

AUTORA CONVIDADA

A Docência como Profissão no Ensino Superior e os Saberes Pedagógicos e Científicos¹

Léa das Graças Camargos Anastasiou²

Introdução

O desafio ao exercer a docência nas instituições de ensino superior tem, atualmente, vários determinantes. Nossa reflexão, neste espaço, buscará discuti-los, visando esclarecer elementos deles derivados e que interferem na prática do docente das instituições de ensino superior, apontando possíveis saídas para a construção da competência necessária, fruto de uma síntese possível e desejável, entre os saberes

científicos e pedagógicos, essenciais à profissão do docente do ensino superior.

Para isso estaremos retomando questões relativas à profissão docente, aos elementos da profissionalidade do professor universitário, elementos do contexto onde essa profissão se insere e discutindo as contribuições dos referidos saberes na constituição e na ação do professor de ensino superior.

A docência como profissão

Na história de vida de cada profissional, as profissões de formação universitária começam a se constituir desde a escolha feita no momento do vestibular. A partir da entrada na sala de aula do curso escolhido, elementos constitutivos da profissão começam a orientar o caminho a ser percorrido. Antes disso, ao fazer uma escolha, o futuro profissional já havia certamente

consultado a si mesmo, à família, a outros profissionais, enfim, tendo oportunidades de refletir sobre o caminho que pretendia para si no mercado de trabalho.

Nos anos passados na universidade, ao cumprir o currículo proposto, inúmeros elementos de formação da identidade profissional vão se estruturando, tomando forma.

¹ Elementos deste texto estão contidos na exposição apresentada em painel do Endipe (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) de maio de 2002.

² Doutora em Educação pela USP, professora do Mestrado em Educação da PUCPR e pesquisadora convidada junto ao CAP – Centro de Apoio Pedagógico da Univille. Pós-doutorando junto à FEUSP pesquisando a Profissionalização Continuada do Docente do Ensino Superior.

Os elementos constitutivos da identidade de uma profissão, ou seja, o ideal a ser construído, os objetivos pessoais e os sociais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, os conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe já começam a fazer parte do cotidiano dos alunos, inclusive pela influência de seus professores universitários, partícipes da referida carreira.

Com relação ao professor do ensino superior, podemos então nos questionar: como se dá esse caminhar? Em que medida os atuais professores universitários, advindos das mais diversas áreas de formação, puderam construir-se, enquanto alunos de cursos superiores, em relação ao ideal da docência, aos objetivos sociais e aos conteúdos específicos da profissão – incluindo os saberes científicos, pedagógicos e criando processos reflexivos sobre os saberes da experiência? E em relação à regulamentação profissional, ao código de ética, às entidades de classe?

Para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os diferentes cursos efetivados na universidade não funcionaram como preparação para a docência, com exceção dos professores oriundos da área da Educação ou Licenciaturas, que tiveram oportunidades de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, porém para outra faixa de idade dos alunos.

Poder-se-ia até dizer que a maioria dos que atuam na docência universitária tornou-se professor da noite para o dia: dormiram profissionais e pesquisadores de diferentes áreas e acordaram professores³. Por maior excelência que tragam das diferentes áreas de atuação, não há garantia de que a mesma tenha igual peso na construção do significado, dos saberes, das competências, dos compromissos e das habilidades referentes à docência. Por maior autonomia que tenham em sua profissão de

origem, tomando a autonomia como a "capacidade profissional em conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade" (CAVALLET, 1999), não há garantias de que estejam preparados para conceber e implementar alternativas e soluções pedagógicas adequadas, diante dos problemas que surgem na aprendizagem de seus alunos, nas salas de aula da universidade.

Em sua maioria, esses docentes ingressaram nas instituições de ensino superior através de concurso para a docência (no caso das públicas e algumas particulares) ou por convite. No entanto, os elementos avaliados não se referem necessariamente à competência para o processo de ensinar e de fazer (e deixar) aprender na sala de aula. Não trazendo consigo elementos de formação inicial para a docência, era de se esperar que esse processo fosse objeto imediato de compromisso institucional, que proveria momentos específicos de formação em serviço. No entanto, tais iniciativas não ocorrem institucionalmente, nem mesmo individualmente, como seria necessário e esperado.

É fato que, a partir do momento em que assumimos uma sala de aula, a docência passa a ser uma profissão, uma nova profissão, que dependerá dos saberes da área que já trazemos, mas também dos saberes próprios à profissão de professor. Os estudos e pesquisas que fazemos nas especializações, mestrados e doutorados possibilitam o aprofundar de nossas áreas de pesquisa, mas estas nem sempre coincidem com a área pedagógica; muitas vezes, a única oportunidade de refletir e estudar de forma mais sistemática as questões do ensinar e fazer apreender se dá no cursar de uma disciplina da área, normalmente chamada Metodologia de Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas, período insuficiente para a formação de profissionais de qualquer área, o que inclui a área pedagógica.

³ Conforme PIMENTA, S. G., em palestra proferida aos professores de educação superior da Universidade Tiradentes, Aracaju, fevereiro de 2002.

E como é que se dá a iniciação na profissão docente? Após o resultado da seleção, em geral o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, onde já estão estabelecidas as disciplinas em que atuará: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição – individual e solitária – que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados obtidos – ou seja, a aprendizagem efetivada por seus alunos – não são objeto de estudo ou análise do curso ou departamento, a não ser que deles advenham situações negativas, como reclamações de alunos ou alto índice de retenção. Inexistem situações sistemáticas e institucionais onde orientação quanto a planejamento, metodologia e avaliação sejam estudados ou discutidos; não lhe é solicitado realizar auto-avaliações ou relatórios (ação que lhe exigiria refletir sobre a docência), como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes, sim, objeto de reflexão, preocupação e controle institucional. Assim, o processo docente e a efetivação de uma profissão ficam entregues à própria sorte. Nesse contexto, não é de se estranhar a permanência de uma relação tradicional entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula.

Essa relação tradicional, secularmente superada e cientificamente ultrapassada, é muito semelhante e repete o modelo que o professor viveu enquanto aluno universitário. Por falta de

um outro referencial de ação, do conhecimento da teoria e da prática pedagógica que possam lhe oferecer formas mais atuais e adequadas de ação como profissional docente, o professor seleciona de suas experiências como aluno aquelas que considerou mais adequadas e passa a reproduzi-las em sala de aula. Isso nem sempre resulta no melhor processo, principalmente para o aluno, havendo então um comprometimento do processo de ensino e de aprendizagem, ou de ensinagem⁴.

Temos assim, atuando nas salas de aula, profissionais competentes em suas áreas de atuação, com pleno domínio dos saberes científicos de suas áreas, sendo desafiados a construírem-se como professores, a assumirem-se nessa nova profissão, que tem estatuto, características, compromissos e procedimentos próprios, a serem apreendidos, questionados e constantemente reformulados pelos participantes dos colegiados institucionais da educação superior. Nesse contexto de "soltura" e não-cientificidade da ação docente, não são elaborados sistematicamente os elementos constitutivos dessa profissão: o ideal, os objetivos, os compromissos pessoais e sociais, a regulamentação profissional, o conceito de profissão e de profissional, o código de ética, as participações nas entidades de classe, que são fundamentais para se exercer com competência uma profissão, o que possibilitaria um reconhecimento social da mesma.

O trabalho docente em instituição social ou entidade administrativa

Um elemento fundamental do trabalho docente tem a ver com o contexto onde tal trabalho se efetiva. A universidade nasceu como instituição social com o compromisso de realizar a busca dos novos conhecimentos e a socialização do existente, a formação de

profissionais e a intervenção na solução dos problemas que a realidade nos põe. Assim, as denominadas funções de ensino, pesquisa e extensão fazem parte de seu compromisso como instituição social. CHAUÍ nos coloca que a universidade enquanto instituição social é aquela

⁴ Processo de ensinagem: processo de ensino do qual resulta necessariamente a aprendizagem. Certamente, ele requer a superação da relação tradicional entre aluno, professor e conhecimento. Para aprofundamento desse conceito, ver ANASTASIOU, 1998.

que se caracteriza como ação social e prática social, pautando-se na idéia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e lógica, tanto no que se refere à descoberta e invenção, quanto à transmissão desse conhecimento. Desde suas origens a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da *autonomia do saber face à religião e ao Estado*. Tem a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa, é determinada mas é também determinante, se percebe inserida na divisão social e política (CHAUI, 2001).

Numa instituição social o papel do professor universitário exige pesquisa, e seu produto deve ser socializado no ensino e na extensão, numa ação docente comprometida com o possibilitar de profissionais competentes, fruto dos currículos⁵ universitários.

Ocorre que no contexto atual a universidade vem perdendo essa característica secular de instituição social e se tornando, por força de pressões diversas, uma entidade administrativa⁶. Como tal, deve atuar de forma isolada, segundo um conjunto de regras e normas desprovidas de conteúdo particular, formalmente aplicados a todas as manifestações sociais. Seu sucesso e eficácia são medidos em referência à gestão de recursos e estratégias de desempenho (gestão, planejamento, previsão, controle e êxito), relacionando-se com as demais universidades por meio da competição, *não lhe competindo discutir ou questionar sua existência e sua função social*. Não mais priorizando seu compromisso quanto ao conhecimento e à formação intelectual, "opera e por isto não age", restringe-

se a "dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão" [grifos do autor] (CHAUI, 2001, p. 62). Ora, para isso, contar com professores não-profissionais docentes é algo de grande valia: são apenas profissionais de diversas áreas a transmitir conhecimento e o ciclo pretendido aí se fecha: transmissão de conteúdos e memorização dos mesmos, sem discussões, críticas ou questionamentos.

É nesse contexto de alterações que, a partir dos anos 90, entramos na chamada *universidade operacional*, na qual a formação de profissionais se resume à *transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho, restringindo-se o papel da universidade ao treinamento, ao adestramento... "a universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades (...) tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender"* [grifos do autor] (CHAUI, 2001, p. 55). Não pensar a docência como profissão, com compromisso, código de ética, objetivos sociais, conteúdos específicos, é então essencial.

Nessa perspectiva, a universidade está encarregada da instrumentalização da cultura, tratando a informação como conhecimento, portanto, reduzindo-o, dividindo-o, dosando-o, quantificando-o e não inter-relacionando esse conhecimento, desconsiderando o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e contradições da realidade com o pensamento do aprendiz.

⁵ Estamos aqui tomando o termo currículo como o conjunto de todas as experiências educativas a que é submetida a equipe discente, ao longo de sua caminhada no curso superior.

⁶ Segundo CHAUI (1999), a passagem da universidade brasileira da condição de instituição social para entidade administrativa faz parte do contexto de alteração geral da sociedade e do Estado, e deu-se por etapas: da *universidade funcional*, dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, através da graduação universitária, por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado. Nos anos 80, temos a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior, agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre a universidade e empresas, através de financiamento para pesquisas, conforme interesses destas. É a terceira etapa, nos anos 90, chamada de *universidade operacional* que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional.

Para atuar numa instituição de ensino superior que funcione como entidade administrativa, numa atividade de mera reprodução do conhecimento reduzido à informação, um método tradicional, de simples repasse, é o adequado. E, para isso, bastam as lembranças que temos das salas de aula universitárias vivenciadas em tempos idos, em que predominava um modelo tradicional metodológico, a manutenção da visão de ciência caracterizada por um saber escolar tomado como inquestionável, num processo predominantemente expositivo por parte do professor e passivo e memorizativo por parte do aluno, desconsiderando e não questionando possíveis relações individualistas, competitivas e não-dialógicas entre docentes e, em decorrência, entre disciplinas curriculares, assim como entre os alunos. Sem falar da distorção trazida pelo distanciamento no tempo passado,

com outras necessidades, conhecimentos e a compreensão acerca do ensino e da aprendizagem, tais como temos hoje na teoria didática.

Para atuar dessa forma, não como um professor universitário mas "dador de aulas - transmissor de informações" uma profissionalização docente é desnecessária. Teremos então as salas de aula da universidade ocupadas por profissionais de diferentes áreas, porém não por professores.

Nosso compromisso como professores atuando na instituição universitária vai além da simples reprodução das informações existentes, por mais atuais e técnicas que sejam... Tem a ver com o fazer aprender, o deixar aprender, o possibilitar e garantir o processo de pensamento crítico, criativo, construtor de novas soluções para os novos problemas da realidade atual ou de uma nem sequer imaginada.

Uma saída: a construção do projeto pedagógico institucional

Uma das saídas possíveis quanto à expectativa do Estado neoliberal acerca do atuar da universidade, como entidade administrativa, e o impasse de efetivar-se sua função histórica como instituição social, tem a ver com uma exigência legal acerca do que cabe a cada instituição educativa hoje. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, é de responsabilidade de cada instituição educativa a construção e execução de seu Projeto Pedagógico⁷. Assim, as instituições de educação superior, a partir do cumprimento legal, na construção do projeto pedagógico, têm um espaço para repensar, avaliar, refletir, manter ou alterar os rumos até então efetivados. Isso porque, se é projeto, indica definição de metas, objetivos

e compromissos a serem assumidos por determinado período de tempo a ser projetado para o futuro, o que só poderá ser feito a partir dos problemas e necessidades diagnosticadas no presente, mas considerando também o passado.

Portanto, uma rica síntese – fruto de reflexão e tomada de posição – a ser obtida com a participação dos sujeitos envolvidos - professores e alunos – e abrangendo o todo da instituição com vistas a uma atuação coletiva, criando assim um novo processo participativo dos sujeitos que constituem a instituição universitária, sobretudo professores e alunos, para, a partir dos problemas existentes, definir novos rumos e ações. Por se tratar de instituição de ensino superior, a discussão de suas funções possibilita a revisão desse desvio

⁷ Segundo a LDBEN nº 9394/96, Título IV, artigo 12, cabe aos estabelecimentos de ensino a elaboração de sua proposta pedagógica e, no artigo 13, cabe aos docentes participar da elaboração da proposta pedagógica e elaborar e cumprir plano de trabalho, conforme a referida proposta, zelando pela aprendizagem dos alunos.

apontado por CHAUÍ, quanto a deixar de existir como instituição social na direção de se permitir transformar-se em apenas uma entidade administrativa, espaço em que o papel docente e os saberes (tanto científicos quanto pedagógicos) receberão estatutos diferenciados.

Portanto, ao tratar da definição quanto à função social do ensino, o pedagógico será objeto central da discussão, porque se definirá o ensinar e o apreender num processo de formação, de construção de cidadania, haja visto que as relações de poder derivadas do conhecimento estão diretamente relacionadas ao compromisso da universidade como instituição social. E, sendo assim, é também *político*, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade e sua forma de atuação em relação aos compromissos sociais que lhe cabem.

O processo de construção e efetivação do projeto envolve análises, reflexão, parcerias entre setores, departamentos, docentes, pessoal operacional, alunos e sociedade. A partir da definição dos fins e valores a serem institucional e coletivamente assumidos, chega-se às conseqüências na organização curricular e, portanto, na direção dada às disciplinas que em seu conjunto compõem, de maneira mais ou

menos atualizada, o quadro teórico-prático dos cursos da instituição.

A partir das discussões quanto ao profissional que se pretende possibilitar com o percurso nos quadros teórico-práticos, discute-se a abordagem necessária à ciência, organizada em conteúdos disciplinares ou interdisciplinares. Isso inclui decisões quanto ao papel docente e também o discente, quanto aos saberes científicos e pedagógicos, na seleção e abordagem dos saberes escolares e na forma de apreensão a ser proposta ao aluno, mediada pela ação docente.

O espaço da construção coletiva do projeto pedagógico institucional, no qual problemas, metas, ações, princípios e valores devem ser coletivamente discutidos e assumidos, possibilita e exige uma nova direção para a ação docente, incluindo a tomada de posição institucional quanto à necessidade de formação continuada para os professores universitários das instituições. Um elemento essencial é o enfoque dado aos saberes científicos e pedagógicos a serem coletivamente assumidos. E discussões acerca da visão moderna e/ou pós-moderna quanto ao conhecimento a ser socializado passam a ocupar um novo espaço.

Os saberes científicos e a organização curricular

A tirania da informação não é apenas a da mídia, porque inclui, também, o nosso trabalho na universidade. Quero insistir nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o grande risco de ficar cada vez mais distantes da busca ideal da verdade. (SANTOS, 1998, p. 13)

Nesse novo olhar que o Projeto Pedagógico possibilita e, ao mesmo tempo, exige, chega-se necessariamente às discussões e decisões quanto à questão da organização curricular. A maioria das instituições universitárias tem sua organização curricular referenciada ao modelo napoleônico⁸ que, ao separar as disciplinas básicas das específicas e as teóricas das práticas, organizava o currículo em duas etapas: a básica e a profissionalizante. Como o pressuposto era de que a teoria deveria preceder a prática, o estágio era alocado no final do curso. Cada

⁸ Para um melhor entendimento dos modelos universitários, incluindo o napoleônico, ver ANASTASIOU, L. G. C. in *Metodologia do ensino superior: da prática existente a uma possível teoria pedagógica*, Curitiba: Editora Ibpex, 1998.

dos

onal
nos
gem
idos
icluí
m o
os e
dos
ão a
çãoobjeto
mas,
r ser
bilita
ente,
tanto
ra os
Um
eres
iente
lerma
a ser
ço.ógico
ga-se
ões
ar. A
sua
delo
linas
ticas,
ásica
o era
ca, o
Cada

gido do

disciplina tinha valor em si, havendo competição entre elas e podendo uma constituir-se em pré-requisito para outras.

Essa forma de organização curricular, derivada da visão moderna de ciência, coloca cada disciplina como fim em si mesma, independente, não relacionada, e cada tópico de conteúdo como conclusivo, "a-histórico", neutro, verdadeiro e inquestionável. Na organização do currículo sob a forma de grade curricular, cada disciplina recebe um espaço próprio e específico, independente das demais, cabendo ao aluno ir tecendo as relações como seja capaz, o que lhe é necessário no momento final, do estágio, quando a síntese e a aplicação tornam-se então essenciais e de responsabilidade do próprio aluno.

Essa visão de ciência também considera o senso comum (e a visão inicial e não elaborada que o aluno traz de sua experiência) como superficial, ilusório, devendo por isso ser combatido. A neutralidade foi apregoada como um aspecto positivo e garantia da objetividade. Em nossa formação vivenciamos currículos estruturados sob a influência dessa visão da ciência moderna, e muitos professores universitários ainda hoje atuam dessa forma, reforçando currículos que assim permanecem.

A proposta da ciência pós-moderna aponta para outros princípios. Encontramos hoje expressos os seguintes elementos: revalorização dos estudos humanísticos e superação do dualismo; proposição do conhecimento como total, constituindo-se ao redor de temas, avançando à medida que o objeto se amplia, alastrando como raízes em busca de novas e variadas interfaces, valorizando esses inter-relacionamentos; pressupostos metafísicos, crenças e valores como elementos que fazem parte da explicação científica e que associam objeto e sujeito, admitindo que todo conhecimento é autobiográfico; característica emancipatória, dialogando com diferentes formas de conhecimento, destacando que o salto mais importante é aquele dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, pois que o científico só se realiza

quando é socializado e se transforma no segundo (SANTOS, B. S., 1999 e MORIN, E., 1994, 2000, 2001). E aqui estaria a função do conhecimento na universidade: estarem os saberes científicos de tal forma socializados que se transformassem em senso comum, para uso de todos.

Um currículo organizado na visão moderna, isolando cada disciplina na grade curricular, é insuficiente para a superação do dualismo entre ciências sociais e humanas, entre o sujeito e o objeto, pois o retalhamento em disciplinas impossibilita ver o complexo, ou seja, "o que é tecido junto". Os temas, como galerias ou redes a serem percorridas, seriam então uma saída curricular. Enquanto insistirmos em separar, dissociar, eliminar tudo o que causa desordem, em decompor, sem realizar em seguida o movimento de recomposição, de síntese, situando as informações em seu contexto e no conjunto a que pertencem, estaremos trabalhando com fragmentos que só servem para o uso técnico. Não é esta a disposição das disciplinas nos currículos universitários organizados como grades curriculares?

Na superação dessa formatação fragmentada, o conhecimento pertinente enfoca os princípios organizadores com os quais se pode hoje, e se poderá no futuro, recompor os processos, inserindo e situando a condição humana no cosmo, transformando as informações em conhecimento e este em sapiência, ultrapassando a causalidade linear, construindo novas respostas aos novos problemas (MORIN, 2001).

Ao trabalhar com os saberes científicos, em suas atividades de pesquisa, o professor vivencia esses elementos: o caminhar por temas, galerias e redes, o autoconhecimento, a necessidade de dialogar com outras formas de conhecimento, a decomposição e a necessária recomposição na busca de uma nova síntese, a necessidade de socializar os resultados obtidos, a definição do método de trabalho (no caso a pesquisa), enfim, a dinamicidade e a contradição da realidade impregnam sua vivência e autoconstrução como pesquisador. A síntese

elaborada possui uma historicidade; em seu processo constitutivo passa por rupturas e continuidades, problematizações, sínteses iniciais verificadas e superadas... processo, enfim.

Como docente, pelas diferenças existentes entre o método de pesquisa e o de ensino e pelas poucas possibilidades de estar refletindo sistematicamente e institucionalmente sobre o processo de ensinagem, e de discutir e interferir na organização curricular, o professor universitário acaba por adotar na sala de aula uma ação calcada no modelo tradicional em que foi formado. Os saberes pedagógicos que adota são muitas vezes os saberes da experiência vivida como aluno universitário e não obtidos como resultados de estudos, problematizações, reflexões sistematicas, teorias estudadas, pesquisas.

Os saberes científicos estão nos colocando novas fronteiras ao pensar, renunciando à ideologia do determinismo. MORIN (1994) nos propõe que se considere o universo submetido a processos de degradação, dispersão, agitação e desenvolvimento, pois o mesmo se ordena, se organiza e se desenvolve desintegrando-se. A desordem aparece como um macroconceito que

envolve realidades muito diferentes e comporta o aleatório: agitações, colisões, encontros ocasionais, eventos, ruídos e erros assim como reorganizações, interações, transformações no contexto, necessárias à evolução natural. Esse paradigma – chamado *da complexidade* – nos obriga a unir noções que se excluem no marco do princípio da simplificação e redução, da visão moderna. A nova lógica então proposta inclui flexibilidade, dialogicidade, dialeticidade, pluralidade, tratando o erro, o relativo, a contradição, a ambigüidade, a criatividade, como elementos constitutivos essenciais.

Essas fronteiras fazem parte também dos saberes pedagógicos, que nos propõem uma ação docente em parceria com outros professores e com os alunos, tomando o senso comum como elemento de análise, a visão do aluno como ponto de partida, rompendo com a evidência da visão inicial e não elaborada, através de um novo código de leitura da realidade, construindo um novo universo conceitual, aceitando o desafio de confrontar e transformar o senso comum e de transformar-se nesse processo.

A síntese buscada: um desafio e uma proposta

No que se refere ao contexto da universidade, existe hoje um impasse no processo de construção dos saberes pedagógicos. Inicialmente, porque esse saberes são de domínio de todos os docentes, porém num nível de execução acrítico, pela repetição dos modelos vividos, ou pelo processo do *habitus*, analisados por BOURDIEU e retomados por PERRENOUD (1993) acerca da ação docente. Na ação pedagógica em sala de aula o professor é solicitado a responder imediata e rapidamente aos fatos, inclusive aos inesperados. Ao buscar a resposta, o faz pelo uso do repertório que tem internalizado, nos anos passados em sala de aula, por sua experiência como docente ou discente. Assim, tendo de responder prontamente, ele o

faz, mas nem sempre volta e revê a ação efetiva em seus efeitos e conseqüências. Institucional e individualmente não se prevê uma reflexão sistematica sobre a prática da sala de aula.

Um dado significativo a assinalar é que o modelo que a maioria dos docentes universitários tem internalizado não associa a responsabilidade do ensinar ao apreender do aluno. Ouve-se até dizer: "eu ensinei, eles é que não aprenderam..." Nesse modelo é proposta a figura do professor "ensinante" e repassador e do aluno memorizador e "aprendiz" de um conteúdo tomado como definitivo e verdadeiro, a ser mantido na memória pelo menos até a hora da avaliação. O professor executa a ação de ensinar – na maioria das vezes – sem ter tido chances

porta
ontos
como
bes no
l. Esse
- nos
marco
a visão
inclui
idade,
ivo, a
idade,
s.
m dos
n uma
outros
senso
são do
lo com
orada,
ura da
iverso
frontar
e de

de cientificamente conhecer essa ação essencial de sua profissão, e de se dobrar, "re-fletir" sistematicamente sobre essa ação e sobre a decorrência da mesma sobre a aprendizagem dos alunos. Operacionaliza assim determinada visão do que seja a docência: a partir de uma disciplina, tomar um conteúdo, apresentá-lo a um grupo de alunos, controlando a classe durante o tempo determinado para sua disciplina e verificando e atribuindo notas aos resultados (produtos) obtidos no final de cada tópico.

A proposta de superação desse tipo de ação docente passa pela profissionalização na docência. Para isso, um caminho similar ao que se operacionaliza no processo de pesquisa, na construção dos saberes científicos, pode ser efetivado: definir a área e o objeto a ser estudado, pesquisado; no caso, a aprendizagem pretendida e que deveria estar resultando do processo de ensino.

Faz-se necessária também a contextualização do objeto em questão, ou seja, do ensinar e do apreender na universidade, visando possibilitar a formação de profissionais que atuem como cidadãos na realidade brasileira.

Na pesquisa das diversas áreas, o levantamento do estado da arte se faz inclusive para clarear os quadros teóricos existentes, nos determinantes e nexos internos do objeto de estudo. Por isso, é preciso conhecer os elementos que compõem as teorias pedagógicas já colocadas à disposição e pela Pedagogia/pela Didática. O processo de reconstrução da historicidade dos determinantes, das leis e princípios fundamentais e a problematização do objeto se fazem necessários para uma compreensão em rede.

Tal como nos debruçamos sobre os saberes científicos, tal como estabelecemos o objeto de pesquisa, as questões norteadoras, revisamos a literatura existente, definimos a metodologia, escolhemos e aplicamos técnicas e instrumentos de coleta dos dados, acompanhamos e sistematizamos o processo, é também necessário fazer na construção dos saberes pedagógicos.

Iniciar pelas questões que a prática de sala de aula nos coloca é um caminho possível. Elas são inúmeras e nos darão "alimento" para uma boa caminhada na profissão de professor, tanto individual como coletivamente. Poderemos também estar retomando os elementos constitutivos da profissão docente, a própria prática, as instituições universitárias, os cursos, a organização curricular, a forma de integração das disciplinas, os processos de ensino e os de aprendizagem e, se possível, os de ensinagem. Principalmente considerar os sujeitos presentes no processo, professores e alunos, que precisam se constituir parceiros no desafio de realizar, a cada dia, a universidade como instituição social.

Da mesma forma que é necessária a apropriação dos saberes científicos para o crescente domínio em cada área, é fundamental a apropriação dos saberes pedagógicos para o exercício competente da docência. Competências aqui tomadas tal qual nos aponta RIOS (2001): capacidades que se apóiam em conhecimentos que não são estáticos, mas precisam ser construídos processualmente.

A construção dos saberes pedagógicos existentes até agora se deu tal como a dos saberes científicos: a partir da pesquisa dos problemas, das questões, dos desafios da própria realidade. Esse é um processo a ser por nós continuado, no exercício cotidiano da docência. Para se constituir docente no mundo de hoje, o professor universitário precisará utilizar procedimento idêntico ao da pesquisa das diversas áreas, necessário aos saberes científicos, efetivados em ações que fundamentem os processos de pesquisa. A relação hoje necessária entre os saberes científicos e pedagógicos passa pela análise dos saberes das experiências vividas nas instituições de ensino, nas salas de aula, tomando-as como ponto de partida e de chegada da reflexão e da construção processual como profissional docente.

MORIN nos lembra que a "ciência progride entre as teorias e os fatos" (2000, p. 149); os

efetiva
cional e
reflexão
ula.
é que o
rsitários
bilidade
e-se até
eram..."
rofessor
aluno
nteúdo
, a ser
hora da
ensinar
chances

saberes pedagógicos assim como os científicos também progredem entre as teorias e os fatos... Os fatos que vivemos a cada dia na sala de aula podem ser nosso referencial na construção da docência no ensino superior. Segundo ele "a ciência é a aventura da razão humana que tenta dialogar com os dados e os fatos (...) a ciência não é a razão somente porque a razão sozinha faz os sistemas muito lógicos nos quais ela se fecha. A ciência caminha sobre quatro patas. As duas patas dianteiras são a imaginação e a

verificação, as duas patas traseiras, o racional e o empírico. De repente, quatro unipatistas diferentes podem fazer um excelente cientista" (2000, p. 146).

A metáfora usada pode nos servir de apoio para fecharmos essas reflexões com a seguinte pergunta para todos nós que atuamos na profissão docente: quais serão as nossas bases, os suportes de que precisamos para nos construirmos como competentes professores universitários?

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C., *Metodologia do ensino superior: da prática existente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.

_____. Pesquisar é preciso: com que recursos. Blumenau, *Revista Seminários em Revista*, v. 1, n. 3, março de 1999.

_____. Metodologia de Ensino Superior: necessidade ou adorno. *Revista Vertentes*. FUNREI. Juiz de Fora/MG, n. 13, jan./jun. 1999.

_____. Desafios de um processo de profissionalização continuada: elementos da teoria e da prática. *Revista Saberes*, Centro Universitário de Jaraguá do Sul, Ano 1, v. 1, n. 2, maio/ago. 2000.

_____. Educação Superior e Preparação Pedagógica: elementos para um começo de conversa. *Revista Saberes*, Centro Universitário de Jaraguá do Sul Ano 2, v. 2, maio/ago. 2001.

_____. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória. In Castanho & Castanho, *Temas e textos da educação superior*. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. e PIMENTA, S. G. *Docência universitária*. São Paulo: Cortez, 2002.

CAVALLET, V. J. *O currículo de Agronomia e a formação do agrônomo para o século XXI*. Tese de Doutorado. FEUSP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma – reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. *Ciência com consciência*. Barcelona: Anthropos, Editorial del Hombre, 1994.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Pieropolis, 2000.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RIOS, T.A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do IX ENDIPE*, v. III. Águas de Lindóia, 1998.