



IX Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil

“Educação e Contemporaneidade” 17 a 19 de setembro de 2015

ISSN 1982-3657



DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: REFLEXIVIDADE SEGUNDO ZEICHNER NO DISCURSO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES

RENATA CARVALHO DA SILVA

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Resumo:

O artigo relata uma investigação que tomou por base teórica os estudos de Zeichner sobre a formação docente reflexiva. Tivemos como objetivo analisar evidências das Tradições de prática reflexiva, na perspectiva de Zeichner, no discurso e na prática docente no ensino superior. Investigamos, qualitativamente, o discurso e a prática do professor, lançando mão de algumas categorias de análises com base nas Tradições de prática reflexiva, na perspectiva de Zeichner que foram norteadoras das observações e dos questionários aplicados a quatro docentes universitários. As análises foram feitas por meio da Análise de Conteúdos de Bardin (1977). Consideramos, através dos resultados obtidos, o repensar em uma formação acadêmica que não se limite apenas para a perspectiva profissional, ou seja, assimilar conhecimento e executar quando formado, mas para a formação humana.

PALAVRAS-CHAVES: Reflexão; Prática; Docência Universitária.

Summary:

The article reports an investigation that took theoretical basis for the studies of Zeichner on the reflective teacher education. We had to analyze evidence of reflective practice traditions with a view to Zeichner, in speech and teaching practice in higher education. Investigated qualitatively the speech and the practice of the teacher, making use of some categories of analysis based on reflective practice Traditions in Zeichner perspective that were guiding the observations and questionnaires applied to four university professors. The analyzes were made through Bardin Content Analysis (1977). We believe, through the results, the rethink on an academic background which is not limited only to the professional perspective, ie, assimilate knowledge and run when formed, but to the human formation.

KEYWORDS: Reflection; practice; University teaching.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu de questionamentos que foram vivenciados em sala de aula e fora dela, como por exemplo, sobre a prática docente e sua didática no ensino superior, quando estudávamos as ideias de Kenneth M. Zeichner (1993), no contexto da disciplina de Didática do Ensino Superior, oferecida no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Na ocasião foram intensamente discutidas as características de uma boa prática docente tendo como base o pensamento de Zeichner que aponta em seus estudos a reflexão docente como caminho fundamental para desenvolver práticas positivas no ensino.

A partir dos estudos utilizando o livro *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas* de Zeichner, o

qual também utilizamos para realizar seminários de discussão teórica, foram propostas várias categorias que nortearam uma reflexão acerca do desempenho do professor no contato com os alunos dentro da sala de aula universitária, quanto a sua postura enquanto intelectual que reflete sobre a sua própria prática.

Discutimos acerca da prática reflexiva do professor como forma de ressignificação da sua prática docente, para que esta tenha papel social de transformação. Percebemos que diante de certas situações encontradas nas Instituições de Ensino Superior (IES), os professores universitários, por muitas vezes, são encaminhados a uma prática sem flexibilidade, ou seja, a uma prática pré-estruturada de maneira a não possibilitar que o professor faça devidas intervenções com autonomia.

Segundo Dewey (1959), pioneiro nos estudos sobre reflexão, a melhor forma de pensar é o pensamento reflexivo, que ele descreve como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.13), fazendo assim, uma distinção entre pensamento rotineiro e o pensamento reflexivo porque, para ele, a melhor maneira de se pensar é o pensamento reflexivo. Para Schon (1992) a reflexão na ação é a proposta viável para um aprimoramento do ensinar docente, pois “exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHON, 1992, p.82).

Paulo Freire, por sua vez, ao falar em reflexão docente, declarava que refletir é uma forma de pensar sobre o fazer que surge da curiosidade docente sobre a própria prática, a partir de um exercício constante que desenvolve a criticidade, “por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. (FREIRE, 2001, p. 43). Dessa forma, o professor que não age reflexivamente tende a reproduzir práticas isoladas de seu contexto de atuação e pouco eficientes na transformação social e emancipação dos sujeitos envolvidos.

Consideramos que o discurso e a prática do professor podem revelar situações que lhe são impostas ou pré-definidas desde sua formação inicial, para serem aplicadas em sala de aula nas variadas situações de ensino-aprendizagem. Frente ao contexto problematizador apresentado acima, nos questionamos: até que ponto as características da prática docente reflexiva se revelam no discurso e na prática do professor universitário?

Para tentar responder ao nosso questionamento, buscamos analisar evidências das Tradições de prática reflexiva, na perspectiva de Zeichner, no discurso e na prática docente no ensino superior. A fim de alcançar o nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos: Identificar a autonomia do docente no planejamento da sua prática; Verificar a percepção do docente com relação à participação discente em sua prática de ensino; Descrever a relação acadêmica entre os professores em sua Instituição de Ensino Superior (IES) e Evidenciar a prática docente com a diversidade na sala de aula e como essa questão contribui para o aprendizado.

Com base nos estudos de Zeichner elegemos categorias de análise que se fundamentam teoricamente nas quatro Tradições de prática docente reflexiva que segundo o autor ajudam a esclarecer alguns diferentes pontos de reflexão dos professores. Estas tradições que elegemos como categorias de análises são nomeadas por Zeichner como Tradição Acadêmica, Tradição da Eficiência Social, Tradição Desenvolvimentista e Tradição da Reconstrução Social.

A Tradição Acadêmica se caracteriza pela ênfase no papel do professor enquanto acadêmico e especialista valorizando o conteúdo conceitual. A tradição da Eficiência Social está fundamentada na valorização do método acentuando a aplicação de determinadas estratégias de ensino e exigência científica. Outra categoria é a Tradição Desenvolvimentista que prioriza o desenvolvimento dos alunos na definição do que deve ser ensinado e se fundamentou nos estudos da Psicologia Desenvolvimentista. Por sua vez, a Tradição da Reconstrução Social acentua a reflexão sobre o contexto social e político e busca equidade e justiça social numa formação para a cidadania.

A metodologia deste trabalho se caracterizou como de cunho qualitativo por não considerar centralidade em quantidades, mas sim em categorias fundamentadas na teoria estudada, e se distribuiu em dois momentos fundamentais na busca de coletas de dados para interpretação que foram: à aplicação de questionário aberto a quatro docentes sendo dois da área de Ciências Aplicadas de uma instituição de ensino superior privada e dois da área da Saúde de uma instituição pública, além de observações em sala de aula. Reunimos os dados obtidos durante as observações das aulas, bem como a análise das respostas do questionário aplicado para interpretação à luz das características das Tradições de Prática Reflexiva apresentadas por Zeichner.

No perfil dos docentes investigados percebemos que os professores têm idades entre 27 e 53 anos, alguns possuem mestrado e um doutorado, possuem entre dois anos e meio e nove anos de experiência docente no ensino superior e atuam em cursos de graduação nas áreas de Marketing, Administração, enfermagem e saúde do trabalho. Nomeamos os docentes investigados por D1, D2, D3 e D4, a fim de descrever os resultados das análises dos dados coletados.

Como suporte teórico-metodológico para tratamento dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A Análise de Conteúdo é uma técnica de interpretação de anunciados, em suas significações profundas, baseando-se em

categorias de análise pré-estabelecidas. Para que sejam viabilizadas as análises faremos a relação dos dados coletados por meio das observações nas situações do contexto estudado, bem como as respostas aos questionários aplicados aos quatro professores universitários dos contextos observados.

Este artigo busca descrever os resultados desta investigação com considerações preliminares a respeito do discurso e da prática dos professores investigados. Para realizar essa descrição, o presente artigo foi estruturado pelos seguintes eixos: quadro de resumo das atividades, seus critérios e, finalmente, os resultados das discussões e interpretações realizadas, tendo sempre em mente os objetivos e o problema pelo qual despertou-nos a realizar esta investigação e a elaborar o artigo. Para escrever o artigo, o dividimos em quatro importantes tópicos que tratam a respeito do professor reflexivo e sua prática docente, a saber: Introdução; Professor reflexivo e sua prática docente, com os sub-tópicos: Algumas categorias do professor prático-reflexivo; Docência universitária: análises à luz de Zeichner, e Considerações Finais.

Este trabalho, portanto, se justifica pela presença de elementos de análise encontrados nas Tradições de Prática Reflexiva docente na perspectiva de Zeichner que podem caracterizar a relação ensino-aprendizagem em salas de aula no ensino superior, contribuindo para reflexões acerca da construção e reconstrução de práticas docentes que priorizem a formação cidadã no ensino superior pela necessária educação universitária que prepare os profissionais para a busca de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Este artigo, por conseguinte, pode contribuir com os estudos acerca da reflexividade na prática docente, percebendo o professor como um intelectual autônomo em sua prática, a fim de encontrar meios de priorizar a reflexão docente para a melhoria da prática no ensino superior.

1.0 PROFESSOR REFLEXIVO E SUA PRÁTICA DOCENTE

1.1- Algumas categorias do professor prático-reflexivo

Uma das categorias mais importantes nos estudos de Zeichner é a autonomia docente. Ao relacionar a definição de reflexão de Zeichner e a prática docente podemos inferir que, para ele, o professor reflexivo não está na sala de aula para dar respostas prontas, ou ensinar conteúdos que estão enraizados em situações já vivenciadas em outras circunstâncias, mas antes de tudo conciliar o ensino às questões do aluno e possibilitar a manifestação do dialético presente entre conteúdos curriculares e vivência social/individual do aluno.

Para Zeichner, o professor, enquanto prático reflexivo realiza um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria experiência e desempenha importantes papéis na definição das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino de qualidade; rejeita definições ou determinações de cima para baixo, não assume postura passiva diante de planos desenvolvidos por outros atores, sejam eles professores, instituição e/ou político. Ou seja, não aceita ser mero executor de ideias ou planos de terceiros. Portanto, reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriamente exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. (ZEICHNER, 1993, p.16).

Desta forma, o professor também se denomina autônomo na sua prática reflexiva, pois há contribuições significativas vindas de suas experiências enquanto docente, isto é, não aceitar de maneira automatizada o que os outros fizeram, o que os outros pensaram, mas antes tomar posição através do que ele próprio experienciou no seu dia a dia, daí a importância do seu trabalho ao elaborar um plano de aula que fará menção desde a realidade de seu aluno ao que o próprio conteúdo está trazendo para a sala, lhe possibilita um olhar mais além das próprias palavras.

Dewey (1959) considerou indispensável ao desenvolvimento do ato educativo a valorização dos saberes da experiência docente, quando ele relaciona ao sentido da reflexão e ao processo de pesquisa, e conseqüentemente, entender o educador como intelectual. Logo, o professor que reflete sobre a sua própria prática, ele relaciona sua experiência com a realidade do contexto em que está atuando junto ao seu alunado de forma autônoma e emancipadora.

Outras categorias muito presentes nos estudos de Zeichner é a contextualização do ensino e a diversidade cultural, pois, quando se leva em conta a realidade de seu aluno verificamos um ponto interessante na ação reflexiva, a saber: o sentido de alteridade, isto é, a preocupação com o outro. O preocupar-se com o outro é, ainda, a responsabilidade mencionada em linhas anteriores, é sair de seu isolamento, de sua indiferença, muitas vezes, enquanto professor e partir ao encontro do outro que se apresenta como sujeito moldado com suas características e pensamentos individuais e sociais. Daí tem-se ligações entre escola-família, instituição-sociedade, conteúdo-vivência, interação com os colegas de profissão na instituição, etc, "Existe aqui a tentativa de construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros." (ZEICHNER, 1993, p. 26).

Schon (1992), ao tratar de uma proposta de professor reflexivo, também aponta para um contato mais aberto e

interacionista com a realidade entre aluno e professor. Não desconsidera os variados planos educacionais os quais as escolas lançam mão para seu processo educacional institucional. O que se quer apresentar aqui é um questionamento e, possivelmente, uma direção a ser optativamente tomada por professores, isto é, envolver o saber ensinar a uma reflexão da ação docente que esbarra na aquisição de conhecimento por parte do aluno, bem como do próprio professor.

Vivemos, atualmente, um espaço de universalização e uniformização da educação, mesmo sabendo que a sociedade não é formada por indivíduos que pensam, agem e se relacionam de maneira igual. Se, por sua vez, sabemos que a sociedade não é uma única “massa” de pessoas, onde todos estão voltados a seguirem um mesmo caminho ou a pensarem da mesma maneira, por que uma educação voltada para a uniformização de projetos e saberes, não priorizando diversidades e diferenciais próprios de grupos de indivíduos. Notamos, então, que o ensino precisa ser voltado para uma realidade mais singular, e o olhar investigativo do docente deve fazer surgir questões de caráter pessoal e contextualizadas a cada escola, cada grupo de alunos ou até mesmo a cada aluno, juntamente com suas experiências advindas de uma interação social.

Para Paulo Freire (1993) a curiosidade é o que mobiliza o sujeito a repensar sua própria prática e faz com que o docente se transforme em um investigador de si mesmo, a escola em um espaço de extensão da sua formação continuada, e a sua prática, no conteúdo da sua formação, pois o professor aprende a ensinar ao refletir criticamente sobre a sua prática de forma contínua. Essa reflexão deve levar a uma prática cada vez mais comprometida com uma sociedade mais justa e democrática.

Neste sentido, notamos que o contexto social é relevante à prática docente, a sociedade se caracteriza pela sua pluralidade e diversidade, dando margem a um contexto diversificado de indivíduos que interagem de maneira a muitas vezes demonstrar, num primeiro contato, algo sendo negativo. No entanto, o professor tem de fazer uso dessa singularidade que seus alunos apresentam e trazem para sala de aula, a ponto de ver, como aponta Kenneth, a “diversidade não como problema, mas como recurso.” (ZEICHNER, 1993, p. 79), para uma aprendizagem voltada a partir do sujeito, do contexto no qual está inserido que o torna diferente dos demais indivíduos.

Dado importante a salientar quando se entra em contato com o texto de Zeichner é o seu aprofundamento com a reflexão que o professor tem de fazer no seu desenvolvimento do ensino em sala de aula, que deve ser baseado numa interação com a vivência do seu aluno no seu cotidiano e sua interação social. Então o docente deve ser envolvido com seus alunos de uma maneira a levá-los a entrar em contato com um universo interacional que eles trazem de si próprios, isto é, à medida que se conhecem, nascem alternativas de como fazer com que o ensinar faça parte de sua vivência dentro e fora da escola. Portanto, o professor, segundo Zeichner, precisa adquirir “atitudes, os saberes, e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada” (1993, p.73), isto é, o que se ensina para alguns não se pode ensinar para todos, ou pode-se até ensinar os mesmos conteúdos, mas aplicando-os na realidade de cada grupo e de maneira individual.

Ao considerarmos categorias dos estudos de Zeichner, como as já citadas acima que fundamentaram as categorias de análises dos dados construídos nesta investigação, tivemos como base para as análises as Tradições de Prática Reflexiva na perspectiva do autor, também citadas acima, as quais distinguem o perfil do professor como prático-reflexivo. Isto é, as Traduções podem revelar características da sua autonomia, do seu engajamento com outros profissionais de sua instituição, da sua prática aproximada da realidade cultural e social do aluno, levando em conta sua diversidade em sala de aula, e também atribui um caráter particular ao pensar e no agir do professor, embora por muitas vezes não se perceba o quanto e como tais Tradições estão bem presentes no cotidiano da sala, na sua prática de ensino.

As Tradições como a *acadêmica*, a qual tem o professor como acadêmico e especialista da disciplina; a *eficiência social* que enfatiza a aplicação de estratégias de ensino, sugerido pela investigação realizada pela universidade; a *desenvolvimentista*, cujo foco é organizar o ensino para o interesse, pensamento e padrões de desenvolvimento e crescimento do aluno, isto é, adequar conteúdos crescentes e correspondentes ao desenvolvimento intelectual e físico da criança; a *reconstrução social* que prioriza a reflexão sobre o contexto social e político da escolaridade e da avaliação das ações em sala de aula enquanto contribuição para uma maior igualdade e para uma sociedade mais justa, portanto, podem evidenciar as aproximações do discurso e da prática dos professores com a prática reflexiva. Enfim, todas as Tradições têm seu grau de intervenção direta na prática docente, umas mais acentuadas e outras nem tanto, mas que estão presentes nas nossas escolas. Assim:

Uma das vantagens do estudo das tradições da prática na formação de professores consiste no fato de poder ajudar a esclarecer algumas diferenças importantes entre as propostas de reforma contemporânea que, à superfície, parecem semelhantes. Além disso, pode ajudar-nos a ver claramente o modo como o nosso trabalho, e o dos nossos colegas, completa e/ou critica os trabalhos dos que vieram antes de nós (ZEICHNER, 1993, p. 35).

As indicações e reflexões feitas até agora levam a uma dinâmica única que nos remete ao professor prático-reflexivo que, por sua vez, nos oferecem suporte teórico ao que se propôs com os objetivos levantados a partir da problemática anterior, isto é, estabelecer a compreensão da dinâmica entre discurso e prática do professor na sua atuação no ensino superior, que corroboram categorias que serviram de critérios para a pesquisa realizada em instituições acadêmicas, nos seus variados cursos e disciplinas.

1. . Docência universitária: análises à luz de Zeichner

Estabelecido, num primeiro momento parte do perfil do professor reflexivo fizemos uso de categorias apresentadas por Zeichner, possibilitando uma análise de fatos mais consistente e resultados mais concretos e pertinentes à investigação. Na elaboração da pesquisa sugerimos questões que possibilitaram uma ligação com as observações das aulas, fazendo com que houvessem resultados bem mais voltados para o discurso e a prática em sala de aula dos professores pesquisados. Utilizando a categoria da autonomia mais presente na Tradição Reconstrução Social, foram feitas questões que norteassem a observação no contato com o professor observado de determinada instituição, ou seja, se existia coerência no que se planejava com a situação que viabilizasse tal planejamento de maneira mais livre, considerando a realidade de seus alunos em sala de aula.

Através do que coletamos enquanto questionário e observação do grupo de docentes houve certo equilíbrio no que se interpretou como sendo um perfil autônomo de professor, isto é, se considerarmos professores autônomos, como aquele que "(...) devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir (...)." (ZEICHNER, 1993, p.16) existirá ainda o equilíbrio de docentes levados pelos planos elaborados pelas instituições, por "receitas" pré-fabricadas que não os tornam sujeitos ativos no que diz respeito à realidade do aluno, ou seja, a prática docente permanece distanciada de contextos nos quais tanto o professor quanto o aluno estão inseridos.

Momentâneo ao que se estabeleceu até agora no artigo, percebemos a ação do professor equilibrada com seu discurso, tornando-o sujeito que pode ou não modificar seu discurso partindo do princípio de que, a sua prática também se apresenta flexível a sua volta, possibilitando o mesmo a ser alguém de autonomia diante desta flexibilidade que lhe apresenta. Esta dicotomia ação-reflexão nos remete a pensar nas tradições que o próprio Zeichner tratou de forma a propor uma reflexão acerca da presente questão. Em uma das questões apresentadas ao grupo de professores que responderam ao questionário e que foram observados pelo grupo de pesquisa, em sua grande maioria, se aproximaram da Tradição Desenvolvimentista, voltada para as questões da faixa etária de desenvolvimento do aluno com o qual trabalham. Entretanto, um docente que respondeu o questionário dizia: "*A busca por um profissional de enfermagem com uma postura técnica, ética e política necessária para cuidar da sociedade. Para isso, além de me utilizar de estratégias e métodos já citadas, há a integração com os serviços de saúde onde os estudantes estarão inseridos. Eles devem aprender a partir dos desafios encontrados na realidade dos serviços de saúde*" (D4).

Portanto, partimos do princípio de que não há essa relação mais estrita com a realidade social da qual o professor possa lançar mão e fazer com que sua aula seja voltada para essa questão, isto é, a contextualização fica a desejar nesse âmbito fora da reflexão. Em seguida, dando continuidade a esse raciocínio, quanto às observações feitas com este critério das tradições acadêmicas, em meio a conversas formais e informais, três, dos quatro docentes observados, relatou a nossa presença que seguem um trabalho mais acadêmico, isto é, se preocupam com as consequências acadêmicas das instituições que trabalham, sejam elas as notas, as metas, etc, e a D4 manteve-se com o mesmo ter de fala: "*(...) conteúdos são elencados a partir da reflexão sobre o que o enfermeiro precisa saber para exercer o seu trabalho... Os conteúdos também são revistos a depender da realidade que os estudantes estão vivenciando nos serviços de saúde (...)*".

Nesse sentido, grande parte dos docentes observados ainda mantém seu discurso voltado para uma visão acadêmica descontextualizada, ou seja, algo vago, pois: "(...) o modo como as questões da igualdade e justiça social estão incorporadas nas suas ações diárias e nas situações que vivem diariamente, e que estas não são somente algo 'que está lá' para ser debatido nas universidades." (ZEICHNER, 1993, p.66). Embora existam professores que tentam manter esse nexos com as questões da realidade sociocultural de seus alunos, ainda existem barreiras para que isso cada vez mais aconteça em tantos ambientes escolares da educação superior. Necessita-se, portanto, de uma formação, onde se perceba: "(...) as atitudes, os saberes e as capacidades essenciais para o desenvolvimento de um trabalho eficiente junto de uma população estudantil variada." (ZEICHNER, 1993, p. 73).

Como se vê no desenvolvimento da pesquisa, o grupo de professores observados mantém suas respostas, em algumas situações, equilibradas e outras um tanto variadas, isto é, para um professor que reflete a sua prática, segunda Zeichner, está sujeito às mudanças de sua realidade enquanto professor, de que há a necessidade de uma formação continuada reflexiva de sua prática docente. Existem, sim, alguns pressupostos iniciais do professor que

ingressa no campo de seu trabalho como necessários, sem dúvida, mas não é o bastante diante de uma realidade flexível e relativa, onde cada aluno possui uma história, uma visão de sociedade e uma história de vida diferente de tantos outros.

Continuando neste mesmo raciocínio, a diversidade em sala de aula foi também uma subcategoria da qual o grupo de pesquisa lançou mão para uma análise mais crítica a respeito da questão entre discurso e prática do professor, que pode se aproximar da Tradição da Reconstrução Social. Essa mesma questão fez com que tentássemos ver o lado mais ousado do professor que é se deixar envolver por vários alunos que se apresentam de suas variadas formas de pensar, de se comportar, de se ver diante de tantos paradigmas estabelecidos dentro e fora da escola, ou seja, aluno bom é aluno que estuda e tira nota máxima nos exames, que se porta de tal maneira a nunca ser chamada a atenção, que tenham mais experiências que outros na vida, etc.

Tendo em vista a questão acima, uma das docentes entrevistadas dar as seguintes respostas: *“Tento encarar de boa a questão da experiência dos alunos me deixa um pouco ansiosa, por exemplo, tenho alunos com 51 anos, funcionários de multinacional, tenho medo de falar alguma besteira, aí estudo mais ainda e me empenho mais ainda pra poder não fazer feio”*. D1, isto é, a insegurança diante da diversidade mostra não o despreparo para conduzir uma turma de estudante, mas de refletir sobre sua prática docente encarando a realidade como diversificada, que influencia diretamente no seu planejamento para um bom ensino.

Na direção de se propor um estudo acerca da relação entre discurso e prática do professor no ensino superior, suponha-se que não deve haver certa dicotomia entre esses dois polos no desempenho do docente com seus alunos, haja vista que colocando algumas categorias do teórico Zeichner como critérios para enxergarmos e analisarmos esta questão proposta tem-se em mente que, cada vez mais merece destaque o desempenho reflexivo do professor em relação com seus discentes, os quais não possuem algo pronto e acabado de tal forma a serem compreendidos de maneira plena e acabada pelo seu professor, pelo contrário este aluno é alguém que traz para a sala de aula o novo de sua vida, e esse novo atinge diretamente o fazer docente que passa, também, pelos conteúdos de ensino:

E os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliado à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. (...) implica que o professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e de outro lado, ajuda-los a ultrapassar os limites de sua experiência cotidiana (ruptura). (SAVIANI, 2011, p. 419-420)

É nesse contexto que, a partir das categorias de Zeichner e o aprofundamento com o texto de Saviani, o discurso e a prática do professor também esbarra nos conteúdos, ou seja, fazendo referência à experiência do discente (continuidade), mas também ultrapassar os limites desta mesma experiência (ruptura) como o próprio Saviani propõe. Nota-se que há relação entre do discurso, conteúdos, com a prática, a experiência, não só do aluno que estuda, mas também do professor que se apropria de seus estudos continuados e de sua experiência como docente para elaboração e execução da sua aula.

Também discutimos muito a participação ativa do professor enquanto corresponsável na formação do aluno. Esta corresponsabilidade pode ser evidenciada em suas aberturas de espírito, na própria responsabilidade e na sinceridade para com os alunos com os quais mantém uma relação educacional. Através desta afirmação, o grupo de pesquisa elaborou a seguinte questão: Como se dá a participação do aluno na sua prática de ensino? Juntamente com esta questão norteadora para a observação, também foi evidenciada a postura do docente diante dos questionamentos dos alunos e a postura do professor diante do imprevisto na sala de aula.

Partindo destes princípios, percebemos que os docentes observados D1, D2 e D3 mostraram-se, nas respostas e na observação, voltados para uma preocupação mais acadêmica, norteadora sua responsabilidade mais para a instituição do que para os seus alunos, e assim, se aproximaram da Tradição Acadêmica. O cumprimento das atividades planejadas e pensadas pelas instituições dariam mais segurança nos três docentes observados, ou seja, não haveria uma abertura maior ao novo ou até mesmo um despreparo ao imprevisto, uma isenção de corresponsabilidade pelo que é ensinado, pois a própria instituição se encarregaria desta parte de planejamento que, muitas vezes é produzido fora do contexto do aluno.

No entanto, o D4 respondeu: *“(...) Para isso, além de me utilizar de estratégias e métodos já citadas, há a integração com os serviços de saúde onde os estudantes estarão inseridos. Eles devem aprender a partir dos desafios encontrados na realidade dos serviços de saúde”*, esta resposta é evidenciada por Zeichner no sentido de que:

Na minha opinião esta atitude de responsabilidade implica que cada um reflita sobre, pelo menos, três tipos de consequências do seu ensino: consequências pessoais – os efeitos do seu ensino nos auto-conceitos dos alunos; consequências acadêmicas – os efeitos do seu ensino no desenvolvimento intelectual dos alunos; consequências

sociais e políticas – os efeitos do seu ensino na vida dos alunos. (ZEICHNER, 1993, p. 19).

Nessas circunstâncias de abertura para o novo e para os improvisos, assumindo uma postura responsável diante das questões que são executadas em sala de aula, de forma a engajar o discurso à prática proposta e também se apresentar sincero no desenvolvimento do ensino-aprendizagem que o professor não pode ser alguém pronto e fechado à sala de aula, e que sua prática é algo extremamente dinâmico e contínuo, aperfeiçoando-se num equilíbrio que só ele pode dar ao usar das várias ferramentas que possui adquiridas no exercício da profissão e na formação continuada. Seguindo esse mesmo pensamento, Paulo Freire (1988) defendia a politização do ato de educar, e afirmava que o professor precisa estar comprometido, eticamente, com o processo de ensino-aprendizagem em sua dimensão pedagógica e política. Nesse sentido o trabalho docente deve permitir processos de ação-reflexão-ação por parte dos sujeitos que neste caso são os alunos e professores.

O professor prático-reflexivo não é aquele que troca seu fazer docente pelo simples pensar contínuo, buscando soluções para problemas que lhes são apresentados durante sua vida de docente. Do contrário, ser um professor prático-reflexivo é fazer com que seu discurso mantenha-se coerente com a realidade na qual está inserido. Portanto, concebemos que a prática docente reflexiva deve estar voltada para um comprometimento com a emancipação dos sujeitos envolvidos e com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalmente o presente artigo segue sua conclusão não do ponto de vista a esgotar as questões aqui discutidas e direcionadas para uma abordagem reflexiva à luz de Zeichner, mas em despertar ainda mais apontamentos e abordagens cada vez mais pertinentes e válidas para futuros questionamentos acerca da prática docente.

Os objetivos levantados puderam ser esclarecidos a partir do momento em que se abordou o discurso e a prática docente por meio das categorias e critérios do teórico em evidência, isto é, o professor está em processo contínuo de formação e adequação de seu discurso diante das variadas situações que são vivenciadas diariamente nos ambientes acadêmicos. Não há como pensar um professor que foi formado em seus estudos e esteja totalmente preparado para o ensino seja ele nas várias etapas que o compõe, mas especificamente no ensino superior, cujo desafio é despertar consciências cada vez mais autônomas diante dos problemas nos quais estão inseridos.

Também levantamos a hipótese de como manter uma coerência entre discurso e realidade, desde a formação inicial do professor, pois, não há uma preparação por meio do currículo proposto, da ementa do curso, etc, que norteiem o licenciado em sua formação inicial para seu campo de atuação, seja a etapa do ensino que for, de que seu discurso terá de atingir a realidade na qual o aluno está inserido. Acreditamos que pode se abordar em outros estudos posteriores a relação teoria e prática também do pressuposto da formação a priori do professor, isto é, estabelecer ligação entre o que se estuda na universidade com o que irá encontrar na realidade estudantil, não formar professores só para executar uma disciplina, mas ligar sua formação ao seu campo de trabalho, a saber: a escola, a universidade, o aluno.

Evidenciamos que, o discurso do professor deve refletir sua realidade, abrindo-se aos imprevistos numa condição mais autônoma, corresponsável e contextualizada, devendo não esgotar suas ferramentas tão necessárias para que o ensino seja alcançado de maneira a modificar e ultrapassar os limites trazidos pelos alunos quando têm o primeiro contato com a academia.

Quando se menciona a questão do improviso não se trata exatamente de ser um professor onde o que impera é sua boa vontade e o que tem para ensinar de sua experiência cotidiana, mas sim de saber articular e ser flexível ao se aproximar de questões que os conteúdos limitam em tratar, é transpor o evidente e o lógico numa perspectiva criativa e necessária para que o aluno não perca seu foco principal ao ingressar no curso por ele escolhido.

Para tanto, a pesquisa aponta e também levanta questionamentos pertinentes à formação docente, ou seja, como pensar num ensino mais contextualizado numa sociedade cada vez mais diversificada. Pensar na possibilidade de um discurso diversificado que atinja uma sociedade variada. Será que o discurso e a prática do professor perderam seu sentido quando se pensa uma formação acadêmica somente para o lado profissional, ou seja, assimilar conhecimento e executar quando formado.

A investigação aqui descrita possui, no entanto, limitações por ter sido realizada de forma preliminar por meio das estratégias de usos de questionários e poucas observações. Mas a relevância deste estudo com relação à temática e seus resultados obtidos através do tratamento dos dados por meio da Análise de Conteúdos de Bardin (1977), a luz das Tradições da Prática docente reflexiva na perspectiva de Zeichner, nos desafiam a realizar estudos mais aprofundados que podem potencializar a valorização da prática docente reflexiva, e do professor como um intelectual, para um ensino superior preocupado com a formação humana, a justiça social e a cidadania.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.
- _____, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. & NOGUEIRA, A. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 68p. 4ª Ed. 1993.
- SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Ver. 1 Reimpr. Campinas–SP: Autores Associados, 2011.
- SCHON, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

A autora é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ. E-mail: rennatacarvalho86@gmail.com

Recebido em: 30/04/2015

Aprovado em: 10/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: