

O professor reflexivo e sua prática docente: um olhar de Kenneth Zeichner sobre a formação de professores no Ensino Superior¹

*The reflective teacher and their teaching practice:
a critical look of Kenneth Zeichner upon the formation
of High Education teachers*

Isabelle Pereira de Freitas AUGUSTO²

Maria do Rozário Azevedo da SILVA³

Maria Isailma Barros PEREIRA⁴

Resumo: O presente trabalho de pesquisa tem como objeto de estudo *A Prática Docente Reflexiva no Ensino Superior*. Nessa perspectiva, buscamos analisar que características se evidenciam do professor reflexivo nas práticas pedagógicas docentes. Para tal, tomamos como encaminhamento metodológico a abordagem qualitativa, tendo como sujeitos da pesquisa os/as professores/as que atuam nas instituições de formação docente superior de rede pública e privada. Utilizamos como procedimento metodológico básico a observação participante e análise de narrativas. A pesquisa nos revelou que os/as professores/as do ensino superior manifestam em suas práticas docentes características de um/a professor/a reflexivo/a, de acordo com a perspectiva de Kenneth M. Zeichner.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação docente. Prática docente reflexiva.

Abstract: This research paper analyses the Reflective Teaching practice in Higher Education. We aim to analyze what features are evident in the practice of a reflective teacher. Under this perspective we sought out characteristics which may demonstrate a reflective teacher through their pedagogical practice. To do so a qualitative research approach was used, having as the objective of the study higher education teachers who work in public and private institutions. As the methodological approach to the research it was based on participation and observation as well as on the analysis of the narratives got. We concluded that the observed higher education teachers demonstrated having features of a reflective practice, according to Kenneth M. Zeichner's perspective.

Keywords: Higher Education. Teacher training. Reflective teaching practice.

Introdução

O presente artigo é resultante das reflexões teóricas e práticas vivenciadas na disciplina de Didática do Ensino Superior, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Tomamos como base o livro de Kenneth M. Zeichner “*A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*”, para a realização da pesquisa empírica no âmbito das instituições de formação docente superior, que teve como objeto de estudo *A Prática Docente Reflexiva no Ensino Superior*. A questão central que nos motivou a investigar a docência superior à luz de uma perspectiva reflexiva foi: Que características se

¹ Artigo apresentado no XIX Encontro de Pesquisa em Educação do Norte Nordeste, Paraíba, 2009.

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Núcleo de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Núcleo de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

⁴ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Núcleo de Políticas e Gestão Educacional.

evidenciam do/a professor/a reflexivo/ nas práticas pedagógicas docentes? Dialogando com os pressupostos teóricos de Kenneth Zeichner, acreditamos que, diante dos vários problemas encontrados na educação, a reflexão crítica, a formação política e cultural pode ser o caminho que permitirá aos docentes a não aceitação automática das influências da pedagogia dominante.

A partir das contribuições do autor, pudemos elucidar algumas categorias discutidas por ele, contando com um contexto diferenciado, posto que sua pesquisa e reflexões tem como chão os Estados Unidos da América. Mesmo com este diferencial, pudemos encontrar elementos convergentes nas práticas docentes dos/as professores/as em nosso contexto histórico-social, como o diálogo, interação e cooperação, afetividade, redirecionamento da prática docente a partir do processo reflexivo e avaliativo, a valorização e defesa de planejamento constituído de demandas reais.

O debate social e educacional sobre formação de professores tem suscitado amplas reflexões sobre a prática pedagógica docente no cenário internacional e nacional, diante da perspectiva de implementar projetos educativos atrelados à reestruturação da economia globalizada e ao ideário neoliberal que, por sua vez, exigem profissionais que articulem e mobilizem uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2002) e habilidades para atender às exigências da função com competência (PERRENOUD, 1999).

Para SILVA (2007), esse cenário de reforma de Estado e dos mercados globalizados, as discussões em torno da política de formação de professores no Brasil, têm sido configurado a partir de dois modelos de formação – o instrumentalista (fundado no pressuposto da racionalidade técnica e na concepção bancária na educação, destitui do homem a capacidade cognoscente, tornando-o “mero” executor de tarefas) e o emancipatório (alicerçado no pressuposto da racionalidade prática, que dá relevância à formação política, a emancipação humana em sua totalidade), sendo este evidenciado como condição necessária à transformação da sociedade e à emancipação dos indivíduos.

Nesse sentido, filiado à perspectiva da humanização e emancipação dos indivíduos, enfatizamos a relevância social e educacional dos pressupostos teóricos de Zeichner, por evidenciar o componente reflexivo e a formação ético-política no âmbito dos programas de formação docente e no processo de ensino-aprendizagem, para que se

possa, de fato, contribuir para a consolidação de uma educação de qualidade e para a construção de uma sociedade igualitária.

Sob tais argumentos, objetivamos nesta pesquisa analisar a prática docente de professores/as do ensino superior, sob o enfoque do professor como prático reflexivo, Para isso, delimitamos como objetivos específicos identificar na organização e dinâmica das aulas a presença dos pressupostos teóricos defendidos pelo autor e analisar como os professores observados lançam mão de estratégias, mediações e proposições que privilegiem a construção reflexiva de seus alunos.

A metodologia utilizada privilegiou a abordagem qualitativa. Selecionamos como campo empírico de investigação a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), e como sujeitos os/as professores/as destas instituições de formação docente superior, perfazendo um total de quatro docentes, sendo um docente da Faculdade Frassinetti do Recife e três docentes da Universidade Federal de Pernambuco.

Utilizando como procedimento metodológico básico a observação participante e a análise de narrativas, entendemos as narrativas como eixo articulador de nossa metodologia, as quais foram utilizadas como uma importante estratégia para uma significativa prática investigadora. Segundo Cunha (1997, p. 23): “trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”. Aplicamos ainda o questionário, que foi utilizado com o propósito de traçar o perfil dos sujeitos participantes, possibilitando sua identificação. Para o tratamento dos dados utilizamos a análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (2004).

A discussão da temática proposta neste artigo foi organizado da seguinte maneira: iniciamos com uma caracterização do locus, dos sujeitos da pesquisa e das turmas ministradas por estes. Em seguida, realizamos uma interlocução teórica envolvendo os autores citados e as categorias de análise dos dados, seguido das considerações finais e dos anexos⁵.

Quem são e onde estão os/as professores/as reflexivos/as: uma breve caracterização

⁵ Os anexos estão constituídos de representações gráficas, plano de observação do trabalho de campo.

1. Caracterização do campo empírico⁶

Com o propósito de nos aproximarmos da dinâmica da prática docente de professores/as no ensino superior, foram selecionadas como campo empírico a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), instituições de formação docente superior de ordem pública e privada, respectivamente. Distantes da intenção de realizar um estudo comparativo em torno do saber-fazer dos/as professores/as das instituições de formação docente superior, mas com o propósito de conhecer e identificar os elementos constitutivos da prática docente reflexiva, apresentamos uma breve caracterização.

2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 04 (quatro) docentes que atuam no ensino superior, sendo um docente da Faculdade Frassinetti do Recife e três docentes da Universidade Federal de Pernambuco. Podemos perceber na *tabela 1* que os/as docentes sujeitos da pesquisa foram de ambos os sexos, composto predominantemente por mulheres, com faixa etária variável entre 29 e 50 anos ou mais. A maioria compõe o quadro efetivo das instituições, com exceção de um professor da UFPE que exercia a docência na condição de professor substituto. Além disso, observamos que apresentam experiência significativa com a prática de ensino na educação em geral. Já na docência superior, percebe-se uma professora iniciante nessa modalidade de ensino e os demais possuem uma experiência até mesmo em nível de Pós-graduação.

3. Caracterização das turmas ministradas pelos sujeitos da pesquisa

Foram observadas 04 (quatro) turmas do curso de Pedagogia e 02 (duas) turmas das licenciaturas diversas, totalizando onze (11) observações de prática docente no ensino superior, nos 3º, 5º e 6º períodos, sendo a maioria no horário noturno e nas disciplinas de metodologias seguidas das disciplinas de Didática e Estágio.

As turmas observadas, de ambas instituições de formação docente superior, eram compostas por um número significativo de alunos/as (entre 30 e 45 alunos),

⁶ Caracterização e informações das IES, de maneira mais detalhada, encontram-se no compêndio dos anexos.

predominantemente do sexo feminino. Em apenas uma delas (Turma 5 - Professor D/noturno) havia um quantitativo muito inferior de alunos. Outro aspecto importante é que em uma das turmas observadas (6ªA/FAFIRE) havia um aluno portador de necessidades especiais. Tais informações podem ser constatadas *natabela 2*.

O observado e o discutido: evidências de uma prática docente reflexiva

Acreditamos que se torna necessário instaurar nos cenários educativos a emergência da narrativa como constituição de seres que falam e argumentam, que constroem pontos de vistas. Pois, é através das narrativas que “*construímos uma versão de nós mesmos no mundo*” (BRUNER, 1996. p 14). Assim, a análise e a sistematização das observações realizadas, tomando como referência a análise de narrativas, possibilitaram-nos constatar que os/as professores/as que atuam nas instituições de formação docente superior (FAFIRE e UFPE) evidenciam em suas práticas docentes algumas características de professor reflexivo proposto por Kenneth Zeichner. Nesse sentido, identificamos 08 (oito) características de um professor reflexivo a serem discutidas em seguida.

1. A valorização dos conhecimentos prévios e vivências e opiniões dos/as alunos/as

Os discursos apresentados pelos/as professores/as revelaram a importância da valorização do saber dos/as alunos/as no exercício de suas práticas docentes enquanto aspecto necessário à qualidade do processo ensino-aprendizagem, seja na educação básica como também no ensino superior.

A esse respeito, autores construtivistas como VYGOTSKY (1984) e PIAGET (1979) compreendem o/a aluno/a como sujeito ativo da construção do conhecimento e que esse processo ocorre mediante a interação com o meio social, enfatizando a aprendizagem, sendo significativa à medida que o professor tem a preocupação em contextualizar os conteúdos articulando com as vivências e experiências dos/as alunos. Dessa maneira, apresentamos um diálogo que remonta essa reflexão:

Vocês gostaram do trabalho de campo? Observaram a diversidade de conteúdos nos projetos apresentados? (profª A)

Quero a opinião de todos...Vamos lá pessoal, vocês todos podem me responder. (profª B)

Para Zeichner(1993), o contexto sociocultural no qual os indivíduos estão inseridos deve ser contemplado nas práticas de ensino e nos programas de formação docente, visto que além de ser um elemento de “ponto de partida” para a transposição didática dos conteúdos, também representa a possibilidade de dar voz aos alunos/as, valorizando-os como sujeito na relação ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (1996, p.33), ao enfatizar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, permite-nos pensar e reconhecer a escola enquanto espaço interativo, democrático e de dimensão dialógica, com a função social de contribuir para a humanização dos sujeitos escolares, que trazem consigo suas vivências, suas histórias de vida, sonhos e expectativas futuras. Assim, o processo interativo pressupõe um crescimento pessoal tanto do aluno quanto do professor, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

2. A importância da problematização dos conteúdos e das situações como elemento importante do processo reflexivo

A problematização é um elemento diferencial na prática docente reflexiva, por estar provocando os/as alunos/as a pensar e a questionar constantemente sobre o que está sendo discutido e sua relação com o fazer pedagógico. Assim, a problematização implica uma ação reflexiva constante, favorecida pela mediação do professor, tal como se pode perceber nas afirmações abaixo:

Quais as diferentes formas que podemos solicitar aos alunos que efetuem operações matemáticas? Vocês sabem disso.. (profª B)

O que vocês acham que é importante ter no planejamento? [...] Pra que planejar? Qual a diferença entre um planejamento resumido assim e outro mais amplo? Qual a diferença de um para o outro? (profª D)

Para análise teórica destas narrativas, apresentamos algumas perspectivas: ZEICHNER (1993, p. 90) aponta que “o mais importante é a construção lógica e de saber dos alunos”. Dessa forma, segundo o autor, faz-se necessário um programa curricular academicamente estimulante, que considere uma transposição didática coerente com o contexto social, com o intuito de promover o desenvolvimento de aptidões cognitivas de nível elevado (*idem*, p.94).

Ao estudar sobre o *Bom Professor* na organização do contexto da aula, Cunha (1997) apresenta dentre outras habilidades a capacidade de formular perguntas para

incentivar o envolvimento e a interação dos/as alunos/as na discussão do conteúdo proposto, motivando-os a construir suas próprias indagações.

Para Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2005), a pergunta é a potência da educação problematizadora, onde se contrapõe uma concepção bancária, dando ênfase à abertura do ser humano ao mundo e ao outro, salientando que é a partir da curiosidade que desenvolvemos a verdadeira produção do conhecimento⁷.

3. A organização, a condução e o planejamento dos conteúdos como pontos importantes do processo de ensino e aprendizagem

As narrativas apresentadas evidenciam a importância do planejamento na prática docente, como sendo um recurso metodológico necessário para o exercício da prática docente reflexiva, possibilitando ao professor a mobilização de estratégias didáticas na condução de um trabalho pedagógico qualitativo, como podemos observar na fala da prof^a A:

O planejamento deve fazer parte da vida pessoal e profissional do professor e que toda ação educativa deve ser pautada numa intencionalidade. (prof^a A)

Entendemos ainda que, no planejamento, a organização de sequências didáticas bem elaboradas não se configura como um receituário ou uma prescrição fechada do que o professor deve fazer, considerando cada aula um momento único, com atuação do professor e aluno singulares.

As sequências didáticas analisadas apresentaram desafios cada vez maiores aos alunos, permitindo a construção do conhecimento, vivências fundamentais para a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia; solicitando leituras reflexivas de textos, mobilizando os alunos a discutirem e refletirem coletivamente, sugerindo a elaboração de problematizações dos conteúdos, dentre outras situações de ensino e aprendizagem.

Entendemos que a sequência didática permite a interdisciplinaridade quando, ao tratar de um tema dentro de uma disciplina, o professor recorre a conhecimentos de outras disciplinas. Interdisciplinaridade é a articulação entre as disciplinas que permite trabalhar o conhecimento globalmente e superando a fragmentação.

⁷STRECK, Danilo; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. 2008, p. 319.

Nesse sentido, consideramos o professor como um sujeito necessário no processo educacional, teorizando a sua prática, com a função social de promover a humanização dos sujeitos escolares e, também, na relação com o aluno, construindo e ressignificando seus próprios saberes.

4. Diálogo, afetividade e alegria: uma construção possível na prática pedagógica docente

O diálogo, a afetividade e a alegria foram identificados como elementos relevantes a uma prática docente reflexiva que valoriza o enfoque nas relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem.

Para FREIRE (1987), o diálogo impulsiona o pensar crítico e a realização de uma práxis educativa alicerçada na formação humana e cidadã dos sujeitos. Assim, acreditamos que professores precisam criar um elo pessoal entre si e os alunos, estabelecendo um ambiente interativo (ZEICHNER, 1993) e dialógico, na perspectiva de favorecer uma aprendizagem prazerosa, conforme diz o professor C:

Todo mundo conseguiu fazer os projetos? Onde surgiram as dúvidas? E agora ta tranquilo? (profª C)

Compreendendo a questão da afetividade, segundo Antunes (2003), como o conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções que provocam sentimentos, podemos considerar que a afetividade une os laços entre alunos e professores, como na narrativa em destaque:

Realmente não incluí nos slides o uso dos jogos e a contagem dos dedos. Obrigada pela contribuição pessoal. (profª B)

Percebemos a alegria presente na relação professor-aluno nas turmas observadas, como mostra a narrativa abaixo:

Faz alguns dias que não nos vemos, não é? Como vocês estão? O que tem feito? Sentiram minha falta? [...] eu trouxe uns informes pra vocês sobre uns espetáculos que estão acontecendo na cidade. Isso não é só diversão não minha gente! Outra coisa, vão assistir ao show do colega de vocês! É um espetáculo de música muito bom, eu fui e gostei muito. (Profª D)

Assim, relações professor-aluno e aluno-aluno baseadas nas relações afetivas, no diálogo e na alegria, repercutem na construção do conhecimento, na medida em que possibilita abertura para os alunos expressarem suas dificuldades, anseios,

questionamentos, sendo as dificuldades entre os alunos passíveis de serem resolvidas na própria sala de aula.

5. Orientação e acompanhamento na prática docente reflexiva: a construção de relações interativas e cooperativas entre professores/as e alunos/as

A orientação e o acompanhamento realizado pelos/as professores/as no processo educativo foram outras características evidenciadas no processo ensino-aprendizagem, dando ênfase à importância do papel de mediação (VYGOTSKY, 1984) dos/as professores/as na construção do conhecimento pelos/as alunos/as, processo esse que não se dá apenas no plano individual, mas nas relações de interação e de cooperação entre professores/as e alunos/as. Tais afirmações podem ser percebidas nas narrativas dos seguintes professores/as:

Todo mundo conseguiu? Onde surgiram dúvidas? Precisamos trabalhar com a lógica da humanização...E pensarmos melhor é usar uma forma reflexiva.. As duplas vão examinar as observações nos projetos e vamos conversar onde precisamos melhorar no que se refere à metodologia, à literatura,etc. e refazeremos nossos projetos, pois o importante é aprendermos. (profª C)

Nesse sentido, concordamos com Zeichner(1993) quando afirma que a prática docente reflexiva não é uma tarefa fácil, mas que exige dos/as professores/as o domínio de conhecimentos teórico-metodológicos da educação, para conduzir, organizar o contexto da aula e orientar pedagogicamente a aprendizagem, perceber os conflitos existentes e buscar estratégias que favoreçam as relações dialógicas, cognoscentes, afetivas, interativas e cooperativas entre os alunos/as.

Sobre cooperação, Gambetta (1996, p. 119) compreende que esse processo é imbuído de interação, pois “pode-se dizer que dois ou mais agentes cooperam quando se empenham num empreendimento conjunto para cujo resultado são necessárias as ações de ambos”. Desse modo, acreditamos que nas práticas docentes reflexivas o contexto de interações e de reflexão sobre a práxis pedagógica deve estar norteando o saber-fazer profissional, motivada por intencionalidades, direcionada por uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2002), intuição, paixão e questionamentos constantes, alicerçada numa perspectiva interativa, dialógica e humanizadora.

6. Compromisso e responsabilidade dos/as alunos/as na realização das atividades

Uma outra característica de professor reflexivo evidenciada nas práticas pedagógicas docente foi a solicitação dos professores quanto ao compromisso e responsabilidade dos/as alunos/as no cumprimento de suas atividades educativas. Tais afirmações podem ser constatadas nos discursos de professores/as abaixo:

Quem assistiu à palestra sobre financiamento da educação? Ninguém!?”E Por que não foram à palestra planejada, naquela data, para atender aos alunos do 6º período? A partir de hoje, teremos que repensar a proposta de liberação de aulas para assistir palestras. (profª A)

Olha, temos aqui um planejamento de uma instituição de formação técnica trazida pelo colega. Ele é professor de lá [...]. Esse planejamento é padronizado, LUIZ? Vocês têm a liberdade de alterá-lo? Deixa eu contar uma coisa pra vocês que aconteceu quando eu era professor da Educação Básica: uma colega chegou feliz da vida dizendo que tinha acontecido uma coisa muito boa. Aí ela perguntou pra mim: ‘Menino! tu num visse não?!’ E eu perguntei: Não, o quê? Ela me respondeu: ‘É o livro didático! Dá uma olhada, vê que maravilha! Já vem com o planejamento do ano inteiro!’ É uma maravilha?! Então eu pensei e digo agora para vocês, quem não planeja é planejado! (profºD)

Nas falas dos/as professores/as podemos perceber a ênfase no compromisso e na responsabilidade dos/as alunos/as, revelando a preocupação com a dimensão ética na formação do educador e no exercício de sua prática docente.

Paulo Freire (1997) ressalta que o processo de ensinar exige uma disciplina intelectual dos docentes, isto é, uma busca permanente com a qualidade de sua formação docente, com a construção e reflexão do saber.

Rios (2006) corrobora Paulo Freire ao enfatizar a dimensão ética da competência do educador em qualquer espaço de atuação profissional. A noção de competência traz em si duas dimensões distintas, mas que se interpenetram, isto é, a dimensão técnica (domínio de conteúdos articulados com o saber pragmático, das técnicas para a realização de suas atribuições profissionais) e a política (compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática), permeada pela dimensão ética, isto é, pautando o seu agir em ações que correspondam aos valores morais e sociais, necessários à convivência humana em sociedade.

7. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: implicações para uma auto-avaliação

A avaliação foi outro aspecto que identificamos como elemento imprescindível na organização da dinâmica escolar, no redirecionamento do fazer pedagógico docente considerando as necessidades e dificuldades dos/as alunos/as, como também, para que possam se auto-avaliarem enquanto profissionais responsáveis no processo de formação humana. A relevância da avaliação no processo ensino-aprendizagem pode ser constatada nas falas dos/as professores/as abaixo:

A avaliação deve redimensionar a prática pedagógica, como também o planejamento de metas e ações. (Profª B)

Vocês produziram bastante! perceberam como vocês avançaram desde o começo do semestre? Agora dêem uma olhada aqui. Isso não está bom...vocês deveriam ter visto que aqui precisava ser melhorado. (profª D)

Essas narrativas nos revelam que a avaliação escolar no cenário educacional se constitui como um instrumento didático de função diagnóstica e formativa ao possibilitar aos/as professores/as identificar as dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as e planejar situações didáticas singulares e coletivas, articuladas à interdisciplinaridade de conteúdos, e, assim, re-avaliar a sua prática docente.

Dessa maneira, concordamos com SILVA (2006) quando nos diz que avaliação do processo ensino-aprendizagem não pode ser concebida como instrumento de classificação e mensuração dos alunos/as, mas como um processo formativo que possibilite o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas que encantem os alunos e suas famílias, vislumbrem o fortalecimento de relações afetivas, coletivas e dialógicas.

8. Reflexão na e sobre a prática docente: um processo constante da ação pedagógica

A reflexão na prática docente e sobre ela foi outra característica evidenciada na ação pedagógica de todos os/as professores/as observados/as, possibilitando-os na tomada de iniciativas criativas para resolução de problemas existentes no cotidiano escolar e para o planejamento de ações que viabilizam a transposição didática de conteúdos atrelados à realidade social e expectativa dos/as alunos/as.

Em seus estudos, Zeichner (1993) evidencia a ação reflexiva como elemento necessário a uma prática docente voltada, sobretudo, para a formação ético-política e humanizadora dos indivíduos. Nesse sentido, concordamos com o autor quando nos diz que a reflexão é um processo que ocorre antes, depois da ação, e em certa medida,

durante a ação; enfatizando com essa perspectiva a indissociabilidade entre a teoria e a prática. Tais afirmações podem ser evidenciadas nas falas a seguir:

A avaliação deve redimensionar a prática pedagógica, como também o planejamento de metas e ações. (profª B)

Como o objeto aprender não é apenas questões acadêmicas, vou retomar algumas questões críticas para a gente aprender. (profª C)

E ainda em um outro diálogo, onde o professor e aluno, em um acompanhamento de um trabalho em grupo, conversam sobre um “possível erro”. Nesta narrativa, o professor revê seu posicionamento, considerando o questionamento do aluno:

vocês produziram bastante! perceberam como vocês avançaram desde o começo do semestre? Agora dêem uma olhada aqui. Isso não está bom...vocês deveriam ter visto que aqui precisava ser melhorado. (profª D)

Entendemos que a ação reflexiva na prática de docente e sobre ela tem a sua importância pedagógica e política ao possibilitar aos/as professores/as fazer uma leitura crítica de mundo, percebendo as relações de poder travadas no âmbito social, econômico, político e cultural; ao reconhecer as bases paradigmáticas e epistemológicas que norteiam o processo educativo; ao repensar sobre a sua prática docente, preocupando-se em articular os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais (TARDIF, 2002) com os conhecimentos e experiências dos alunos/as.

Professor reflexivo: algumas considerações

A partir dos dados coletados, constatamos que os professores/as apresentam, de fato, características de uma prática reflexiva, quando propõem uma didática de ensino ancorada no contexto histórico-social dos alunos, filiada a uma perspectiva de um esforço intelectual reflexivo, comprometido com a formação humana dos alunos. Também verificamos nos professores observados que há uma preocupação com um processo de ensino-aprendizagem significativo, alicerçado na reflexão e considerando a relevância dos conhecimentos prévios e opiniões dos alunos em articulação com o saber acadêmico, bem como a valorização de um processo avaliativo como um instrumento de redirecionamento do fazer pedagógico, objetivando atender aos interesses e necessidades de aprendizagem.

Constatamos, ainda, que na prática docente reflexiva dos sujeitos observados há uma valorização do/a aluno/a como sujeito histórico detentor de saberes e produtor de

conhecimentos. Nesse sentido, os/as professores/as desenvolvem ações mediadoras, pautadas numa postura ética e democrática, respeitando a heterogeneidade dos sujeitos. Vale destacar que a questão da diversidade em nosso contexto social foi apontada, no âmbito das práticas docentes no ensino superior, com uma perspectiva relacionada à heterogeneidade dos sujeitos no processo educativo, onde presenciamos a preocupação com o respeito ao ritmo e especificidade de cada aluno na construção do conhecimento, considerando essa perspectiva de extrema importância no contexto educacional brasileiro.

Portanto, acreditamos que os/as professores/as nesse viés devem assumir um posicionamento reflexivo em suas práticas docentes e utilizar recursos didáticos como objetivo de ir ao encontro dessas diferenças, respeitando-as e convivendo com as mesmas de uma forma dialógica, negando uma abordagem de concepção monocultural.

Referências

ANTUNES, Celso. **Relações interpessoais e auto-estima**: a sala de aula como um espaço do crescimento integral. Petrópolis: Vozes, 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007. (Col. Questões da Nossa Época, v.104)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BENZAQUEN, Júlia Figueredo. **A socialização para a cooperação**: uma análise de práticas de educação não-formal. Recife: Bagaço, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRUNER, J. **Cultura da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CORAZZA, Sandra Maria. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Flávio Antonio. **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Campinas, 197.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998. (Col. Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. ½, jan/dez. 1997.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

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

_____. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Col. Questões de Nossa época; v. 23)

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMBETTA, Diego. Confiança e cooperação. *In*: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. (Org.) **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LINS, Daniel. A alegria como força revolucionária: ética e estética da alegria. *In*: FURTADO, Beatriz; LINS, Daniel. (Orgs.) **Fazendo rizoma**: pensamentos contemporâneos. São Paulo: Hedra, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. A aula como atos de sujeitos do currículo e conhecimento multireferencial. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIP, 13, 2006, Recife, **Anais...** Recife, 2006.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon**: psicologia e educação. São Paulo: Loyola, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro: UCIPEC, 1996.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997

_____ et al. **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2006. (Col. Questões de Nossa Época, v. 16)

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de formação de pedagogos (as): professores (as) e políticas de avaliação da educação superior: limites e possibilidades no chão das IES**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

_____. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOUZA, João Francisco de. **E a filosofia da educação: quê?: a reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico**. Recife: Bagaço, 2006.

STECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime Jose. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TARDIF, Maurice *et al.* **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S., **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Interação entre aprendizado e desenvolvimento**. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores ideais e práticos**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Recebido em: 09/05/2014
Aprovado em: 20/05/2014

Para referenciar este texto:

AUGUSTO, I. P. de F.; SILVA, M. do R. A. da; PEREIRA, M. I. B. O professor reflexivo e sua prática docente: um olhar de Kenneth Zeichner sobre a formação de professores no Ensino Superior. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 4, n. 1, p. 18-34, jan/jun.2011.

Anexos

PROFESSORES	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	IDADE	INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA	TEMPO GERAL DE DOCÊNCIA	TEMPO DE ENSINO DA INSTITUIÇÃO	SEXO
A	Mestrado/ UFPE (2004)	29 a 39 anos	Instituição Privada – FAFIRE	13 anos	2 anos e 05 meses	Fem
B	Doutorado no Reino Unido (2002)	50 anos ou mais	Instituição Pública- UFPE	25anos	13 anos	Fem
C	Doutorado /UFPE (2004)	39 a 49 anos	Instituição Pública- UFPE	25 anos	12 anos na UFPE	Fem
D⁸	Mestrado / UFPE (2005)	29 a 39 anos	Instituição Pública- UFPE	25 anos	03 anos na UFPE e 7 anos em faculdades privadas.	Masc

Tabela 1 – caracterização dos sujeitos da pesquisa⁹

⁸ Professor substituto.

⁹ Optamos por denominar os sujeitos pesquisados por letras. Sendo assim, Professor A, Professor B e assim, sucessivamente.

PROFESSORES	INSTITUIÇÃO E CURSO	DISCIPLINA E PERÍODO	QUANTITATIVO DE OBSERVAÇÕES	FREQUÊNCIA DE ALUNOS/AS	CARGA HORÁRIA (total de observações)
A	FAFIRE - PEDAGOGIA	Ciências e Metodologia do Ensino; 6º PERÍODO (Turma 1)	(02 observações)	45 alunos;	3 horas Noturno
	FAFIRE - PEDAGOGIA	Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos-EJA. 6º PERÍODO (Turma 2)	(01 Observação)	30 alunos	1:30h Noturno
B	UFPE - PEDAGOGIA	Metodologia do Ensino da matemática 5º PERÍODO (Turma 3)	(02 Observações)	35 alunos	4 horas/ Vespertino
C	UFPE – PEDAGOGIA	Iniciação à Metodologia Científica 3º PERÍODO (Turma 4)	(02 Observações)	30 alunos	4 horas/ Diurno
D	UFPE – LICENCIATURAS DIVERSAS	Didática 3º PERÍODO (Turma 5)	(02 Observações)	15 alunos	3 horas Noturno
	UFPE – LICENCIATURAS DIVERSAS	Didática 3º PERÍODO (Turma 6)	(02 Observações)	45 alunos	3 horas/ Noturno

Tabela 2 - descrição das turmas observadas¹⁰

¹⁰ As turmas observadas estão denominadas por: Turma 1, Turma 2 e assim sucessivamente.