

Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação*

MARIA ISABEL DA CUNHA**



RESUMO – O texto faz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas presentes na educação superior e a relação que mantém com a docência, compreendidas nas suas condições de produção, bem como de formação. Analisa o impacto das políticas públicas, em especial as de cunho neoliberal, na configuração das práticas acadêmicas. Discute questões relacionadas com a profissionalidade dos docentes da educação superior imbricadas na tensão entre regulação e emancipação. Defende a importância da pesquisa como alternativa para o diálogo epistemológico na área e criação de redes investigativas como possibilidade de consolidação de processos partilhados de produção de conhecimento.

Descritores – Pedagogia universitária; formação de professores; educação superior.

ABSTRACT – This text carries out a reflection about pedagogical practices present in higher education, as well as the relationship it maintains with teaching, understood in their conditions of production, as well as their formation. It analyzes the impact of public policies, especially those of neoliberal kind, in the configuration of academic practices. It discusses questions related to the professionalism of the teachers of higher education implicated in the tension between regulation and emancipation. It defends the importance of research as an alternative to the epistemological dialogue in the area, and the creation of investigative nets as a possibility of consolidation of shared processes of production of knowledge.

Descriptors – University pedagogy; teachers' formation; higher education.



* Texto originalmente apresentado no III Simpósio Internacional de Educação Superior, promovido pela RIES em julho de 2004.

** Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, RS, Brasil.

Artigo recebido em: julho/2004. Aprovado em: setembro/2004.

Dada a nossa familiaridade com o cotidiano do ensino superior, compreendemos que não é possível separar a dimensão da prática pedagógica da formação de professores. A compreensão de que os saberes dos professores possuem múltiplas fontes e se constituem numa dimensão temporal (TARDIF, 2000) explicitou que a docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada.

Se a concepção de formação não é neutra, característica de todo e qualquer ato humano, é preciso analisá-la numa perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica. Inclusive, é importante lembrar, que a pesquisa sobre formação de professores pressupõe a não neutralidade. Gauthier (1999) lembra, com propriedade, que

cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo (p.24).

Nessa perspectiva é importante fazer uma reflexão mais rigorosa da formação do professor universitário. Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc. O pedagogo, quando chamado a atuar nesses campos, é um mero co-adjuvante, “um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões”, como caracteriza Lucarelli (2000, p.23). Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos (planos curriculares, projetos pedagógicos, processos avaliativos e etc) transitem nos órgãos oficiais.

Educação

Também cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *ciência moderna*¹, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação de professores.

A concepção da docência como dom carrega um desprestígio da sua condição acadêmica, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando esse campo na formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário. Nessa perspectiva, como afirma Kessler (2002), a formação específica para a docência foi compreendida como desnecessária. Para a autora, essa trajetória acaba constituindo um *habitus*² para o professor que contempla o *conservadorismo*, ou seja,

o comprometimento com a ordem estabelecida, levando ao cumprimento de ordens sem questionamento.... e ao autoritarismo que, em geral, se traduz em relações hierarquizadas e a concepção positivista de rigor (p.119).

Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990), afirmamos que as decisões pedagógicas não são autônomas; são, antes, dependentes historicamente das relações da educação com a produção (CUNHA & LEITE, 1996). Assim, dos docentes universitários costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência e um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Contando com a maturidade dos alunos do ensino superior para responder às exigências da aprendizagem nesse nível e, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não se registra, historicamente, uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos.

Vale ressaltar, também, que, por sua vez, os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardia-

Educação

mente alcançaram uma certa legitimação científica. Em geral o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua amplitude e complexidade.

Especialmente identificada como um campo aplicado das demais ciências sociais, a pedagogia constituiu-se, especialmente, tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. Trouxe consigo, ainda, a herança de ser um campo feminino, decorrente da “natural” vocação das mulheres para educar as crianças. Nessa perspectiva, pouco dialogava com as estruturas de poder do conhecimento científico de outras áreas.

Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. Não se leva em conta a perspectiva, tão bem caracterizada por Lucarelli (2000), de que a pedagogia universitária é um espaço de conexão de

conhecimentos, subjetividades e cultura, exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (p.36).

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nela a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Como afirma Cortesão (2000), a Universidade, com a sua preocupação de universalidade, se constitui como que o bastião da uniformidade de ordenação da transmissão e globalização dos conteúdos e processos que se revelam, algumas vezes, pouco adequados ao quadro atual em que se insere. Os docentes universitários ensinam geralmente

Educação

como foram ensinados, garantindo, pela sua prática, uma transmissão mais ou menos eficiente de saberes e uma socialização idêntica àquela de que eles próprios foram objeto (p.40). Essa perspectiva da autora confirma o sentido da docência como *habitus*, explorado por Kessler (2002).

A compreensão das circunstâncias políticas que vêm definindo as condições objetivas do trabalho na universidade precisa ser referenciada em perspectivas mais largas. A rapidez com que são implementadas as novas diretrizes destoam do ritmo natural da reflexão acadêmica que, em geral, é mais lento e está acostumado a um certo distanciamento dos fatos para empreender a sua interpretação.

As ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são, portanto, portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias. O equilíbrio entre elas seria desejável para que, garantindo a necessária sistematização, a regulação não fosse empecilho às energias emancipatórias. Entretanto, tal como ocorre nos espaços políticos e sociais da macro-estrutura, o pilar do conhecimento regulação vem se sobrepondo ao pilar do conhecimento emancipação.

Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade... e esse é um desafio a ser enfrentado (Santos, 2000, p.30).

Atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um ethos regulatório geral. Ao contrário, como afirma Santos (2000), sua característica é de *não ser indiferente à diferença* (p.30). Isso significa que a competência situa-se, justamente em agir diferenciadamente para cada situação, a partir da leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento que se estabelece entre o

Educação

professor e seus estudantes.

Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos. São difíceis de dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

Na conjuntura atual, onde o estado neoliberal vem definindo políticas educativas identificadas com a base econômica de produção, é fácil observar como o pilar da regulação assume muito mais alto prestígio do que o da emancipação. São eles os definidores de prêmios objetivos e simbólicos que valorizam a docência universitária e reconfiguram a profissionalidade dos professores, definindo o que é um professor de sucesso.

O termo profissionalidade tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na idéia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento. Gimeno Sacristan fala da profissionalidade:

como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor (1993, p.54).

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações.

Esta concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na idéia de que a função docente resume-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, especialmente pelo valor intrínseco que os mesmos representam. Para esta perspectiva a erudi-

Educação

ção seria a qualidade mais reconhecida no docente que representaria um depositário do saber cuja palavra estaria pré-ungida de legitimação. O elemento fundamental do ensino, nesta perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, se organiza sem a mediação dos sujeitos. Para tal profissionalidade, as características do trabalho docente, também são tributárias da lógica e da neutralidade: segurança, erudição, metodologia da demonstração, parâmetros únicos de avaliação, disciplina silenciadora dos estudantes etc. O silêncio, de acordo com Santos (2000), junto com a diferença, “é a expressão de uma sociologia das ausências, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida” (p.30).

Enfim, um intenso processo regulatório no sentido da garantia da permanência de práticas pedagógicas consolidadas tradicionalmente, que incluem os conceitos de controle e poder. Bernstein (1998) diferencia essas duas dimensões explicitando que “o controle estabelece formas de comunicação legítimas e o poder, as relações legítimas entre categoria” (p.37). Assim o poder vincula-se às relações que se instituem na prática pedagógica e o controle refere-se aos dispositivos do discurso pedagógico que regula as mesmas. Como é fácil perceber, para o autor (1990),

a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura (p.68).

Suas reflexões, aliadas às contribuições de Santos, servem para que se compreenda que o sentido da profissionalidade não é arbitrário, pois sempre revela e contém formas de controle e poder ou, dito de outra forma, de regulação. No caso da educação essas formas se materializam na prática pedagógica.

Educação

Entretanto, como possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto da ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar. Uma das formas de fazê-lo, é analisar como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes.

Em contribuições recentes (2001, 2002), Tardif e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Acompanhando a tendência contemporânea das pesquisas qualitativas de inspiração etnográfica, eles concluem

que os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos... bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente (2001a, p.213).

Abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes. As questões principais que enfrenta na prática cotidiana dizem respeito a processos que geram perguntas tais como: Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências institucionais? Como motivar meus alunos para as aprendizagens que extrapolam o utilitarismo pragmático que está em seus imaginários? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que alternativas há para compatibilizar as novas tecnologias com a reflexão ética? De que maneira aliar o ensino e pesquisa? Que competências preciso ter para interpretar os fatos cotidianos e articulá-los com meu conteúdo? Como enfrento o desafio da interdisciplinariedade? Continuo preocupado com o cumprimento do programa de ensino

Educação

mesmo que os alunos não demonstrem interesse/prontidão para o mesmo? Como, em contrapartida, garanto conhecimentos que lhes permitam percorrer a trajetória prevista pelo currículo? Tem sentido colocar energias em novas alternativas de ensinar e aprender? Como fugir de avaliações prescritivas e classificatórias e, ao mesmo tempo, manter o rigor no meu trabalho? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras?

A convivência com professores universitários indica que muitas outras questões poderiam ser arroladas nessa direção. Fácil é perceber que elas requerem respostas de natureza cultural e pedagógica. Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos.

Somente a pesquisa poderá constituir-se como base da compreensão da docência universitária e da produção de conhecimentos que sejam fontes de novos saberes. Nesse contexto é importante um destaque para os estudos que procuram acompanhar e compreender como vêm sendo gestados, numa perspectiva sócio-antropológica, as experiências acadêmicas que são portadoras de inovações paradigmáticas no campo da pedagogia universitária. E, certamente, trocas de experiências são de grande valia pela socialização de conhecimentos que propiciam e pelas possibilidades de articulações que fomentam. Trabalhar em rede tem sido nossa meta e nosso desafio, construindo uma forma de solidariedade e nos contrapondo à lógica dominante da competitividade. Conhecimento que procura validade necessita de esforços coletivos. Nessa direção caminham nossos esforços.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças. *Metodologia do Ensino Superior*. Curitiba: Editora IBPEX, 1998.

Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 – 536, Set./Dez. 2004

ANDRÉ, Marli (org.) *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

BERNSTEIN, Basil. *On pedagogic discourse*. Vol. IV, Class, codes and control. Londres: Routledge, 1990.

_____. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1996.

_____. *Pedagogia, control simbólico e identidade*. Madrid, Morata/Paideia, 1998.

BOURDIEU, Pierre. “O campo científico”. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu. Sociologia*. São Paulo: Ed. Ática, 1994.

CORTESÃO, Luisa. *Ser professor: um ofício em risco de extinção?* Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara/SP, JM Editora, 1998.

_____. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, Oswaldo. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. et alii. Formatos Avaliativos e concepção de docência. UNISINOS, *Relatório parcial de pesquisa*, 2002.

_____.; ZANCHET, Beatriz; NEUMANN, Laurício; FISCHER Maria Cecília; PINTO, Maria das Graças G.; MALMANN, Marly. Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif. Goiânia, XI ENDIPE, 2002. CDRom.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. RISTOFF, Dilvo (orgs). *Universidade desconstruída*. Florianópolis: Ed. Insular, 2000.

FERNANDES, Cleoni, GRILLO, Marlene. *Educação Superior. Travessias e Atravessamentos*. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Petrópolis: Paz e Terra, 1992.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar – Entre Deleuze-Guattari e o can-

Educação

Diferentes Olhares Sobre as Práticas...

domblé, pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 69, dezembro/99.

GIMENO SCRISTÁN, José. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Universitat de Barcelona – Horsori, 1993.

KESSLER, Maria Cristina. Problematizando a produção da exclusão por conhecimento: o caso da matemática. *Projeto de Tese de doutorado*. São Leopoldo, UNISINOS, 2002.

LARROSA, Jorge. *El trabajo epistemológico en Pedagogía*. Barcelona: PPU, 1990.

MOROSINI, Marília Costa (org.) *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997.

LEITE, Denise (org.). *Pedagogia universitária. Conhecimento, ética, poder e política no ensino superior*. Porto Alegre: Editora da Universidade. UFRGS, 1999.

LUCARELLI, Elisa (comp.). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Piados, 2000.

MATOS, Manuel Santos e. *Teorias e práticas da formação. Contribuições para a reabilitação do trabalho pedagógico*. Porto/Portugal: ASA Editores, 1999.

MARQUES, Mario Osório. *Aprendizagem na mediação social do aprendizado e da docência*. IJUÍ: Editora da Unijuí, 1995.

MASETTO, Marcos. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Lea. *Docência no Ensino Superior*. Vol 1. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RAYS, Oswaldo Alonso. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto, Ed. Afrontamento, 1986.

Educação

____. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n.4, 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

¹ *Ciência Moderna*: presididas pela racionalidade técnica, onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo a modelo mecanicista de ciências naturais (SANTOS, 1987, p.18).

² *Habitus*: conceito utilizado por Bourdieu (1994) para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido.