TEMPOS E ESPAÇOS PARA A INFÂNCIA E SUAS LINGUAGENS NOS CEI'S, CRECHES, EMEI'S DA CIDADE DE SÃO PAULO. Ministerio da

Educação,/secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

VYGOTSKI, L.S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACHARIAS, Vera Lucia C.F. O jogo na Educação Infantil. Setembro/2007. Artigo do Centro de referencia educacional.

PROFISSÃO DOCENTE

A PROFISSÃO DOCENTE COMO MOBILIZADORA DE MUDANÇA NO ENSINO SUPERIOR

ROSE APARECIDA MARTINS WLOSSAK

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo tratar um tema de grande importância, a formação pedagógica como mobilizadora de mudança e seu objetivo é determinar a importância da prática docente como mobilizadora de mudança, buscando analisar as estratégias de qualidade na formação humana e definir qual o significado da construção do conhecimento e da formação pedagógica para mobilizar mudanças, conduzindo o cidadão a um conhecimento pleno e consciente do seu papel no meio onde vive e na sociedade. Assim, considerou-se que uma proposta de formação pedagógica orientada e partilhada dos professores universitários, baseada em ações concretas e inserida numa perspectiva reflexiva, além de uma aprendizagem docente mais profunda e duradoura, mobiliza mudanças na prática pedagógica desses professores, incitando uma prática inovadora.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente; Professor; Mudança na educação.

INTRODUÇÃO

O processo pedagógico, em qualquer nível de ensino, deve contemplar as demandas e questões pontuais da realidade própria dos alunos, com todas as suas implicações e contradições e, por isso, a formação dos profissionais docentes deve reconhecer as tendências pedagógicas que contemplem tal necessidade.

Desta forma a formação docente implica em uma exigência de qualidade capaz de enfrentar os desafios postos à tarefa do professor em um entorno em constante mudança, sendo marcado pelo desenvolvimento tecnológico, pela rapidez com que circulam as informações, pela necessidade cada vez maior de uma formação acadêmica que contemple todos esses fatores e ofereça respostas efetivas também para a formação humana.

A formação pedagógica não pode considerar apenas a eficiência teórico-prática, mas sim uma formação humana que garanta a qualidade da formação de outros seres humanos, num processo que seja contínuo e capaz de aprimorar- se para acompanhar as demandas de uma sociedade em constante desenvolvimento.

1. O lugar da formação pedagógica

O professor pode ser entendido como o "profissional do conhecimento", como sugere Marcelo García e Vaillant (2009). O domínio do conhecimento científico, o saber, tem sido o que distingue e legitima a profissão docente, pois, segundo os autores, o que absolutamente justifica o trabalho do professor é o seu compromisso com a transposição desse conhecimento em aprendizagens significativas aos alunos, tornando-se um "profissional do ensino". Para manter esse compromisso, é imprescindível que os professores sintam-se compelidos a aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais.

Esse compromisso com a transposição de que tratam os autores e os conhecimentos necessários à docência compõem o conhecimento pedagógico que se torna elemento chave na pedagogia universitária. Para Bolzan (2008, p. 105), o conhecimento pedagógico é "um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceitual e suas relações".

Numa visão conservadora, o pressuposto era de que o domínio do conteúdo seria suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ou seja, os saberes pedagógicos eram considerados irrelevantes na constituição e formação do professor universitário. Libâneo (2011) pontua que esse é um problema recorrente no ensino superior. Porém, a expansão do desse nível de ensino e a diversidade de seus alunos, a emergência de renovar o paradigma da ciência e da educação, em especial, com a proposição da complexidade (MORIN, 2002), a nova visão ou o paradigma inovador exige o conhecimento do todo, no qual o professor compreenda: o contexto no qual ensina, a quem ensina (os alunos), como se ensina e que reconheça a si mesmo como pessoa e profissional.

Na universidade, os professores que possuem uma atividade profissional liberal e estão inseridos no mercado de trabalho, atuando na área específica na qual lecionam e dedicam-se parcial e paralelamente à docência, são valorizados por sua competência e êxito nessa profissão como administradores, arquitetos, entre outros.

O docente universitário, então, despende maior dedicação e tempo de estudo às atividades de pesquisa do que às atividades inerentes ao ensino, incluindo sua formação na área pedagógica. É comum professores universitários se identificarem socialmente, mais no campo científico (como advogados, arquitetos, médicos etc.), do que como docentes (como professor de). Por isso, as atividades acadêmicas que realizam (os livros que leem; os cursos/ eventos que frequentam; os artigos que produzem) estão mais relacionadas à sua formação inicial como profissionais bacharéis e liberais do que com a docência propriamente dita.

Em geral, as universidades já começam a perceber que ações pontuais e uniformes de formação pedagógica como cursos de curta duração, ofi cinas e palestras esporádicas para um grande número de professores têm o seu valor, pois pode gerar um clima de motivação ou esclarecer determinados assuntos ou temas aos professores, além de terem baixo custo e de mais fácil organização. Porém, por estarem alheias às reais necessidades formativas dos professores e não terem uma continuidade, não favorecem um efeito efetivo na

prática docente. Conforme Behrens (2007), esses eventos podem ser considerados como fase inicial de um processo, mas não como único subsídio para a formação do professor universitário.

É fundamental oferecer projetos de formação pedagógica, em longo prazo, mais abrangentes e também que sejam coordenados por profissionais de dentro da própria instituição, para evitar a instabilidade e a descontinuidade do processo, pois a "[...] tendência ao status quo é forte o bastante para neutralizar um tipo de proposta que surge esporadicamente e que tenha responsabilidades incertas na instituição" (ZABALZA, 2004, p. 161).

Com essa afirmação o autor opõe-se a uma ação de formação não planejada e alheia a uma missão institucional. Uma proposta de formação requer flexibilidade e precisa iniciar a partir dos sujeitos envolvidos, mas isso não significa que não estruturada, sistematizada, refletida e inserida em um contexto organizacional.

Para tanto, ações de formação mais duradouras, em longo prazo, do ponto de vista de Zabalza (2004), tais como formação continuada, grupos de estudo, mmodalidades de pesquisa- ação, entre outros, costumam ter um "status" menor do que os grandes congressos e eventos, mas são muito mais eficientes na provocação de uma mudança nas práticas docentes.

Ensinar exige saberes, habilidades que podem ser adquiridas e/ou potencializadas por meio de um processo formativo pedagógico que pode suprir essa carência deixada pela formação inicial ou pelo programa de pósgraduação. Sendo assim, alguns conhecimentos e práticas são fundamentais na formação pedagógica do professor universitário, e são conhecimentos de cunho pedagógico, que, no caso do ensino superior, são buscados para além da ciência ensinada, pois são comuns no ensino de qualquer área do conhecimento, avançando para além do domínio da especialidade científica.

2. Diretrizes da formação inicial e continuada

A base comum nacional a ser assegurada por essa formação deve ser garantida, regulada por uma concepção da educação como processo permanente de emancipação, da especificidade da prática docente como um trabalho no qual se unem a teoria e a prática e, portanto, exige a consideração da realidade das escolas e da profissão. Nesse sentido, a Resolução determina a interdisciplinaridade curricular e a integração para formar conhecimentos que qualificam para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como o acesso à pesquisa e material de apoio pedagógico de qualidade e dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional crítico, coletivo e interdisciplinar, criativo, inovador e autônomo. (BRASIL, 2015)

O processo de formação docente, no sentido que lhe atribui a Resolução, acompanha o que Schon (2013), considera essencial à mudança no processo de ensino como um todo: acompanhar as mudanças e transformações pelas quais passa o conhecimento, a educação e a sociedade, a evolução das tecnologias da informação e comunicação, a reflexão crítica e a incorporação ao processo pedagógico de diferentes linguagens, a eficiência da ideia de inclusão e do respeito às diferenças e à diversidade.

Essa nova concepção de formação do profissional docente corresponde também ao que Zeichner (2009, p. 12), considera como a consolidação de um trabalho reflexivo da prática docente, como forma de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com os sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação. Como a "reflexão consiste no pensar a práxis, no sentido de transformá-la e torná-la mais competente, a mesma constitui-se um ato político, uma vez que pressupõe um agir planejado e intencional".

Ao mesmo tempo, contempla o reconhecimento de que é essencial que o professor se mantenha atualizado quanto à evolução cultural, social e tecnológica, porque esta se insere de forma cada vez mais decisiva na escola e influencia a sua prática pedagógica.

Da mesma forma, é essencial que reconheça como essa evolução modifica o perfil dos alunos, aprofundando seus conhecimentos para ser capaz de enfrentar os desafios dessa "nova educação", tornando os alunos capazes de participar dos processos permanentes de democratização do acesso à educação. (PIMENTA, 2007) Especialmente, no âmbito da formação continuada, os artigos 16 e 17 da Resolução MEC nº 2/2016 preconiza ações de formação e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado voltados para novos saberes e práticas, envolvendo, dentre outras, atividades que contemplam o desenvolvimento de projetos e inovações pedagógicas.

3. A formação docente no Brasil.

Inicialmente a docência no Brasil colonial contava com os mestres que chegaram com a Companhia de Jesus, formados nos colégios jesuítas ou em Universidades de Portugal.

Com o crescimento dos cursos, foi preciso buscar professores entre os profissionais bem-sucedidos, reconhecidos em suas áreas de atuação, em sua maioria oriunda da elite.

Os saberes destes professores estavam balizados nos princípios jesuíticos, permanecendo arraigada a concepção do que era a docência, ou seja, o profissional que sabe transmitindo ao aluno que não sabe, mesmo após a expulsão dos jesuítas (1759) (CUNHA, 2000).

A chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 marcou a formalização do ensino superior.

Foi instituído o título de professor e estabelecidas suas funções, sua atuação profissional era vigiada e seu trabalho inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas daqueles que estão no comando do Estado.

Era de competência da Real Mesa Censória de Lisboa o credenciamento de professores, posteriormente a seleção dos professores, dos diretores e ainda a avaliação dos alunos passou para a competência do Príncipe Regente ou alguns de seus representantes oficiais.

Segue-se a este período uma nova interpretação da docência, ela passou a ser compreendida como uma necessidade e não mais uma representação do prestígio social. O professor passou a ser um servidor público e sua prática reformulada

(MOROSINI, 1990).

Com o aparecimento das ciências experimentais e a diminuição do foco religioso na educação, surge a necessidade de mudanças no modelo colonial do ensino superior, este se apresentava como um ensino alienado e sem interesse político social.

Em 1930 foi criado o um projeto educacional moderno considerando o contexto de industrialização do Brasil.

A Lei 19.850 de 1931 instituiu O Estatuto da Universidade Brasileira, importante passo para a organização do ensino brasileiro, instituiu-se a partir dele como requisito para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

O Estatuto trouxe ainda a orientação para que os institutos universitários fossem além da pura transmissão do ensino. Eles poderiam organizar a realização de "pesquisas originais", onde seriam aproveitadas as "aptidões e inclinações" de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

Em seguida, a LDB de 1961ortogou ao ensino superior a responsabilidade de promover a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e das artes e a formação de nível universitário. Deliberou ainda que as instituições de ensino superior poderiam oferecer cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento e Extensão.

. Em 1965 com o Estatuto do Magistério Superior a atividade do professor universitário no ensino e na pesquisa foi considerada importante e inseparável.

A Lei 5.540 de 1968 (Reforma da Educação Superior) organizou a estrutura da universidade em departamentos, definiu que a Universidade seria modelo para a educação superior, iniciou a integração entre a pesquisa e o ensino levando a uma nova conceituação de docência. A reforma ainda indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação docente (NUNES, 2012, p. 25-26).

Nos últimos 50 anos, a legislação brasileira tem destacado a proposição e implantação de leis para a educação nacional a partir da coexistência de influências liberais e tradicionais, favorecendo as relações entres as diferentes tendências pedagógicas na formação do professor.

4. Aprender a Ensinar.

Masetto (2005, p.80), em seu ressalta que "não podemos nos esquecer de que por trás do modo de lecionar existe um paradigma que precisa ser explicitado, analisado, discutido, a fim de que a partir dele possamos pensar em fazer alterações significativas em nossas aulas"

Para o autor, são dois os possíveis paradigmas que transitam pela docência : o do ensino e o da aprendizagem. A prática tem demonstrado, salvo algumas alicerçadas em uma visão pedagógica reformulada, que o professor funciona como sujeito de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Ele é o transmissor do conhecimento, o instrutor e o centro. O aluno aqui apenas recebe, assimila, reproduz e na avaliação devolve ao professor o que foi transmitido. A ênfase neste processo está no ensino, o aluno é desconsiderado enquanto possuidor de conhecimentos prévios e considerado o objeto passivo no processo.

Masetto (2005) traz a proposta de substituição "da ênfase no ensino pela "ênfase na aprendizagem". O autor entende que ao tratar a aprendizagem na docência universitária, precisamos enxergar o aluno como uma pessoa em desenvolvimento.

Nesta visão, a aula se torna um espaço em que os aprendizes têm suas capacidades intelectuais (raciocinar, refletir, argumentar) consideradas e terão a oportunidade de desenvolvê-las.

Os alunos chegam à sala de aula trazendo habilidades humanas e profissionais como aprender a pesquisar, trabalhar em equipe, expressar-se profissionalmente etc., que precisam ser trabalhadas, estimuladas, desenvolvidas.

A ênfase na aprendizagem fundamenta-se no entendimento de que todo o conhecimento que percorre o processo formativo precisa ser significativo para o aprendiz.

A educação superior tem como tarefa neste contexto, promover uma ação educativa que desenvolva em seus alunos a capacidade de ter um olhar reflexivo da realidade que envolve o desenvolvimento de seu trabalho.

A complexidade do mundo de hoje requer profissionais capazes de promover soluções diante das diversidades que se apresentam cotidianamente.

Pimenta e Anastasiou (2008, p.173), destacam que:

A universidade não deve simplesmente adequar-se às oscilações do mercado, mas aprender a olhar em seu entorno, a compreender e assimilar os fenômenos, a produzir respostas às mudanças sociais, a preparar globalmente os estudantes para as complexidades que se avizinham, a situar-se como instituição líder, produtora de ideias, culturas, artes e técnicas renovadas que se comprometam com a humanidade, com o processo de humanização.

Os profissionais precisam da habilidade de aprender a aprender para o desenvolvimento de sua profissão, pois quem não busca o aprendizado, não tem o que ensinar. O professor precisa pesquisar, (re) construir novos conhecimentos para depois ensinar o aluno a fazer o mesmo.

Segundo Demo (2004, p. 72-73), essas habilidades são essenciais para que, o professor possa contribuir na formação de sujeitos capazes de ser agentes de sua história, reforçando a habilidade de reconstruir conhecimento autonomamente.

O desafio e o papel do educador enquanto formador desta nova sociedade que se reconstrói a todo instante, requer o preparo para uma prática reflexiva e autônoma onde o mesmo possa assumir o papel de transformador intelectual.

São diversas as situações de conflito que o professor terá que enfrentar e superar, sua capacidade em transpor os obstáculos dependerá de sua competência de autodesenvolvimento reflexivo.

Quando reconhecemos, consideramos e tomamos como ponto de partida os conhecimentos oriundos da prática dos professores observamos um amplo espaço para a pesquisa da prática docente com foco na reflexão, dando sustentação para a busca de respostas que possam responder as novas situações que tem se apresentado no fazer educação. Um dos conceitos que surgem desta constatação é o do professor pesquisador.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os reinterpretam. (PIMENTA, 2005, p.36)

Assim, ao se pesquisar as origens e fundamentação dos conceitos da formação docente e da prática reflexiva constatamos a importância e a prioridade de se realizar estudos que visem compreender o exercício da docência universitária e os processos de construção de sua identidade e profissionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Ensino Superior, comumente constata-se que o professor, especialmente aquele proveniente de um curso de Bacharelado, não possui difi culdade no domínio de sua especialidade de formação e de atuação no mundo do trabalho, porém urge por uma formação pedagógica que o prepare para atuar em sala de aula, que é, para ele, um novo campo de atuação profi ssional, para o qual não foi habilitado.

Na prática, essa ideia significa garantir tanto o acesso aos conhecimentos teórico-práticos como a compreensão e a aprendizagem que ressignifiquem a formação docente, encaminhando para práticas docentes que legitimem não apenas o que está determinado na legislação que se dedica a normatizar essa formação, mas um processo de mudança que produzam emancipações, que formem cidadãos e reforcem o ideal de uma vivência democrática.

Essas práticas de emancipação, que fogem das condutas mais tradicionais, embasadas nas contribuições dos teóricos evocados no decorrer do estudo, carregam o inusitado, conduzem a novos arranjos pedagógicos, a práticas que se voltam para o desenvolvimento da criatividade, para a autoformação, a autonomia, o protagonismo dos sujeitos em processo de escolarização.

Diante do tema analisado e de seus desdobramentos, percebe-se que a mobilização da mudança implica em ir além do conhecimento científico (que não é mais suficiente para promover a aprendizagem), sendo necessário ao professor ter flexibilidade e utilizar os recursos disponíveis – materiais e humanos – para fazer a diferença.

É necessário preocupar-se menos com o conteúdo do discurso (porque a comunicação transcende as palavras) e mais com as oportunidades de desenvolver habilidades que permitam aos alunos e a eles próprios aprender a vida toda.

Assim, a docência do ensino superior contribui para a formação qualitativa do educador quando, sem abdicar do compromisso de transmitir conhecimentos técnicos, teóricos e científicos, o professor se mostra também preocupado em manter um alto sentido da formação do ser humano como um todo.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de humanização do processo ensino-aprendizagem, porque o mais importante em qualquer projeto de formação profissional, em qualquer curso superior, são as pessoas, para as quais se organiza o ensi-