

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: DOS SABERES DOCENTES À CONTRIBUIÇÃO PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.

Aline Daiane Nunes Mascarenhas*

Resumo: *Este artigo tem como objetivo discutir os saberes docentes mobilizados na docência do ensino superior, tendo em vista a necessidade de práticas formativas que rompam com o modelo técnico, aplicacionista e de lógica disciplinar ainda vigente em muitos cursos de formação de professores. Desse modo, procura-se visualizar uma formação calcada em aspectos como cidadania, caráter crítico-reflexivo e ético que possibilite aos professores um trabalho efetivo dentro do espaço escolar. Esse estudo surge a partir das discussões como aluna especial da disciplina Formação do Educador, vinculada ao Mestrado de Educação e Contemporaneidade - UNEB, bem como de inquietações enquanto ex-aluna do curso de formação de professor que dava ênfase ao caráter técnico em detrimento das demandas sociais. Será utilizado como referencial teórico os estudos de Tardif (2002; 2005); Maués (2003); Soares (2005); Shön (1992; 2000) e Freire (1996), que têm contribuído para as questões sobre formação de professores. Espera-se que essa discussão seja de grande relevância, ao contribuir e ampliar as discussões em torno das práticas formativas que se têm direcionado aos professores.*

Palavras-chave: Formação de professores; Saberes docentes; Cidadania

INTRODUÇÃO

A produção acadêmica em torno do trabalho docente nos diversos níveis, dentre eles o ensino superior, tem aumentado consideravelmente. Esse fato pode ser evidenciado através de livros, artigos e eventos internacionais que fazem encaminhamentos(??) às reformas educacionais principalmente nos países em desenvolvimento, colocando em evidência a formação de professores como caminho de obter resultados positivos no desempenho escolar.

Esse cenário decorre em muito, pelas constantes mudanças no setor econômico, político, social e educacional que têm exigido uma nova concepção de sujeito que seja polivalente, flexível, hábil e competente. Diante desse cenário, a escola e os professores se tornam os principais atores sociais capazes de formar trabalhadores alinhados com as tendências mundiais do mercado.

A penetração dessas reformas definem diretamente o papel da escola e dos professores considerando as leis do mercado, instituindo políticas e programas que muitas vezes caem de “para-quedas” nas escolas. Essas ações fazem parte do projeto político neoliberal que, apesar de exaltar a qualidade e a eficiência nos processos educacionais, camufla a sua ideologia ao aproximar escola/empresa, os conteúdos de acordo com a exigência do mercado, além de criar processos avaliativos (SAEB, ENADE) como elementos de controle de produtividade para os países com dívida externa.

Nessa ótica, a universidade também tem sofrido fortes influências ao se distanciar cada vez mais do seu papel social, sendo regulada por uma tendência internacional que a concebe

* Graduada em Pedagogia – UEFS - Aluna Especial da Disciplina Formação do Educador do Mestrado em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Membro do Núcleo de Formação de Professores – NUFOP / UEFS. E-mail: alinedaiane22@bol.com.br.

apenas como espaço de construção profissional para atender às demandas do mercado (PIMENTA, 2005; MAUÉS, 2003).

É nesse contexto que os cursos de formação de professores têm se esforçado no intuito de formar profissionais que dêem conta de um processo educativo como um fenômeno multifacetado e complexo. Ultrapassando, assim, a visão formativa de ensino que se centra apenas nos saberes acadêmicos, exigindo a necessidade de se entender a formação como um processo dialógico entre teoria e prática.

No entanto, são inúmeras as críticas voltadas à formação de professores, uma vez que esta inscreve-se numa perspectiva técnica e instrucionista que dissocia teoria e prática. O ensino no âmbito da formação inicial docente segue, assim, numa lógica curricular (disciplinar) que apresenta primeiro o aporte teórico, a sua aplicação e, por último, a vivência prática.

Essa concepção formativa é reducionista por ignorar o contexto político e histórico que emana da sociedade, deixando uma lacuna na formação de professores que muitas vezes, ao se defrontar em sala de aula com as situações incertas, com os dilemas e conflitos advindos da própria relação de ensino-aprendizagem, não consegue mobilizar os saberes apreendidos na academia no empreendimento da construção de cidadãos críticos-reflexivos, engajados e capacitados na construção da cidadania. Por isso, defendemos um projeto de formação de professores pautado numa perspectiva sólida, crítica e aberta para responder aos desafios de formar crianças e jovens para viver numa realidade de informação e conhecimento, sem perder de vista a “unidade e diversidade humana”. (MORIN, 2004, p.55)

Diante do exposto, consideramos pertinente discutir a relevância dos saberes docentes mobilizados pelos professores formadores, no sentido de possibilitar aos professores com formação inicial um conhecimento complexo, inserido dentro de uma perspectiva crítica.

Emergem assim alguns questionamentos:

- Os cursos de formação de professores têm propiciado uma formação crítica, política e cultural?
- A universidade enquanto instituição formadora tem contribuído para a construção de cidadãos autônomos?
- Quais saberes fazemos referência no trabalho docente universitário?
- Qual a relevância de formar professores crítico-reflexivos, capazes de contribuir para a formação da cidadania de seus alunos?

No intuito de responder a esses questionamentos, este estudo se fundamenta na revisão bibliográfica de autores como Tardif (2002; 2005); Maués (2003); Soares (2005; 2006); Shön (1992; 2000) e Freire (1996), que têm contribuído no âmbito das discussões sobre formação de professores enfatizando o trabalho docente como um ato complexo permeado de saberes. Desse modo, este trabalho divide-se em três momentos: a primeira parte aborda a questão dos saberes docentes no espaço do ensino superior como importante pressuposto de uma formação complexa; a segunda parte trata do ensino superior em relação à cidadania e, por último, discutimos a prática pedagógica, enfocando a reflexão-na-ação como um processo estruturante de novas estratégias dentro do espaço escolar.

É importante ressaltar que este trabalho surgiu a partir de inquietações como estudante de um curso de formação de professores que tinha uma preocupação muito mais técnica e teórica, fazendo pouca referência às reais demandas sociais.

SABERES DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A chegada do século XXI trouxe no seu bojo a necessidade de se repensar muitos aspectos até então vistos como inquestionáveis, dentre eles, a concepção do conhecimento como algo imutável no processo de educação. Essa nova visão obriga as instituições educativas a ampliarem as suas concepções, conduzindo também a esfera do profissional docente para além dos domínios dos conteúdos das disciplinas e da técnica para transmiti-los.

Nas últimas décadas, autores como Tardif (2002); Nóvoa (1995); Shön (1992; 2000) têm proposto investigar os saberes subjacentes às práticas pedagógicas, como elementos imprescindíveis da profissão docente. Esses estudos permitem compreender que o caráter da identidade docente é contextualizado e legitimado pelos saberes docentes que se inter-relacionam com os contextos históricos, políticos, afetivos, culturais e pedagógicos.

Dentro dessa ótica, o trabalho desenvolvido pelo professor universitário se configura, tendo por base a mobilização de saberes, na direção de formar professores com valores e atitudes solidárias. Não podemos falar de formação de professores sem explicitar a relação existente entre as posturas e as práticas dos professores formadores, já que esses se encontram nos espaços universitários preparando os futuros professores para atuarem no cenário educacional.

Assim, a preparação para uma atividade multifacetada, que é o processo de ensino, torna-se cada vez mais um desafio. Mizukami (2002) diz que trata-se da formação de um profissional que vai atuar num mundo dominado pela mudança, incerteza, complexidade crescentes, cujas situações e problemas não são solucionáveis com a simples aplicação de conhecimentos técnico-teóricos disponíveis.

Não podendo existir, assim, processos formativos que se apresentam como um pacote de conteúdos e sugestões de atividades a serem aplicados na prática docente e no cotidiano escolar, privilegiando um conjunto de ações descontínuas e desarticuladas.

Nessa concepção, Tardif (2002) aborda que, até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, produzidos sem conexão com a ação profissional, prescindindo de uma visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional.

Cabe, portanto, analisar os saberes presentes no cotidiano do professor universitário, tendo em vista a necessidade de uma formação profissional que possibilite os futuros professores serem agentes de mudanças sociais, compreendendo o ensino como fenômeno multifacetado e permeado de saberes (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos e crenças). É nessa perspectiva que Pimenta (2005) aborda que a tarefa de ensinar na universidade supõe algumas disposições:

... conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas vinculadas aos aspectos sociais, histórico da sociedade; capacidade de reflexão; considerar o ato de aprender com atividade vinculada à investigação; criar e recriar situações de aprendizagem; conhecimento do universo cognitivo e cultural dos alunos. (p. 50)

Desse modo, no desenvolvimento desse capítulo, iremos abordar os saberes docentes que perpassam o trabalho do professor, seja ele no nível fundamental, médio ou superior. É importante ressaltar, que embora Tardif (2002), ao longo dos seus estudos em relação ao saber docente, se refira apenas ao professor da escola, utilizaremos as suas concepções para discutir os saberes no âmbito do trabalho docente universitário, levando em consideração a epistemologia prática do exercício docente.

Adotaremos, assim, o conceito apreendido por Tardif (2002) em relação ao que se

considera epistemologia da prática do profissional: “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255).

A epistemologia da prática que sustenta essa concepção se traduz junto aos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em sua ação. Estudos desse mesmo autor ainda enfatizam que os saberes dos profissionais docentes são compreendidos como sendo temporais, plurais e heterogêneos. Tentaremos contextualizar esses saberes em relação ao trabalho do professor universitário e a sua tarefa de formar futuros professores.

Os saberes temporais estão voltados para a história de vida, aos anos iniciais como elemento constituinte da prática profissional e no desenvolvimento de rotinas institucionalizadas nos grupos de trabalho. Na formação do professor o saber temporal se traduz como importante pressuposto, ao fazer com que os professores universitários precedam uma mediação com base nas necessidades pedagógicas dos futuros professores. Um outro ângulo desse saber se constitui na consideração dos aspectos intrínsecos à questão organizacional e de ensino, sendo desejável que os formadores universitários “dirijam-se as escolas dos professores para aprenderem como ensinar o que ensinam, rompendo com a visão hierárquica entre ser professor do ensino básico e professor universitário (TARDIF, 2002).

O saber pessoal, dentro dessa mesma linha, corresponde à necessidade de valorização da história de vida que expressa crenças e representações que os professores trazem em relação ao seu trabalho. Pensando nisso, o professor formador há de se compreender enquanto sujeito de formação que não deve permitir que as suas tradições e costumes impeçam o desenvolvimento de uma prática crítica que valoriza as experiências que os professores trazem para a sala de aula.

Os saberes plurais e heterogêneos exigem que os professores universitários devam ter a clareza de que não estão formando profissionais para atuarem em uma escola perfeita com currículo e ações estáticas. Cabe, portanto, aos docentes do ensino superior, dotar os futuros professores de uma consciência que os possibilite perceber teoria e prática num contexto individual e social. Essa percepção fará com que os professores construam e reconstruam sua prática pedagógica de acordo com as exigências específicas para cada situação da prática. Tardif (2002) considera os saberes, de certo modo, comparáveis a estoques de informação tecnicamente disponíveis, renovados e produzidos pela comunidade científica em exercício e passíveis de serem mobilizados nas diferentes práticas sociais, econômicas e culturais. No entanto, essas posturas devem estar muito bem definidas nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores ao direcionar o que Nóvoa (1995) chama de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas. É nesse contexto que a universidade deve colaborar com a construção de uma consciência que articule conhecimentos teóricos e práticos em favor de uma formação que possibilite ao futuro professor o ato de refletir sobre o seu fazer num contexto histórico, social, cultural e organizacional.

É importante ressaltar que esses saberes não devem estar de maneira fragmentada, mas se entrecruzam e se incorporam através dos saberes experienciais. Os saberes experienciais permitem a mobilização dos demais saberes a partir da retradução na prática. Daí a importância dos cursos de formação de professores não trabalharem esses saberes como elementos distintos e desarticulados, relegando o saber experiencial.

Pimenta (2005) defende a docência na universidade com base nos saberes da experiência, mediante o ensino de saberes das áreas de conhecimento. É nesse cenário que o trabalho docente é articulado mediante vários saberes que se complementam em busca de uma prática profissional de qualidade.

Por fim, os saberes dos professores trazem consigo *marcas do humano*, pois a mediação da aprendizagem é uma atividade emocional. Parafraseando Tardif (2002) e Pimenta (2005), o

trabalho docente, por ser essencialmente de interação humana, está entremeado de instabilidade, complexidade, afetos e individualidade. Sendo importante portanto, a dimensão ética ao medir conseqüências de sua própria ação para a formação do sujeito.

Concluímos, assim, que os professores dominam saberes distintos dos demais profissionais, mas necessários ao processo ensino-aprendizagem que requer opções éticas, políticas e de criatividade frente as situações únicas, ambíguas e conflituosas. Os saberes, nessa perspectiva, devem ser compreendidas não como uma aquisição técnica e isolada.

A RELAÇÃO ENTRE CIDADANIA E OS SABERES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Ao discutirmos a docência universitária numa concepção que deve formar professores numa perspectiva cidadã, destacamos a necessidade de compreensão da educação como um processo de humanização que possibilita aos seres humanos se construir e reconstruir historicamente. A educação, tanto a nível básico como superior, retrata e produz a sociedade que se projeta e que se quer.

Neste início de século, o discurso que vem sendo afirmado tanto nos documentos oficiais como na mídia é que as instituições educativas devem preparar os jovens para o mundo do trabalho. Nesse contexto indagamos sobre qual seria o papel dos cursos de formação de professores em relação a esse cenário social?

Pimenta (2005) afirma que o ensino na universidade se caracteriza como um processo de busca e de construção científica e crítica do conhecimento. Nesses moldes podemos compreender que o conhecimento não deve se reduzir meramente ao ato de informação, cabendo aos professores formadores proceder a uma mediação entre a sociedade da informação e os futuros professores, possibilitando o exercício da reflexão e a internalização de saberes, de modo que os professores possam construir dentro do espaço escolar cidadãos éticos e críticos.

Nessa ótica, a tarefa do educador universitário deve ser de caráter crítico mediante uma mediação pedagógica que possa questionar a sociedade em que estamos inseridos como contraditória, desigual, em que muitos sujeitos estão à margem de direitos essenciais, dentre eles a educação. Esse entendimento requer dos nossos professores formadores um ensino científico, técnico e social que não fragmenta as partes (conhecimentos de Sociologia, Didática, Psicologia), mas que engloba o todo no intuito de formar professores para a realização de um projeto social mais justo.

Morin (2004) explicita que todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento do conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. Para tanto, cabe à educação do futuro trabalhar a idéia de diversidade sem apagar a idéia de unidade humana.

A construção desse modelo social indica a urgente necessidade de uma conscientização crítica em relação às desigualdades, reflexões sobre cidadania e direitos no espaço escolar, principalmente no âmbito das instâncias formativas, uma vez que os professores, ao serem formados nessa perspectiva, perpetuarão essa vivência nos espaços escolares.

Soares (2005; 2006), analisando alguns autores, enfatiza que em relação aos cursos de formação de professores na universidade ocorre uma concepção de cidadania intelectualista e cognitivista que não dá conta de preparar professores face aos preconceitos que se manifestam cotidianamente no interior da sala de aula.

Esses dados indicam a necessidade de construção de uma nova abordagem formativa que considera a aprendizagem da docência como um processo que tem base em atitudes, habilidades,

competências e valores no contexto de uma formação emancipatória.

Uma evolução nesse sentido, exigiria dos professores novas competências, acima de tudo, uma nova identidade profissional que envolve o valor sobre a aprendizagem da cidadania. Essa aprendizagem da cidadania diz respeito tanto às instituições internas edificadas na esfera da autonomia quanto à participação de um sistema mais amplo que envolve as condições de trabalho, as questões organizacionais que perpassam pela escola (PERRENOUD, 2005).

Soares (2006) traz importante contribuição ao discutir como os formadores de professores concebem o papel da educação em relação à formação para a cidadania. Em sua pesquisa, a autora faz encaminhamentos interessantes; um deles é que em sala de aula, na maioria das vezes, os professores não envolvem os estudantes na definição de regras da vida comum, como por exemplo de maneira autoritária e não dialógica informam aos futuros professores comportamentos que serão proibidos durante os momentos de aula, tais como conversa paralela e uso de telefone celular. Essas atitudes ainda presentes nas universidades nos indicam uma frágil concepção que os professores formadores possuem em relação à participação dos estudantes (futuros professores), desvelando assim uma concepção de cidadania restrita.

Antes de nos aprofundarmos na discussão sobre cidadania, faz-se necessária a definição desse conceito tomando por referência o conceito de cidadania ativa descrita por Soares (2006), “construção social, que tem como elemento fundamental a garantia, na prática, dos direitos a todos os cidadãos igualmente, ultrapassando o aspecto meramente da lei “ (p. 5).

Essa definição pressupõe uma nova compreensão de sociabilidade que considera os sujeitos como ativos, dotados de uma consciência coletiva que respeita a alteridade.

A cidadania, desse modo, não é algo a ser passado verbalmente, é um constructo de relações, negociações, respeito e diálogo e posturas entre docente e discente. Por isso se torna essencial nos cursos de formação de professores a vivência e construção da cidadania e da autonomia como aspecto norteador que possibilitará aos professores uma prática alicerçada em criticidade e ética.

Afirmado essa concepção, Freire (1996) defende o respeito à autonomia e à individualidade do educando como uma prática que exige do professor coerência de posturas e atitudes. Esse mesmo autor afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 67).

É nesse aspecto que, ao discutir sobre autonomia e cidadania no interior das relações de ensino-aprendizagem, pressupõe uma consciência política dos processos educativos, pois, como afirma Gentili (2000), torna-se fundamental a definição de ações pedagógicas consistentes e coerentes com a construção de saberes mediante negação de condutas autoritárias.

Situamos dentro desse âmbito uma questão que consideramos de extrema relevância: os professores na esfera formativa têm privilegiado nos cursos de formação a dimensão da cidadania? Essa preocupação advém da necessidade de se implantar uma noção política que possa conduzir os futuros professores a formar nossas crianças e adolescentes segundo um paradigma ético, solidário e crítico.

Para isso insistimos num modelo formativo que não fragmenta as diferentes áreas do saber e por vez se coadune com o conhecimento-sociedade, rejeitando a proposta neoliberal que se traduz pelas demandas do mercado.

É imprescindível, dentro dessa ótica, um novo sentido de formação que envolva o global, local e multidimensional, pois, segundo Morin (2004), a era planetária exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade humana; um pensamento policêntrico nutrido de culturas do mundo.

Compete, portanto, às instâncias formativas (universidades e faculdades) a legitimação de uma aprendizagem profissional que possa contextualizar os saberes em busca de formar cidadãos

autônomos, investigativos e solidários com os problemas sociais.

Logo, torna-se relevante considerar que as práticas educativas são intermediadas por pessoas responsáveis pela formação de outras pessoas e que por isso, a depender da maneira pelas quais são conduzidas, podem favorecer ou dificultar a formação de consciência prática dos futuros professores da escola básica.

CONCLUSÃO

Mediante o estudo que realizamos, foi possível compreendermos a urgente necessidade de articulação nos cursos de formação de professores entre cidadania e a profissão docente. Evidenciamos ainda, sobre a relevância dos cursos de formação de professores “agirem de modo responsável, competente e fundamentado, de acordo com o interesse da comunidade (...)” (SONEVILLE, 2006).

Os saberes docentes dos professores universitários aparecem como um importante aspecto, já que são eles que estão preparando os nossos futuros professores e a mobilização desses saberes deve possibilitar uma postura crítica-reflexiva que reconhece os fenômenos educativos como um ato complexo instituído dentro do contexto social e histórico.

Os professores que estão sendo preparados nos cursos de formação devem se perceber enquanto agente social de mudança da realidade escolar e social, articulando criticamente com os aspectos que permeiam o trabalho docente.

Esperamos que este estudo tenha possibilitado elementos para uma reflexão em relação à pedagogia universitária, causando inquietações nos alunos e professores do ensino superior, tendo em vista a urgente necessidade de melhoria das práticas formativas.

REFERÊNCIAS

CHEDRIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In : PIMENTA, S. G. CHEDRIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ÁVILA, C. **A mediação didática na história das pedagogias brasileira**. Revista da FAEEBA, Salvador, v.14, p. 1-22, jul. / dez., 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

MAUÉS, O.C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cadernos de Pesquisa, n 118, março. São Paulo, 2003.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9 ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2004.

PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CHEDRIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SHÖN, D. A . **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOARES, S. R. **A construção do sentido de cidadania no contexto da educação municipal**. Exposição no IV Fórum Intermunicipal: A participação da sociedade civil organizada na construção da cidadania. 2005.

_____. **As representações de cidadania de formadores de professores na universidade**. 2006. Digitado.

SONEVILLE, J. J. **Educação na contemporaneidade**: formação e profissão, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

VEIGA, I. P. **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

ZABALA, A . **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.