

foram atingidos pelo contexto neoliberal, favorecedor de referentes generalizadores de qualidade. Apresenta-se o conceito de inovação na perspectiva da ruptura paradigmática e analisa-se a condição de produção das inovações nessa perspectiva, a partir da prática acadêmica.

Poder socializar esses estudos com os interessados no tema da pedagogia universitária é o que move a intenção dos autores. A perspectiva é de que essa contribuição seja mais um aporte que sustente o avanço de experiências e pesquisas no campo. Esperamos, também, que as reflexões das autoras estimulem novas reflexões e favoreçam a troca solidária de produções. Enfim, é a qualidade da educação superior que nos interessa e sobre ela é que temos nos debruçado. Sabemos que qualidade é um conceito multirreferencial e polissêmico, mas acreditamos que a exploração consequente de suas possibilidades trará benefícios para todos.

Maria Isabel da Cunha

Cunha, Maria Isabel (org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007.

Cunha, Maria Isabel (org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, 2007.

O LUGAR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: A CONDIÇÃO PROFISSIONAL EM QUESTÃO

Maria Isabel da Cunha

É bastante recente a idéia do trabalho do professor ancorada numa perspectiva sociopolítica, entendida como parte integrante da estrutura de poder, explicitada pela organização da sociedade. Até boa parte do século XX esteve presente a compreensão da tarefa docente como uma missão, acima dos interesses da base material da sociedade. Essa construção decorre da origem histórica do magistério, ligada ao conceito de vocação, entendida como uma forma de sacerdócio e legitimada por um dom intrínseco dos envolvidos nesse fazer. Tratava-se de uma nobre atividade de orientação das novas gerações. O professor era visto como um guardião dos bons costumes, alguém que assinalava o caminho do bem e da razão. Sua tarefa identificava-se, ainda, com a dimensão moral e disciplinadora, extrapolando a condição da transmissão dos conhecimentos.

A força do paradigma positivista e a construção da ciência moderna influenciaram, em alguma medida, o trabalho do professor. Sua função afirmou-se sobre as bases do Estado republicano e tomou uma direção aparentemente diferente. A expansão da escola pública exigia um profissional

comprometido com o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e essa característica marcou a visão da docência. Na prática, porém, guardou muitas semelhanças com a condição anterior, substituindo o dogma religioso pelo poder da ciência. Nessa direção, embora assalariados, os professores cultivaram a idéia de serem parte do grupo de dirigentes intelectuais, autoridades reconhecidas pelo saber.

No caso do magistério, as idéias de trabalho e profissão sempre figuraram dos tradicionais parâmetros postos para a maioria da classe trabalhadora. A dicotomia trabalho intelectual-trabalho manual não permitia processos de identificação com os demais trabalhadores, e essa posição foi respaldada pela sociedade de modo geral. Mesmo considerando a relatividade dos salários, a profissão de professor se inspirava nas chamadas profissões liberais na sua autonomia e no seu reconhecimento social e, em alguns casos, substituiu profissionais dessa condição, quando estes não estavam disponíveis na comunidade.

Provavelmente o sistema de cátedras na universidade e a chamada liberdade de expressão que acompanhava sua concepção se originaram da perspectiva positivista liberal. O professor estaria protegido ideologicamente e não deveria influenciar seus alunos com suas posições e sua visão de mundo, assumindo a neutralidade da ciência.

O trabalho docente era distinguido e prestigiado socialmente, servindo a pequenos contingentes dos segmentos médios e altos, mesmo no espaço da escola pública. Com a democratização do acesso à escolarização, a profissão sofreu um processo crescente de desprestígio, repercutindo nos índices de remuneração e com fortes mecanismos de controle sobre o exercício profissional. Esse desprestígio se manifesta, especialmente, pela adoção obrigatória de livros didáticos, por programas decididos por agentes externos, pela obrigatoriedade de treinamentos generalizadores e compulsórios e por aplicação de avaliações externas. Como analisa Gimeno Sacristán (1998, p. 172), “os professores são depositários de idéias e linguagens, mas só as podem desenvolver — quando é possível fazê-lo — de maneira subordinada”.

As novas tecnologias da informação, a generalização dos meios de comunicação de massa, a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão

sobre as necessidades do futuro vêm abalando o prestígio do conhecimento escolarizado e, por conseguinte, o trabalho do professor.

A ênfase volta ao discurso de profissionalização constitui-se numa das alternativas de resistência a esse desprestígio. Inicialmente essa foi uma bandeira dos movimentos sindicais e de representação docente ligada, especialmente, à defesa dos planos de carreira e da valorização meritocrática para a progressão funcional. Alcançado esse patamar, a possibilidade de profissionalização passou a ser discutida no âmbito da formação e da recuperação do *status* social, defendendo-se a necessidade de investir na qualidade da educação. Acompanhou esse movimento uma crescente produção de pesquisas etno-sociológicas sobre a condição do professor e de seu trabalho, procurando a construção de referências que favorecessem uma nova possibilidade de atuação.

Registra-se, entretanto, que a lógica liberal-mercado lógica logo se apropriou desse discurso e construiu sua contraproposta. Como um exemplo dessa investida, a chamada metodologia da Qualidade Total, usando processos de participação, aplicou os princípios de gerência empresarial na manutenção/aumento da produtividade, fazendo com que o discurso da profissionalização fosse presa fácil de uma visão neotecnicista. Apple (1986) tem alertado sobre esse fenômeno, dizendo que essa retórica pode conduzir a um processo paulatino de tecnificação do ensino, favorecendo ainda mais a proletarianização do magistério pela interferência externa, em nome da profissionalização.

Se a compreensão e a crítica a esses movimentos se constituem em um aporte importante para explicitar o valor do trabalho docente, sabemos que só elas não bastam. Mesmo o significativo acúmulo de experiências e investigação sobre o tema parece ainda insuficiente para construir indicadores com alguma segurança sobre a base epistemológica da profissão. Volta-se hoje a procurar algo mais que, em não sendo puramente intuitivo, não descarte formas sensíveis de construção da docência. Como afirma Gimeno Sacristán (1998, p. 85), é preciso “empreender novas ações apoiadas num saber fazer acumulado — o como saber —, com uma bagagem cognitiva acerca do fazer — conhecimento sobre — e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade — componentes dinâmicos, motivos estabilizados, valores etc.”.

A possibilidade de aceitar que os conhecimentos científicos e técnicos necessários ao professor podem ser acrescidos de saberes da experiência e do campo da intuição aponta para uma alternativa distinta de configuração profissional prevista na perspectiva funcionalista. Será possível um encaminhamento acadêmico que considere essa direção?

À procura da profissionalidade

O termo "profissionalidade" tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão *em ação*, *em processo*, *em movimento*. Gimeno Sacristán (1993, p. 54) fala da profissionalidade "como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atitudes, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor".

Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo. Essa concepção, porém, contraria a histórica premissa construída para o trabalho do professor, materializada na ideia de que a função docente assenta-se em ensinar um corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, especialmente pelo valor intrínseco que eles representam. Para essa perspectiva, a erudição seria a qualidade mais reconhecida no docente, que representaria um depositário do saber, cuja palavra estaria pré-angida de legitimação. O elemento fundante do ensino, nessa perspectiva, constitui-se na 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 esta deveria acontecer. O conhecimento, tido como puro reflexo dos objetos, organiza-se sem a mediação dos sujeitos.

Encontrar alternativas que se oponham a essa condição tem sido um desafio para muitos educadores e pesquisadores contemporâneos. Estudos e pesquisas cada vez mais refletem essas ideias, e as propostas têm o mérito de ser fruto de uma reflexão sistematizada e de um intenso compromisso com a procura de alternativas. Cada uma delas tem nuances próprias e características

específicas, mas todas contam com mais pontos convergentes do que divergentes. Em geral, são propostas que se alicerçam numa epistemologia da prática que gera um processo de estudo sobre a docência e sobre o pensamento prático do professorado, que se caracteriza por ser um pensamento que interpreta, compara, analisa e diferencia parcelas da realidade social e educativa. Nelas, o professor deixa de ser um reproduzidor mecânico que espera soluções de outras instâncias, para buscar, em sua situação problemática, a solução para seus impasses. Como afirma Imberbón (1994, p. 65), "a inovação na prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação".

Outro elemento comum a essas teorias e a outras que as complementam é a valorização dos sujeitos da educação. Não de um sujeito imaginário, metafísico, mas sim de um sujeito real, contextualizado, envolvido com sua existência, suas escolhas e suas responsabilidades. O importante parece ser pensar em situações em que o aluno atue como protagonista de sua própria formação, como um princípio. Nesse caso, a sequência de aprendizagem não pode ter rigidez na ordem epistemológica ou cronológica, mas se adapta à ordem dos acontecimentos que têm sentido espaço-temporal para os educandos.

Essas alternativas teóricas requerem uma consequente profissionalidade docente que exige rupturas com a condição tradicional do professor, e exige dele uma reflexão rigorosa que pode colocar a profissão docente em outros patamares.

Foi importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, recorre a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática que é fonte de sabedoria é a que torna a experiência ponto de reflexão, como afirma Gimeno Sacristán (1998). O autor diz que

(...) um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que

possuir esquemas demasiados trilhados como consequência de realizar as mesmas ações constantemente. (p. 85)

Por outro lado, é importante valorizar a teoria, encontrando novas formas de com ela contracenar. O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo com os significados que a eles atribui o sujeito. A teoria, como fundamento da pesquisa e da reflexão, é fundamentalmente necessária. Não pode, entretanto, ser entendida como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista. A relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura, e essa condição precisa ser percebida pelo professor.

A compreensão de cultura extrapola a idéia de costumes e tradições e incorpora os mecanismos de controle, como planos, regras e instruções que regem a conduta que, de alguma forma, desenha a prática educativa como campo de lutas, concorrências e espaços de poder, tal como nos ensinam Bourdieu (1983) e Bernstein (1988).

Defendemos que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase insensível, em virtude da revolução tecnológica – mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno. Paulo Freire (1995, p. 9) tem feito valer sua palavra para alertar que “a mudança é provocada pela luta histórica” e que é a curiosidade diante do mundo que leva à curiosidade epistemológica. Talvez esteja aí a raiz da emergente profissionalidade docente que precisamos construir.

O caso do ensino superior

Em que pese a urgência da reconfiguração da prática educativa com o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender, as

necessárias rupturas são processos complexos que necessitam compromisso ético-político e reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Nesse espaço não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo e a compreensão de que seu trabalho vale a pena, que é preciso mudar.

Guerrero Serón (1996) tem chamado a atenção para o fato de que há uma significativa diferença na formação e na autonomia do professorado, diretamente dependente do grau de ensino onde atua. Para ele,

(...) o ensino em nosso presente sistema educativo se estratifica em dois tipos de organizações ocupacionais: a universidade que se organiza e se constitui como uma profissão científica e erudita, que produz e aplica seu próprio conhecimento, e o ensino básico e secundário que se organiza e se constitui como uma profissão prática, que aplica na prática esse conhecimento convenientemente contextualizado por instâncias políticas e sociais. (p. 173)

Aceitando as afirmativas de Guerrero Serón numa perspectiva ampla, importa ressaltar que o perfil do professor universitário também não é homogêneo; assim como há de fato o contingente que produz a ciência e cultiva a erudição, também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, isto é, os que interagem na interpretação do conhecimento já produzido. Além disso, numa análise crítica das condições do ensino universitário, é possível afirmar que, para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber.

O acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária para sua circulação. A revolução tecnológica está produzindo a *forceps*¹ uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a

1. Instrumento médico utilizado em alguns tipos de complicações no parto, para extrair o bebê do ventre da mãe.

clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe.

É necessário que o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Sobre essas bases é que é preciso reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização.

Entretanto, se for analisada a carreira docente, facilmente se pode detectar uma valorização da meritocracia e da individualidade. A carreira dos professores universitários leva em conta o acúmulo do capital cultural e científico por parte do docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa sobre as de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avaliadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão (Correia e Matos 2001).

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e que reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece.

Se essas são algumas condições básicas para a construção de uma nova profissionalidade docente que promova uma ruptura com a ordem tradicional, vale, então, perguntar: com que incentivo? Com que reconhecimento? Quando o professor universitário percebe essas condições valorizadas? Em que lugar ele se prepara para essa tarefa?

Os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se podem estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão.

Construindo conhecimento sobre as práticas e os saberes dos docentes universitários e discutindo a formação

A pesquisa tem sido uma das alternativas encontradas para subsidiar a mudança das práticas da educação superior. Distanciando-se da racionalidade técnica, os encaminhamentos investigativos têm procurado compreender as trajetórias docentes, por meio da análise do contexto histórico e político de sua produção. Foram privilegiados os espaços de produção da sala de aula e o modo como o professor vem construindo seus saberes sobre a docência.

Nessa direção, os estudos sobre as formas de gestação das experiências de ensinar e aprender que rompem com as práticas tradicionais merecem destaque. Serviram de inspiração para as bases de uma nova didática da educação superior, articulando o campo da pedagogia com a especificidade da área de conhecimento do professor universitário. Reconheceu-se que esse é um campo de diálogo epistemológico que exige humildade intelectual e parcerias interdisciplinares. A pedagogia universitária se faz em diálogo. Este envolve o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, num exercício interpessoal que requer respeito e humildade.

Na prática investigativa que vimos desenvolvendo, foram consideradas inovadoras as experiências que os professores protagonizaram, entendendo esse termo na direção da ruptura epistemológica. Explicitou-se que as alternativas metodológicas devem atender a uma concepção de conhecimento e pressupõem uma visão de mundo que inclua a totalidade. Reafirmou-se que a ruptura com o paradigma da racionalidade técnica exige o fim das dualidades positivas, entendendo o conhecimento sempre em movimento e dependente das condições do contexto sócio-histórico de sua produção. Assumiu-se que a subjetividade é inerente ao ser humano e que preside os significados da aprendizagem e da produção científica.

Para a teorização das práticas inovadoras muito valeram as contribuições de estudiosos de diferentes campos do conhecimento, mas foram fundamentais, especialmente, aqueles que se dedicaram a explicitar a incom-pletude da visão da ciência moderna. Morin (1998), Capra (1988), Sousa Santos (1986, 2000) e outros trouxeram contribuições essenciais

para fundamentar as pesquisas sobre inovações paradigmáticas, aliando-se aos ensinamentos de Freire (1995), que, de forma comprometida e sensível, vinha, desde os anos 1960, desvelando a condição autoritária do conhecimento *banitário*.²

O reconhecimento do professor como produtor de saberes reorientou a pesquisa em educação e, em especial, o conhecimento didático, no sentido do estudo das formas de produção das experiências significativas, valorizando a positiva iniciativa de docentes e estudantes de inaugurar formas alternativas de práticas acadêmicas. Quase sempre as estruturas institucionais, historicamente instaladas na cultura acadêmica, dificultaram essas iniciativas. Especialmente porque elas, em geral, alteram a dimensão do tempo e do espaço de aprendizagem, demandando, com isso, flexibilidade para seu desenvolvimento. Mesmo assim, as práticas inovadoras vêm sendo engendradas num movimento inexorável. Parece haver energias externas, envolvendo exigências socioculturais que impulsionam os sujeitos docentes e discentes à mudança.

Os estudos referentes a essa condição (Lucarelli 2000; 2004; Leite 1999; Cunha 1998; Cunha *et al.* 2005), entretanto, também têm evidenciado algumas contradições. Não raras vezes percebe-se que as iniciativas de práticas inovadoras, que fazem rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, são, na verdade, ações individuais de alguns professores. Mesmo quando o discurso presente nos projetos pedagógicos das instituições de ensino superior (IES) menciona uma prática pedagógica comprometida com essa dimensão, poucos esforços concretos nessa direção são percebidos. Não raras vezes a IES nem têm clareza das propostas diferenciadas que abrigam e não proporcionam visibilidade às experiências em desenvolvimento, valorizando os seus autores. Os dados de pesquisa vêm demonstrando essa condição.

Certamente muitos fatores podem explicar essa realidade. Um deles indica uma natureza cultural e é decorrente da dimensão ritualística da vida acadêmica que preserva a ordem, a rotina e as relações lineares de poder

2. Expressão de Freire para caracterizar processos de ensino transmissivo e descon-textualizado.

entre professor e alunos. A representação comum inclui a aula com ocupação de um espaço delimitado, num tempo predeterminado, em que o professor expõe a matéria de ensino e os alunos, atentos e silenciosos, tomam nota em seus cadernos. A condição da ocupação do tempo é a evidência da responsabilidade do professor, contem pouco o sentido desse tempo e o significado, para os alunos, da experiência com o conhecimento. A perspectiva disciplinar é rigorosamente preservada e a dimensão cognitiva é valorizada com exclusividade. Mesmo que sejam anunciados outros valores, a avaliação objetiva quantifica os produtos, sem muita preocupação com os processos. Melhor aluno é o que com mais fidelidade reproduz as afirmativas do professor ou a informação do livro ou da apostila.

Outra razão para valorizar pouco os processos inovadores de ensinar e aprender refere-se ao fato de que a dimensão do ensino tem pouca valorização no espaço acadêmico, especialmente se cotejada com a pesquisa. Essa condição certamente se acirra mais em alguns campos do conhecimento do que em outros, mas se tem constituído numa generalizada realidade, reforçada pelos processos de avaliação externa, até então em curso. O que dá prestígio ao docente, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são suas pesquisas e publicações, as teses que examina, as conferências que profere, os financiamentos que consegue para seus projetos.

Coerente com essa condição e perspectiva profissional, situa-se o perfil proposto para a formação dos professores da educação superior. Entendendo que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá à pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende, com essa crítica, reforçar dualidades, pois ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária. Sem realizar uma reflexão teórico-prática sobre os fundamentos da profissão docente, o professor da educação superior repete os modelos profissionais históricos, isto é, toma como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil (Cunha 1988). Essa condição dificilmente favorece inovações na perspectiva da ruptura epistemológica, pois são muito raros os professores que viveram, como alunos, experiências nessa perspectiva.

A docência é uma ação complexa. Mobiliza condições de múltiplas racionalidades e requer saberes específicos. Não basta saber fazer, como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência, como atividade profissional, exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e codinamente reproduzidos.

Essas reflexões têm o sentido de provocar uma análise mais rigorosa da qualidade da docência universitária. Se há muitas experiências positivas, que estão avançando na construção de referências inovadoras, essas, em geral, se constituem em iniciativas típicas, muitas vezes solitárias e intuitivas. Trata-se de ações pessoais de alguns professores que, atingidos por uma insatisfação com os processos tradicionais de ensinar e aprender, assumem o risco de encaminhar novas práticas que respondam aos seus questionamentos ou que dêem respostas a problemas práticos dos currículos ou da sala de aula. Percebe-se uma certa *desresponsabilização* das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior.

Tomar essa questão como objeto tem sido o intento de alguns estudos. Em primeiro lugar, é preciso registrar a forma diluída e nebulosa das iniciativas que têm como intento a formação específica para docência universitária. O mapeamento dessas iniciativas pode ser uma alternativa, talvez a visualização dessa condição crie algum impacto na área.

Entretanto, percebemos ser também urgente que, por meio da pesquisa, chamemos atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e a redefinição do mundo do trabalho. É preciso que esse movimento não fique dependendo de iniciativas pontuais, como se não houvesse o reconhecimento da importância da docência, que

pressupõe a responsabilidade do Estado e das instituições educativas sobre o seu exercício.

Se as iniciativas de avaliação institucional, especialmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), são bem-vindas, na medida em que assumem a avaliação numa perspectiva formativa, torna-se fundamental que se estabeleçam energias que alimentem o sistema da educação superior na direção de dar suporte às melhorias desejáveis.

Mapear as alternativas em curso de formação do professor universitário, especialmente as que acontecem nos espaços formais, ainda que não de maneira universalizada, é um importante desafio para o campo da pedagogia universitária. Compreendendo as trajetórias, as motivações, os pressupostos e as práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades, urge a discussão da propriedade dessas experiências e a legitimidade dos objetivos da formação acadêmica do professor universitário no espaço institucional. É preciso reconhecer as motivações, os formatos e os significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior, e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualificação da educação superior.

Certamente pode ser essa iniciativa uma possibilidade concreta de articular processos e propor alternativas, constituindo-se, ela mesma, numa proposta inovadora que faça avançar a qualidade da educação superior, especialmente os processos de ensinar e aprender, incidindo nas políticas públicas e institucionais de formação e valorização do docente da educação superior. Crê-se que esse pode ser um desafio para a área da educação superior, com fortes interseções com a didática. Estaremos prontos para enfrentá-lo?

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael (1986). "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual". In: POPKEWITZ, T. (ORG.). *Formación del profesorado: Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 55-78.

- BERNSTEIN, B. (1988). *Clases, códigos y control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- BOURDIEU, Pierre (1983). "O campo científico". In: OKTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática.
- CAPRA, Fritjof (1988). *Sabedoria incomum*. São Paulo: Cultrix.
- CONTRERAS, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- CUNHA, Maria Isabel da (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM.
- CUNHA, Maria Isabel da et al. (2005). "Pedagogia universitária: Perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais". Relatório de pesquisa. São Leopoldo: Unisinos/CNPq.
- ESTEVAÑO, Carlo (2001). "Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação". *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77. Campinas, dez.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano (1981). "A ambiguidade da docência: Entre profissionalismo e proletarização". *Teoria e Educação*, n. 4. Porto Alegre.
- _____ (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- _____ (1991). "La escuela del desencanto. Profesionalismo docente y participación estudiantil". *Sociedad, cultura y educación*, n. 14, pp. 39-55. Madrid: Cide.
- FREIRE, Paulo (1995). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira (1987). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1993). "Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional". In: IMBERNÓN, F. (org.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori, pp. 53-92.
- _____ (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- GUERRERO SERÓN, Antonio (1995). "La construcción social del magisterio: Orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones". *Revista de Educación*, n. 306, pp. 127-152.
- _____ (1996). *Manual de sociología de la educación*. Madrid: Síntesis.
- IMBERNÓN, Francisco (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- LARROSA, Jorge (1990). *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona: PPU.
- LEITE, Denise (org.) (1999). *Pedagogia universitária. Conhecimento, ética e política na educação superior*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- LUCARELLI, Elisa (2004). "El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras". Tese de doutorado. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- LUCARELLI, Elisa (org.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, Edgar (1998). *Sete saberes para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel (1995). "Autonomía profesional docente y control democrático de la práctica educativa". *Congreso Internacional de Didáctica. Verber a pensar la educación*, vol. II. La Coruña: Paidós/Morata, pp. 339-353.
- POPKEWITZ, Thomas (1988). "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización y intereses sociales". *Revista de Educación*, n. 285, pp. 125-148.
- POPKEWITZ, Thomas (org.) (1990). *Formación del profesorado: Tradición, teoría y práctica*. València: Universidad de Valencia.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1986). *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento.
- _____ (1998). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- _____ (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.