho único como definição do que esse vem a ser (BORGES; TAUCHEN, 2018) em virtude da complexidade do sistema didático, das diferenças regionais/culturais que impactam os atores educacionais e diversos outros fatores. Inovações no ensino ou ensino

inovador são ideias e possibilidades que buscam quebrar a linearidade da relação vertical (unidirecional do professor para o aluno) no ensino e fomentar a educação como uma proposta de intercâmbio e construção coletiva de conhecimento.

Ainda nesta linha, Domingues (2018, p. 31) aborda a necessidade da implementação de um processo de redesenho dos espaços de aprendizagem onde “as atividades pedagógicas não estarão centradas na exposição docente, mas na reflexão discente, no desenvolvimento de atividades práticas e no diálogo e discussão entre estudantes”. Em complementação, Pessanha (2020, p. 3) aponta para a necessidade de novas práticas pedagógicas “com foco no desenvolvimento cognitivo [...] a fim de que este possa propiciar o desenvolvimento de novas competências em seus alunos”.

Um movimento estratégico efetivo para repensar a abordagem conteudinal é “repassar conteúdos com criticidade” (RODRIGUES, 2021, p. 49) para que seja gerada uma “apropriação crítica das informações” pelos alunos (ARAÚJO, 2019, p. 30). Essa estratégia de ensino pode ter aplicada na forma de problematização e contextualização do conteúdo, o que induz os questionamentos sobre as temáticas curriculares, instigando a reflexão discente sobre o que está sendo explorado na sala de aula (FERNANDES; GOMES, 2018; BORGES, 2019; PEREIRA, 2018; 2022).

Santos Junior e Espindola (2021) ressaltam que a reflexão discente deve ocorrer tanto dentro quanto fora da sala de aula. Com isso, tem-se que o processo de consolidação de aprendizagem é uma laboração contínua e nem sempre imediata. Quando o educando exerce o seu processo reflexivo discente em momentos extraclasse estabelece-se para este que a sala de aula não é e nem deve ser o único espaço da ação educativa. O ensino para além da sala de aula e dos limites das escolas é efetivado através das aproximações que a contextualização promove.

A contextualização do conteúdo em sala de aula se traduz e reflete no reconhecimento dos fenômenos estudados no cotidiano do aluno, o que reforça a compreensão dos conceitos e das aplicações científicas, sociais, culturais e econômicas dos conteúdos.

A reflexão discente não gera um mero retorno simplista no ato de pensar do aluno durante a aplicação de determinado conteúdo, mas promove diretamente ações como: a

superação das dificuldades inerentes ao próprio conteúdo que cada aluno apresenta (MENEZES, 2018); ampliação da reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (BLASS; IRALA, 2020); estimula a criatividade, aumenta o aporte e alcance argumentativo (XAVIER, 2020).

REFLEXÃO DISCENTE COMO AUTORREFLEXÃO

Alguns estudos apontaram que a autorreflexão é um dos produtos da reflexão discente e se constitui também como um importante ato emancipatório. Pettinati (2020, p. 19) explica esse processo como uma “busca do entendimento de si mesmo”, e Fischer, Grimes e Fermino (2020, p. 117) apontam que é um momento dos alunos de “diálogo [...] consigo mesmos”.

A autorreflexão correlaciona-se então com o desenvolvimento da autonomia do indivíduo. É uma análise profunda dos valores e crenças pessoais que impactam efetivamente nas decisões individuais. Quanto mais os alunos refletem sobre seus pensamentos e ações, melhor se percebem e tendem a ter clareza da necessidade de mudanças pessoais e interpessoais, e melhor definição sobre metas particulares.

Adicionalmente, a autorreflexão impacta também diretamente na emergência da sua cidadania e na consolidação da compreensão da sua função e força participativa na sociedade. Assim, um dos objetivos do incentivo à autorreflexão deve ser a compreensão discente de que cabe a eles mesmos construir suas próprias opiniões e tomarem suas próprias decisões (BRESSAN, 2021) e que isso se constitui o seu poder autônomo como indivíduo.

A fim de que a reflexão discente resulte na autorreflexão, há a necessidade de docentes com “tendências emancipatórias em suas práticas” (PIEDADE, 2018, p. 44) que promovam o incentivo e a defesa da autonomia do aluno. A autorreflexão é um momento onde os educandos também “conseguem se ver uns nos outros” (LIMA, 2021, p. 130) e, conseqüentemente, conseguem identificar diferentes estruturas sociais que os separam (PETTINATI, 2020).

Conteúdos educacionais, por mais específicos que sejam, podem colaborar para o autoconhecimento dos estudantes desde que o ensino propicie questionamentos críticos e auxílio na contextualização com o dia-a-dia do aluno. O estabelecimento de ligações para além da superficialidade entre conceitos científicos e os seus determinantes ou relações sociopolíticas, econômicas ou éticas favorece a reflexão discente (OLIVEIRA; ROCHA; ANDRADE, 2017).

Contudo, Moreira (2017) alerta que o desenvolvimento intelectual da autonomia do aluno deve ser mediado de maneira gradual e sistemática, porém não tutelado eternamente pelo professor. Ou seja, o trabalho docente é de incentivar a aquisição de habilidades lógico discursivas para que os discentes consigam independência em sua vida intelectual e não sejam acostumados a basearem suas opiniões nas convicções de terceiros ou mediante a necessidade constante de uma pré-argumentação.

Para além do autoconhecimento sobre si e de consciência cidadã, a autorreflexão do aluno sobre sua aprendizagem pode ser uma forma de mediação pedagógica (ZAMPERETTI, 2012) e pode resultar no automonitoramento, autoavaliação e autoajuste em relação ao seu desempenho durante o processo de ensino-aprendizagem (IBRAHIM *et al.* 2012). Para tanto, o desenvolvimento de “Oficinas de Reflexão” pode ser um importante apoio quando o docente identifica que há a necessidade de criar espaços específicos para que a autorreflexão seja apresentada, discutida e produzida (SANTOS *et al.* 2018).

REFLEXÃO DISCENTE COMO FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOCIOCULTURAL

Assim como a autorreflexão, a conscientização sociocultural é uma consequência da reflexão discente e que também se caracteriza como uma prática emancipatória do aluno. Nesse ponto, é importante citar Paulo Freire e sua pedagogia crítica (FREIRE, 1970) para referendar esse produto da reflexão discente como um dos objetivos da Educação Libertadora que visa promover a emancipação (inter)pessoal com vistas à transformação social. Sobre o alcance do professor e seu papel transformador, Zeichner (2008) alerta que:

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Nesse sentido, Paula (2018, p. 91) cita que a escola e seus sujeitos podem ser facilitadores de mudanças sociais ao subsidiar “o desenvolvimento de formas mais elaboradas e complexas de reflexão do discente sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca”. Dentro desse contexto, pode-se considerar que a partir do exercício do discente em voltar-se para si em um momento de contemplação, ocorrem naturalmente elucubrações sobre os fenômenos socioculturais e econômicos ao seu redor que interferem direta e indiretamente em sua existência (CAMPOS; SILVA, 2019).

A complexidade das relações humanas e dos fenômenos sociais quando alvos da reflexão discente podem promover a reconstrução de paradigmas (MOERBECK, 2017; NEVES; QUEIROZ, 2019; SARAIVA; CRUZ, 2019; VIEIRA, 2019; PETTINATI, 2020), maior compreensão das relações sociais da ciência e da tecnologia (SILVA *et al.* 2020) e mudanças de padrões estereotipados (ALMEIDA, 2020).

Consequentemente, DA CUNHA (2020, p. 6) ressalta que “o trabalho pedagógico não pode ser neutro”, e a contextualização é uma estratégia didática com fim de oportunizar aos alunos a reflexão sobre “as necessidades socioculturais daquele conhecimento” (ROSA, 2018, p. 30). Ou seja, cabe ao docente aproximar os conteúdos com contexto social dos alunos de forma significativa (NUNES, 2019; SANTOS, 2019), promovendo a educação para a compreensão das relações étnico-raciais (ROQUE, 2018) e a formação da consciência espacial (COSTA, 2022) conduzindo à “atuação crítica, responsável e construtiva em diferentes situações sociais” (GUIJARRO, 2017, p. 62) da realidade do educando.

Nos moldes da Educação Libertadora, movimentos contemporâneos cada vez mais presentes no ensino como a educação antirracista, decolonial, feminista, contra-hegemônico e demais linhas antimarginalizatórias (BORGES, 2020) devem ser cada vez mais intrínsecos aos conteúdos estudados e a práxis docente a fim de oferecerem bases interpretativas do ponto de vista da contextualização dos fenômenos sociais e culturais dentro das temáticas curriculares.

Como algumas emergências temáticas antimarginalizatórias e emancipatórias são consideradas como novos saberes na construção da docência, a formação continuada de docentes deve ser ofertada a fim de construção também de novos sentidos à prática pedagógica e como momentos de discussão da ressignificação da atuação do professor (GRIZORTI, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, foi possível identificar o uso do termo “Reflexão Discente” e suas variações em três atribuições significativas que envolvem diretamente o desenvolvimento ativo do aluno na produção do seu conhecimento como objetivo docente, compreensão do mundo sob as óticas sociais, além do próprio exercício de autoconhecimento.

O processo de RD dentro das práticas educativas vislumbra reduzir e/ou superar os entraves cognitivos e promover a participação colaborativa entre docentes e discentes na geração de conhecimento. Para isso, é necessário que o professor avalie e analise sua prática pedagógica, além de compreender que o estímulo da RD como ato emancipatório é uma responsabilidade social e educacional.

A aproximação conteudinal com a vida do aluno promove a transposição da percepção da Ciência para fora dos muros da sala de aula tornando os sujeitos críticos e facilitando a consolidação do ensino. Assim, como sugestão de método prático para incentivo à RD, o docente pode direcionar o aluno a perceber que a educação tem sentido e significado a partir da contextualização e problematização dos conhecimentos.

É importante citar que as limitações do presente estudo estão relacionadas à falta de um termo único que agrupe o amplo significado de reflexão discente nas pesquisas nacionais de Educação e Ensino da mesma forma como há, por exemplo, na língua inglesa (i. e. Student Thinking). Neste sentido, como encaminhamentos para estudos subsequentes, é sugerida a análise de outros termos afins à RD como “pensamento discente” e também das propostas metodológicas e estratégias de ensino em torno do estímulo à RD.

SALVATIERRA, Lidianne *Student Reflection: an approach to the meanings of the term. EDUCAÇÃO EM REVISTA*, v. 24, Fluxo Contínuo, 2023, e023014.

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023014>.

Abstract: This study aimed to identify the bibliometric volume, context of use and the meanings attributed to the term "Student Reflection" and its variations present in academic publications between 2017 and 2022. Following a qualitative approach, the Corpus formed by 116 studies was composed by inclusion and exclusion criteria after analyzing academic studies recovered from Google Scholar, SciELO, Periódicos do Portal da CAPES and BDTD databases. The results revealed three meanings linked to the investigated terms and were categorized as "Teaching objective", "Self-reflection" and "Sociocultural Awareness". The discussion of the categories indicates the reflective process of students as an emancipatory act, a self-knowledge activity and an important path for the construction of their autonomy as an individual, and an important tool for social transformation. Yet, the indication of student reflections as one of the teacher's objectives was the main attribution recovered. The meanings attributed invariably evoke the stimulus to a contextualized and critical teaching.

Keywords: liberating education; problematization; teaching-learning process.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. M. *As possibilidades e os limites das discussões de gênero no ensino de sociologia numa escola da rede estadual em Caruaru - PE*. 243 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

ARAÚJO, E. A. de. *O desenvolvimento profissional docente para a mediação pedagógica das TDICs na educação básica: um estado da questão das produções acadêmicas das IES públicas do Triângulo Mineiro (2007 a 2017)*. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3902>

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BLASS, L.; IRALA, V. B. Desenho avaliativo por rubricas em disciplina multicurso: análise de uma implementação piloto. *Holos*, v. 7, p. 1–24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.9518>

BORGES, A. G. M. de S. *Avaliação de uma intervenção pedagógica para o ensino de pilhas e equilíbrio químico*. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Natureza) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

BORGES, D. S.; TAUCHEN, G. Das inovações no ensino ao ensino inovador: a percepção dos estudantes na complexidade do sistema didático. *Revista Linhas*, v. 19, n. 39, p. 167-190, jan./abr. 2018.

BORGES, D.; ABRAHÃO, I. Docência inovadora no Ensino Superior. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, Recife, PE, Brasil, 26, 2013.

BORGES, T. R. S. Modos *Queer* de pesquisar e a questão racial: conjugando epistemologias feministas, interseccionalidade e decolonialidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 21, n. 2, p. 435–451, 2020. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v21i2.35198>

BRESSAN, P. D. *A química do perfume: uma proposta CTS para o ensino de química*. 80 f. Trabalho de Conclusão (Curso de Licenciatura em Química) - Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2021.

CAMPOS, V. T. B.; SILVA, F. D. A. (Trans)formação da docência: contribuições das experiências de vida à formação inicial de professores. *ETD - Educação Temática Digital*, v. 21, n. 1, p. 242–258, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650510>

CANEVER, B. P.; PRADO, M. L. do; GOMES, D. C.; JESUS, B. H. de; BACKES, V. M. S. Docente universitário da área da saúde: consciência de si e de mundo para uma prática pedagógica transformadora. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 26, n. 2, 2017.

CASTRO, A. A. Revisão sistemática e meta-análise. *Compacta: Temas de Cardiologia*, v. 3, n. 1, 5-9, 2001.

CONCEIÇÃO, P. da. *Aprendizagem significativa do conceito de intensidade óptica utilizando o fotômetro de Bunsen*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2021.

COSTA, M. T. L. *Arte e educação: a música e o desenho como recursos didáticos*. 23 f. Monografia (Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação Tecnológica da Paraíba, Cabedelo, 2022.

DA CUNHA, F. N.; DEBUS, E. S. D.; DOS PASSOS, J. C. A constituição da identidade negra no livro para infância *Betina*, de Nilma Lino Gomes. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 22, p. 1-21, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.4570>

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso (Biblioteca de Psicología Soviética), 1988.

DAVIDOV, V. A new approach to the interpretation of activity structure and content. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (orgs.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, p. 39-50, 1999.

DEWEY, J. *Vida e Educação*. 8.ed. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DOMINGUES, F. M. de O. *Inovação no Ensino Superior: impacto da inovação pedagógica na estratégia de Catching Up em IES privadas brasileiras*. 85 f. Dissertação (Mestrado em Administração em Gestão Internacional) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2018.

EVANS, T.; HAUGHEY, M.; MURPHY, D. *International Handbook of Distance Education*. Bingley UK: Emerald Publishing, 2008.

FERNANDES, A. de O.; GOMES, S. dos S. Interfaces entre avaliação e currículo de história no ensino Médio. *Educação & Realidade*, v. 43, n. 4, 2018.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; FERMINO, R. Nas vozes dos estudantes: perspectivas letradas em tempos de distanciamento social. In: ASSI, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*. Volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas / organizadores, Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

FREIRE, P. 1970. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184 p.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRIZORTI, W. *Decolonialidade e a formação continuada de docentes*. Tutóia, Maranhão, *Diálogos*, 2021. DOI: <https://doi.org/10.52788/9786589932024>

GUIJARRO, M. E. C. *A popularização da ciência e da tecnologia ambiental em feiras de ciências realizadas em escolas de ensino médio de Bauru – SP*. 91 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental) - Universidade do Sagrado Coração, Bauru, 2017.

IBRAHIM, N. H.; SURIF, J.; ARSHAD, M. Y.; MOKHTAR, M. Self reflection focusing on pedagogical content knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 56, p. 474-482, 2012.

IURK, M. A. *A utilização das tecnologias digitais nas aulas de filosofia no Ensino Médio*. 45 f. Monografia (Especialização em Inovação e Tecnologias na Educação) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

KADEL, P. B. Role of thinking in learning. *Journal of NELTA Surkhet*, v. 4, p. 57-63, 2014.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J.; JESSELL, T. *Princípios da Neurociência*. São Paulo: Manole, 2003.

LEOPARDI, M. T. *Metodologia da pesquisa na saúde*. 2. ed. Florianópolis: Pallotti, 2002.

LIBANEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 5-24, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>

LIBÂNEO, J. C. *Teoria Histórico-Cultural: objetivações contemporâneas para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano*. Texto da conferência de abertura da VII Jornada de Ensino de Marília, Curso de Pedagogia da UNESP-Marília, 12-14 de agosto, 2008.

LIMA, L. da S. *Diálogos docentes sobre a prática pedagógico-avaliativa: o caso da autoavaliação na educação física escolar*. 193 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

LIMA, M. R. de. Concepções docentes acerca do ensino de programação de computadores no ensino superior. *Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n. 3, p. 111-122, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45599>

LOPES, J. C. *Educação centrada em estudantes de licenciaturas: um processo de tornar-se docente*. 193 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

MAYRING, P. *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt, Austria: GESIS/Leibniz-Institut, 2014.

MENEZES, D. B. *O ensino do cálculo diferencial e integral na perspectiva da Sequência Fedathi: caracterização do comportamento de um bom professor*. 128 f. Tese (Pós-graduação em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MOERBECK, G. Clivagens sociais e relações étnico-raciais: um estudo sobre a consciência histórica nos 7o e 8o anos do ensino Fundamental. *Educação Básica Revista*, v. 3, n. 2, p. 189-214, 6 jul., 2017.

MOREIRA, M. A. *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo (SP): Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, S. S. S. C. *Aristóteles e o conceito de espanto admirativo como princípio de ensino*. 124 f. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Filosofia e Ensino, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2017

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press, 2000. DOI: <https://doi.org/10.17226/9853>

NEVES, F. H. G.; QUEIROZ, P. P. de. Sociologia escolar, interculturalidade e reflexividade crítica: o museu como espaço de formação profissional docente. *Atas do 8 Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa, Investigação Qualitativa em Educação*, v. 1, 2019.

NUNES, C. B. O gênero meme como meio de promoção do letramento: abordagem qualitativa de uso no Ensino Médio. In: LIMA, A. M. P.; FIGUEIREDO-GOMES, J. B.; SOUZA, J. M. R. de (org.). *Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino*. 1 Edição. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 114-122, 2019.

OLIVEIRA, E. D.; KALATE, D. A.; SANTOS, L. P. dos; COSTA, J. M. Disputas no interior da questão agrária no Brasil: subsídios para discutir a Educação do/no Campo. *Terr@ Plural*, v. 14, p. 1–12, 2020.

OLIVEIRA, R. R. de; ALBUQUERQUE, D. B. P.; ALVES, F. R. V. Educação de jovens e adultos: uma vivência didática realizada com aporte no aplicativo Plickers. *Crítica Educativa*, v. 5, n. 1, p. 246–261, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v5i1.394>

OLIVEIRA, T. B. de O; ROCHA, F. da; ANDRADE, A. M. de. Evolução biológica: eco-evo-devo na formação inicial de professores e pesquisadores. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, v. 12, n. 2, p. 81-98, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14483/23464712.10847>

PACHECO, D. R. V.; SOUZA, M. F. de. The nurse in the context of technical-level education: teaching challenges during the Covid-19 pandemic. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, v. 3, n. 03, p. 252–263, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51249/gei.v3i03.825>

PAULA, P. *Desempenho escolar: desafios e possibilidades durante a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII*. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

PEIXOTO, A. de S. A fragmentação das aulas e o uso inadequado do livro didático em sala. In: MAFRA, N. D. F.; LIMA, S. O. *Anais do 1º Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa*, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PEREIRA, C. G. F. *A utilização do software LibreOffice Calc como recurso tecnológico para o ensino de funções elementares*. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PEREIRA, M. F. S. D. *A utilização da experimentação problematizadora para a compreensão do conteúdo de cinética química em uma escola pública no município de Lajedo - PE*. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

PESSANHA, J. F. de G. N. O impacto das tecnologias na formação docente e as mudanças provocadas nas relações em sala de aula. *26º Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância - CIAED*, 2020.

PETTINATI, A. *Liberdade da interface educação e cinema: um resgate metodológico da proposta de Paulo Freire*. 244 f. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

PIEIDADE, R. C. *Discursos sobre avaliação escolar e seus critérios: a perspectiva dos professores da ESEFID-UFRGS*. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RODRIGUES, P. C. G. *O princípio da participação no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2016-2022) da Universidade Federal do Cariri (UFCA)*. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

ROQUE, Z. S. S. Na contramão do inferno das generalidades e na fuga de uma História Única: Caminhos e possibilidades para implementação da Lei 10639/03 nas "Ciências Duras". *História e Democracia precisamos falar sobre isso*, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROSA, T. F. da. *O processo de construção de um game para o reconhecimento dos níveis de alfabetização científica e tecnológica no ensino de Química*. 151 f. Dissertação (Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ROTHER, E. T. Editorial: revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, V-VI, 2007.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda., 2006.

SANTOS JÚNIOR, M. da S. M. dos; ESPINDOLA, E. Por uma pedagogia dos portfólios multimodais: a escrita criativa em ambiente de sala de aula. In: SILVA, R. C. da; QUEIROZ, L. A. A. *Multimodalidade, ensinamentos e aprendizagens*, 327–46. Pimenta Cultural, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.547.327-346>

SANTOS, J. L. G. dos; SOUZA, C. S. B. N. de; TOURINHO, F. S. V.; SEBOLD, L. F.; KEMPFER, S. S.; LINCH, G. F. da C. Estratégias didáticas no processo de ensino-aprendizagem de gestão em enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 27, n. 2, 2018.

SANTOS, L. da S. O ensino de geografia enquanto possibilidade de abordagem do direito a cidade e cidadania. GT-17: Geografia e Apropriação Urbana: Ensino de Cidade e das Comunidades Tradicionais. *Anais do XVI Simpósio Nacional de Geografia Urbana, SIMPURB*, 2019.

SARAIVA, A. B.; CRUZ, J. M. Z. Violência juvenil, bullying e insucesso escolar: memórias de infância e o início de trajetórias desviantes. *Revista de Educação PUC - Campinas*, v. 24, n. 1, pp. 89, Jan.-Apr, 2019.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2008.

SHAUGHNESSY, M.; BOERST, T. Uncovering the skills that preservice teachers bring to teacher education: the practice of eliciting a student's thinking. *Journal of Teacher Education*, v. 69, n. 1, p. 40–55, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487117702574>

SILVA FILHO, F. B. da. *Fundamentos da robótica educacional, desenvolvimento, concepções teóricas e perspectivas*. 175 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, F. T. C. da; SAMPAIO, C. de G.; BARROSO, M. C. da S.; BENIGNO, A. P. A. Abordagem da temática agrotóxico no ensino de química na perspectiva CTS/CTSA e Aprendizagem Significativa: um estudo bibliográfico. *Research, Society and Development*, v.9, n.8, e300984482, 2020.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. R. Azzi, Trad. São Paulo, SP: Herder, Edusp. 1972. (Trabalho original publicado em 1968).

SOARES, P. B.; CARNEIRO, T. C. J.; CALMON, J. L.; CASTRO, L. O. DA C. DE O. Análise bibliométrica da produção científica brasileira sobre Tecnologia de Construção e Edificações na base de dados Web of Science. *Ambiente Construído*, v. 16, 2016.

STEWART-WINGFIELD, S.; BLACK, G. Active versus passive course designs: the impact on student outcomes. *Journal of Education for Business*, v. 81, n. 2, p. 119-125, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002

VIEIRA, G. S. *Arte Afro-brasileira: saberes e fazeres poéticos e pedagógicos na Educação Básica*. 142 f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Rio Grande do Sul, 2019.

XAVIER, D. de O. *Raízes: postura docente virtual a partir de uma perspectiva Fedathiana*. 88 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ZAMPERETTI, M. P. *Formação docente e autorreflexão: práticas pedagógicas coletivas de si na escola*. 148f. Tese (Pós Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v.29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>

Recebido em: 26/10/2022.

Aprovado em: 19/04/2023.



EDUCAÇÃO EM REVISTA, v. 24, 2023. Fluxo Contínuo

DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2023.v24.e023014>



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Attribution 4.0 International License