

FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR: **uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional do docente** **do Ensino Superior**

Clarissa Amantea

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta uma apreciação a respeito da formação de professores para a prática docente no ensino superior enfatizando saberes fundamentais para dar início ao processo de aprendizagem profissional, bem como para seu aprimoramento ao longo do exercício da profissão. Nesse contexto, questiona-se: Qual o caminho para o desenvolvimento do profissional do ensino superior, da formação à maturidade?

Com base em leituras (MIZUKAMI, 2004; NÓVOA, 2007, 2007a; ZEICHNER, 2010) propostas na disciplina *Identidade do Professor; Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional da Docência* no Curso de Especialização em Docência na Educação Superior da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ao partir da premissa de que para ser professor é preciso aprender, a reflexão inicia-se trazendo pontos essenciais para a aprendizagem da docência, com destaque à importância de um repertório profissional elaborado pelo professor aprofundado no decorrer do exercício da profissão, principalmente, pela experiência profissional analisada.

Pondera-se sobre a necessidade de aproximação do profissional em formação do espaço educativo vivo, para legítimo entendimento da complexidade da atividade da profissão e da precisão de se estabelecer a prática docente atrelada ao educando.

Defende-se a amplitude da reflexão coletiva das práticas docentes, por parte dos profissionais em formação e daqueles já em atividade, ao propor a investigação e o diálogo como instrumentos principais para aprendizagem e aperfeiçoamento da docência ao longo da vida, conceituando a construção do profissional do ensino superior no decorrer de sua atuação docente.

Manifesta-se ainda a relevância de um envolvimento profissional e pessoal do professor com a profissão a fim de motivar o reconhecimento e a confiabilidade por parte da sociedade, e para sua própria conscientização, ao divulgar o profissional do ensino superior como elemento insubstituível para a promoção do desenvolvimento integral do aprendiz.

O REPERTÓRIO FUNDAMENTAL

É preciso aprender “para poder ensinar e para que o ensino possa conduzir ao aprendiz” (MIZUKAMI, 2004, p.33). É preciso aprender a ser professor.

Mizukami (2004) apresenta respeitáveis contribuições de Shulman para o entendimento do que se faz necessário para desenvolver o processo de aprendizagem da docência. O artigo aponta três questões essenciais para a elaboração deste processo: a base de conhecimento para o ensino, a formulação do chamado raciocínio pedagógico e o estudo de casos de ensino.

A base de conhecimento de Shulman refere-se à elaboração de um repertório profissional formado a partir de um repertório mínimo que possibilite novos conhecimentos e construções.

“[...] consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino”. (SHULMAN apud MIZUKAMI, 2004, p.36).

Este repertório deve ser enriquecido e torna-se mais aprofundado na medida em que vai sendo acrescido de novos conhecimentos adquiridos, especialmente pela experiência profissional refletida. Compreende este repertório o conhecimento de conteúdo específico, que corresponde ao conhecimento do conteúdo da matéria que será lecionada pelo professor, o conhecimento de processos pedagógicos em geral, abrangendo os métodos de ensinar e aprender, e o conhecimento pedagógico do conteúdo específico, que se refere à formação do processo de aprendizagem relativo ao conteúdo exclusivo da matéria, bem como às suas dificuldades.

Nesse sentido aparece a questão: como fazer o aluno aprender um tópico específico de uma disciplina? Trata-se de um conhecimento de grande importância, onde é evidenciada a autonomia do professor. O docente cria o seu próprio processo de ensino e aprendizagem para aquela determinada disciplina ou tópico em particular. Este processo está em constante construção e vai sendo elaborado, aprimorado e conquistado no decorrer do exercício profissional. Quanto mais experiência em sala, melhor ele se pratica.

Este conhecimento individual adquirido e acumulado no decorrer da vida docente é de suma importância para o entrosamento com o próximo ponto que Shulman avalia como fundamental para a construção do processo de aprendizagem da docência: o processo de raciocínio pedagógico, onde também aqui o professor exerce grande autonomia. O raciocínio pedagógico é concebido pelo professor e consiste na interpretação de como os conhecimentos são relacionados e aplicados para que a compreensão pessoal do professor se transforme na compreensão do aluno.

Do exposto, aparece a investigação: como “[...] pessoas que conhecem algo, aprendem a ensinar o que sabem aos outros” (MIZUKAMI, 2004, p.35)? Para a organização deste raciocínio Shulman sugere a construção de um repertório representacional - envolvendo “análises, ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, simulações, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino, demonstrações, etc.” (MIZUKAMI, 2004, p.35) - para o ensinamento da matéria. Precisamente, trata-se da elaboração do processo de conhecimento de como ensinar o conteúdo, estruturando aulas de forma adequada para o ensino, adaptadas à compreensão.

O terceiro e último tema assinalado por Shulman para o desenvolvimento da aprendizagem da docência é o estudo e análise de casos de ensino. Seguramente um ponto indispensável não só para a formação de novos professores, mas para o aperfeiçoamento dos já atuantes. Resume-se em um evento experimentado e registrado por um professor em prática, que é levado à reflexão, análise, entendimento e discussão, aos outros professores. Por se tratar de um fato real, vivenciado pelo profissional em exercício da profissão, torna-se um aprendizado repleto de informações, rico em avaliações, pois

envolve o improviso, o inesperado, e promove o debate e o julgamento sobre um exemplo concreto em classe.

“O processo de relembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência. Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre a nossa experiência” (SHULMAN, 1996, p.208 apud MIZUKAMI, 2004).

Não é possível observar esta teoria, a não ser por esta troca de experiências. Neste contexto, justamente, merece ser citado um estudo de Shulman intitulado *Uma proposta imodesta*, apontado por Antonio Nóvoa (2007 a) que relata a bem sucedida experiência de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar:

“O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados. Lee Shulman escreve que viu uma instituição reflectir colectivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares” (NÓVOA, 2007 a, p.6).

Nóvoa defende um sistema semelhante para a formação de professores propondo uma apreciação profunda de casos, “[...], sobretudo os casos de insucesso escolar” [...], “[...] a fim de uma análise coletiva das práticas pedagógicas” (NÓVOA 2007 a, p.6) aplicadas naquela situação determinada.

Certamente, o estudo de casos proposto por Shulman é de grande relevância para a formação do profissional do ensino, bem como, para estimular o registro das aulas e a reflexão individual do seu processo por parte dos professores em exercício (prática

fundamental para a construção de seu repertório profissional), proporcionando a partilha destas experiências em prol de uma deliberação em conjunto, favorecendo um comprometimento coletivo com o desenvolvimento da prática docente do ensino superior.

O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NO ESPAÇO PEDAGÓGICO REAL

A troca de experiências profissionais refletidas pela análise de casos reais é de um valor importantíssimo para assegurar ao profissional do ensino superior em formação uma aprendizagem apropriada à verdade do espaço pedagógico. “O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores” (LIEBERMAN apud Nóvoa, 2007 a, p.10).

“A essência do caso reside no problema, na surpresa, nas falhas. E é precisamente por isso que é considerado educativo. Requer análise, atribuição de significados e exige respostas, quer improvisadas, quer deliberadas, aos problemas” (MIZUKAMI, 2004, p.43).

Ao entrar na sala de aula do ensino superior, inevitavelmente, os estudantes levam consigo seus próprios repertórios de vida. São seres autênticos, reais e em processo de desenvolvimento. O espaço pedagógico apresenta, por isso, uma vivacidade imensa. É em si, um espaço vivo e encontra-se suscetível a possíveis dificuldades que pedirão improvisos e resoluções estáveis por parte do professor.

Ao praticar a reflexão sobre sua atuação, o “professor se torna um agente ativo de sua própria compreensão” (MIZUKAMI, 2004, p.42). Utiliza-a como “lentes para pensar sobre seu próprio trabalho no futuro” (SHULMAN, 1996, p.199 apud MIZUKAMI, 2004, p.42), ressaltando um exercício vital, inerente a uma próspera prática docente, o da deliberação constante.

Zeichner (2010, p.479) discute a “desconexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela de formação docente nas escolas”. Propõe neste artigo o conceito de hibridismo, onde “conhecimentos empíricos e acadêmicos” trocam relações expressivas. O mesmo autor (2010, p.487) indica a criação do chamado *terceiro espaço* para reunir “conhecimento prático e acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em

vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação” [...], proporcionando uma “[...] relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento acadêmico e o da prática profissional”. Zeichner (2010, p.489) observa ainda:

“Além de fornecer aos professores em formação insights para a compreensão das complexidades de determinadas práticas docentes, essa estratégia também oferece aos principiantes exemplos de professores capazes de aprender na e com a prática ao longo do tempo”.

Quanto mais próximo o professor do ensino superior em formação estiver do espaço pedagógico, que não se evidencia, a não ser por indivíduos reais, mais seguro estará ao adentrar nesse ambiente, para, unido a eles, construir a sua prática docente e de modo pleno desempenhar o seu papel profissional.

A RIQUEZA DA INVESTIGAÇÃO E DA PARTILHA

“A formação de professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais” (NÓVOA, 2007, p.16). Dá-se pouca importância às práticas e à análise das práticas. Colocada por Nóvoa (2007) como um desafio, esta formação centrada na reflexão sobre a prática firmemente é uma das formas mais eficazes e enriquecedoras de desenvolvimento da aprendizagem da docência. “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática” (NÓVOA, 2007, p.16). Por isso é de tamanha importância o registro frequente das aulas realizado pelos professores, procurando a partilha coletiva destas experiências.

Em *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, Nóvoa (2007 a, p.4) conta sobre um *diário escolar* redigido nos anos trinta por um professor primário em Portugal, contendo os registros da atividade deste professor, com as respectivas reflexões, escrito em cadernos ao longo de sua vida docente:

“Isolado, no Portugal rural dos anos trinta, o professor Dionísio das Dores Gonçalves exercia o seu ofício com

grande autonomia profissional, centrando o seu trabalho nas aprendizagens, preocupando-se com o comportamento pessoal e social de cada aluno e, acima de tudo, procurando reflectir de modo sistemático sobre as suas práticas pedagógicas.

A reflexão dos professores a respeito de si mesmo e da profissão, o dialogar sobre seu desempenho profissional e o aprender coletivamente são instrumentos essenciais para se evidenciar o verdadeiro conceito de *professor reflexivo*, fazendo com que o exercício de investigação se torne habitual em seu processo de desenvolvimento profissional e seu aprendizado real prevaleça sobre os discursos que “[...] escondem a pobreza das práticas” (NÓVOA, 2007 a, p.4).

É preciso efetivar uma maior “[...] presença da profissão na formação” (NÓVOA, 2007 a, p.6). Professor em exercício participa e colabora na formação de seu futuro colega professor. Esta é a riqueza de uma formação construída pela partilha e diálogo profissional ao longo da atividade docente: forma-se o novo e aperfeiçoa-se o já atuante, concomitantemente.

O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR NA SOCIEDADE

O desenvolvimento profissional do professor do ensino superior centrado no diálogo e na partilha favorece o entrosamento deste profissional e de sua profissão com a sociedade. É essencial formar professores para o ensino superior com a consciência de que um envolvimento ativo com o aprimoramento e a concretização da profissão é de grande importância para reforçar a sua presença pública e conquistar a credibilidade que necessita.

Segundo Nóvoa (2007 a), “a força de uma profissão define-se em grande parte pela sua capacidade de comunicação com o público. É preciso “anunciara riqueza, a complexidade e a beleza do ensino”, bem como a seriedade da função do professor no espaço pedagógico da universidade. Professor é meio, o componente insubstituível para a promoção da aprendizagem.

[...] a sua voz e a instantaneidade de sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a poliformia

das diversas linguagens de que se serve; a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino (POMBO, 1999 apud NÓVOA, 2007, p.2).

[...] “nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades. (NÓVOA, 2007, p.18).

É necessário que a formação de professores para o ensino superior esteja repleta de incentivo para que este comprometimento emerja. Um comprometimento pessoal e profissional que a educação superior exige e ordena. “Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão da personalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão” (NÓVOA, 2007, p18). Implica em uma espécie de virtude e humanização que se apropriam da história e do coração docente, no decorrer da atuação profissional. O professor do ensino superior precisa carregar em si o valor em si que a educação superior carrega.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento acadêmico e o domínio dos conteúdos específicos são fundamentais para se estabelecer um processo de aprendizagem para a prática docente no ensino superior. Porém, uma atuação docente se confirma sensível e plenamente, quando os conhecimentos se aplicam. Se não forem vivenciados e avaliados em atividade profissional, carecerão de autonomia e integridade. Quanto mais se exercita a docência, mais e melhor ela se faz. Quanto mais ela se faz, mais e melhor ela se pratica.

O espaço pedagógico do ensino superior constitui-se exclusivamente quando educadores e educandos encontram-se unidos em seus processos de desenvolvimento. Não há docência sem aprendizagem mútua. Ao formar o outro, o professor forma a si mesmo. Ao dialogar e partilhar suas reflexões, aprende e ensina, e ao ensinar, aprende. O profissional do ensino superior está, assim, em constante construção e desenvolvimento profissional pela atuação docente.

Formação e aperfeiçoamento profissional caminham juntos. Lado a lado proporcionam o desenvolvimento do ser e fazer docente, contribuindo para que as experiências individuais e coletivas, acrescidas de suas respectivas reflexões, reciprocamente, colaborem para o aprendizado, bem como, para o efetivo aprimoramento do exercício da docência do ensino superior.

A força da profissão se evidencia na medida em que os profissionais, em formação e atuantes, dialogam a seu respeito e expressam a sua real importância. O professor do ensino superior confirma sua presença na sociedade e é reconhecido como meio indispensável para a promoção da educação superior, determinando sua interminável construção.

REFERÊNCIAS

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Schulman.** Educação, Santa Maria, v. 29, n. n 02, p. 33-34, 2004.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SIMPRO, 2007. Texto da Palestra proferida em outubro de 2006, disponível no *site*: www.simprosp.org.br.

_____. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida.** Lisboa: Universidade de Lisboa, set 2007 a, disponível no *site*: www.eu2007.min-edu.pt.

ZEICHNER, Zen. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** In Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez. 2010.