Texto 3

Texto 3
Cunha,Maria Isabel.A docência como ação complexa.In:Maria Isabel Cunha(Org.).Trajetórias e lugares de formação da docência universitária:da perspectiva individual ao espaço institucional.Araraquara.SP:Junqueira&Marin.Brasília-DF,CAPES.CNPq.2010.p.19-34

A Organizadora e sua equipe do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores, Ensino e Avaliação" se dedicam a compreender e analisar a problemática da formação do professor universitário e a repercussão dessa condição para a profissionalização dos docentes do Ensino Superior, quer na dimensão política, quer na institucional. Identificam a existência de iniciativas e experiências nesse sentido, no âmbito da *formação acadêmica* (cursos, disciplinas, por exemplo) e *formação continuada*, incluindo projetos institucionais. Usando uma definição conceitual de espaço, lugar e território questionam a fluidez das iniciativas de formação, que ocorre por falta de regulação legal para o exercício da docência universitária e valorização epistemológica dos saberes pedagógicos na universidade. Contestam a compreensão de que a necessidade da formação seja somente uma responsabilidade individual dos sujeitos interessados nessa profissão. Os textos aqui apresentados incluem a fundamentação teórica e o percurso investigativo do Grupo que, para cobrir um número mais extenso de experiências, se dividiu em subgrupos, anunciando a complexidade que envolve a pesquisa colaborativa.

ISBN 978-85-86309-81-8

CAPES CNPq junqueira&marin editores

TRAJETÓRIAS E LUGARES DE FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: da perspectiva individual ao espaço institucional

Maria Isabel da Cunha
organizadora

TRAJETÓRIAS E LUGARES DE FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: da perspectiva individual ao espaço institucional

CAPES CNPq junqueira&marin editores

Coordenação: Dinalia Marin
Produção: ZEROCRIATIVA
Revisão: Maria Aparecida Boschi Ribeiro
Impressão: Gráfica Composta

Conselho Editorial da Junqueira&Marin:

Profa. Dra. Alda Junqueira Marin
Prof. Dr. Antonio Flavio Barbosa Moreira
Profa. Dra. Deise Chiarani Mongelo
Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni
Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Profa. Dra. Maria Isabel da Cunha
Prof. Dr. Odair Sass
Profa. Dra. Paula Perin Vicentini
Profa. Dra. Suely Amaral Mello

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

T688

Trajetórias e lugares de formação da docência universitária : da perspectiva individual ao espaço institucional / Maria Isabel da Cunha, organizadora. - Araraquara, SP : Junqueira&Marin ; Brasília, DF : CAPES ; CNPq, 2010.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-85305-81-6

1. Educação - Estudo e ensino (Superior). 2. Professores universitários - Formação. 3. Avaliação educacional. I. Cunha, Maria Isabel da. II. Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III. CNPq

10-1172. CDD: 370
CDU: 37

17.03.10 24.03.10 018137

DIREITOS RESERVADOS

JUNQUEIRA&MARIN EDITORES
J.M. Editora e Comercial Ltda.
Rua Voluntários da Pátria, 2238
Fone/Fax: Tel - 3336-3671
CEP 14802-205
Araraquara - SP
www.editorajunqueiramarin.com.br

Esta edição foi apoiada por CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Proibida a reprodução total ou parcial desta edição, por qualquer meio ou forma, em língua portuguesa ou qualquer outro idioma, sem a prévia e expressa autorização da editora.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

sumário

APRESENTAÇÃO 9
MARIA ISABEL DA CUNHA

1. A DOCÊNCIA COMO AÇÃO COMPLEXA 19
MARIA ISABEL DA CUNHA

2. PERCURSOS INVESTIGATIVOS 35
MARIA ISABEL DA CUNHA

3. OS CONCEITOS DE ESPAÇO, LUGAR E TERRITÓRIO NOS PROCESSOS ANALÍTICOS DA FORMAÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS 45
MARIA ISABEL DA CUNHA

4. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E O CAMPO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: LEGITIMIDADES E DESAFIOS 59
MARIA ISABEL DA CUNHA

1. A DOCÊNCIA COMO AÇÃO COMPLEXA

MARIA ISABEL DA CUNHA

A literatura pedagógica atual introduziu o termo 'saberes' para caracterizar *os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade* (TARDIF, 2002, p. 199). Para o autor, há racionalidade quando há consciência do ato exercido, isto é, quando o sujeito é capaz de justificar a sua ação por meio de razões, procedimentos ou discursos. Nesse sentido, *a ideia de exigência de racionalidade não é normativa, pois ela não determina conteúdos racionais, mas se limita a colocar em evidência uma capacidade formal* (TARDIF, 2002, p. 199). Coerentes com essa condição, as justificativas das ações dos professores, muitas vezes, têm raízes numa dimensão subjetiva ou histórica, nem sempre fruto de conhecimentos cientificamente validados pelas estratégias acadêmicas. Entretanto, precisam ser analisadas as justificativas à luz das racionalidades que as caracterizam no exercício da docência. Reconhece-se, assim, que os saberes são heterogêneos e constituídos a partir de múltiplas origens.

Quando se assume que a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e a seus objetivos, reconhecemos uma condição profissional para atividade do professor. A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o constructo de sua formação inicial e/ou continuada.

Cabe registrar que esse esforço tem, principalmente, um caráter acadêmico, que nos permite identificar as matrizes da formação que queremos incluir na docência. Essa direção pode facilitar a configuração dos campos teóricos que necessariamente precisam estruturar a formação. Entretanto, na prática dos professores, sempre entendida na sua imbricação cultural e política, os saberes se misturam num amálgama, que reflete a complexidade do ato pedagógico.

O fato de identificar o papel das ciências da educação na formação dos professores não significa a reivindicação de um processo que faça a dicotomização disciplinar. Essa condição reafirma, principalmente, a intenção de compreender esse campo na interface dos conhecimentos e das experiências que constituem o saber docente, na perspectiva de fortalecer a capacidade de reflexão do professor, enquanto um profissional capaz de trabalhar com os argumentos de racionalidade, próprios de quem tem consciência de seus projetos e ações.

A organização dos saberes dos professores, que se relacionam com o campo pedagógico, pode obedecer a diferentes critérios de agrupamento. Entretanto, qualquer que seja a matriz que os aglutina, há alguns núcleos que serão necessariamente privilegiados. Entre eles poderemos identificar:

Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica – no caso da instituição escolar, saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas. O conhecimento da escola como instituição social envolve a compreensão do seu papel na construção do estado democrático, bem como na história das disciplinas escolares e como elas se ressignificam no específico de uma comunidade de aprendizagem. Prevê, também, o reconhecimento das políticas que envolvem a escola, tendo como referência um tempo e um lugar.

Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação – são os que caracterizam a atividade socioeducativa (FERREIRA, 2008) do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais. Eles rompem com a lógica que reforça a formação como um capital individual e decorrem dos processos coletivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais.

Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem – neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes. Eles pressupõem um conhecimento das condições de aprendizagem e das múltiplas possibilidades, que articulam conhecimento e prática social.

Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos – definidos como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo ás suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de forma autobiográfica. Um processo de ensinar e aprender, imbricado socialmente, constitui-se no ponto chave para a

construção da cidadania.

Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino – envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem. Pressupõem o domínio do conhecimento específico do que se ensina, sua estrutura e sua possibilidade de relações.

Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades – pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens. Envolve a seleção de técnicas e procedimentos de ensino, bem como a seleção de recursos apropriados. Envolve a condição de protagonismo necessário ao exercício intelectual do professor e de seus alunos.

Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem – retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos. Pressupõem um posicionamento valorativo sobre os objetivos em questão.

Os diferentes saberes que compõem a dimensão pedagógica da docência se articulam entre si e definem dependências recíprocas. Se assume que o processo de ensinar, em que são mobilizados saberes indicativos da complexidade da docência, envolve uma complexidade de docência.

O esforço acadêmico de delineamento dos saberes/conhecimentos necessários ao professor não tem a

pretensão de esgotar seu delineamento, porque seria simplificar um processo que é, por natureza, complexo. A intenção que nos move é teorizar sobre a docência que vem sendo atingida, historicamente, na sua condição profissional. Dessa maneira, assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício. Nesse sentido, estamos entendendo o professor como um intelectual que, como base de seu estatuto profissional, tenha algum grau de autonomia. Janela Afonso (2004), em recente diálogo acadêmico, explicitava que

> [...] a autonomia pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites, que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores. Escolhas essas suscetíveis de justificativas científicas, pedagógicas dentro de um contexto democrático. (s/p.)

De alguma forma, essa conceituação se aproxima das ideias de Tardif (2002) quando conceitua os saberes necessários à docência. Ambas recorrem à importância da racionalidade, entendida como a capacidade que o professor deve ter de explicitar justificativas para suas ações. Saberes não são conhecimentos empíricos que se esgotam no espaço da prática, no chamado "aprender fazendo". Antes disso, eles requerem uma base consistente de reflexão teórica que, numa composição com as demais racionalidades, favoreça o exercício da condição intelectual do professor.

Essa construção conceitual é interessante porque articula a autonomia com a necessidade de uma base sólida de formação. Para Janela Afonso (2004), não há maior condição de desprofissionalização do que, entender a autonomia como um processo em que cada indivíduo faz individualmente o que

quer, sem compreender as consequências e repercussões de seus atos e sem responder a ninguém por eles. Essa condição, que desqualifica o exercício de qualquer profissão, é, muitas vezes, encontrada no magistério, que confunde autonomia com a possibilidade individual de definir suas práticas. Muitas vezes, o professor crê que, ao fechar as portas da sua sala de aula, está exercendo a sua autonomia.

O professor lança mão de uma autoridade hierárquica, não raras vezes valendo-se de uma estrutura de poder, quando não consegue construir uma autoridade reconhecida e estribada, conscientemente, sobre os saberes/conhecimentos próprios de sua profissão. Ou, de outra forma, vive um processo de alienação, quando se anula como profissional e como sujeito, requisitando para si, em muitas ocasiões, certa piedade social pelo exercício de sua espinhosa missão. Entretanto, é preciso reconhecer que as condições do trabalho docente, no atual contexto político e social, favorecem esse processo de alienação. Isso, porque as condições de trabalho tentam calar os professores na sua condição intelectual, não dando *voz pública* a eles, como denuncia Contreras (1997). Assim, alcançar a autonomia é meta que quer reforçar, no professor, a condição de sujeito dos processos que protagoniza, num embate permanente com as políticas que pretendem reduzi-lo a uma condição operacional.

Se a autonomia é condição para o reconhecimento profissional dos professores, quando pensamos na contribuição das ciências pedagógicas, teremos de ter claro o conceito de docência que estamos a construir. Certamente, na dimensão acima defendida, ela deveria ajudar o professor a construir as justificativas, ou seja, a exercer uma condição intelectual de sujeito, responsável por suas ações. Portanto, os saberes mapeados anteriormente, longe de exigirem uma dimensão meramente teórica ou prática, precisam constituir-se numa

prerrogativa complexa, em que o professor acione dimensões cognitivas, culturais e subjetivas.

É certo que as ações dos professores são dependentes das múltiplas regulações do estado, dos sistemas de ensino e das escolas, que relativizam sua possibilidade de autonomia. Mesmo assim, inclusive como parte de um processo de resistência, é fundamental investir numa formação consistente que dê argumentos ao professor no embate epistemológico e político que se estabelece no seu campo de atuação.

A docência como atividade complexa: desafios para a formação do professor da educação superior

A docência como uma atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Nessa perspectiva, perde-se a compreensão das relações entre as múltiplas dimensões e o objeto de estudo e do trabalho se fraciona. Se esse modelo serve para algumas profissões distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a complexidade da docência não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores.

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 ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes da educação superior. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder com raízes nas macroestruturas 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 coadjuvante, *um estrangeiro em territórios acadêmicos de outras profissões*, como caracteriza Lucarelli (2000, p. 23). Muitas vezes, assume o pedagogo 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. O pensamento de Larrosa (1990, p. 25) é elucidador quando afirma que

> o discurso pedagógico, com a profissionalização e institucionalização que lhe são correlatas, está acompanhado de certas operações encaminhadas a estabelecer alguma homogeneidade na produção e transmissão do saber (uma certa normatização), assim como certas barreiras cognitivas (metodológicas, lingüísticas, teóricas etc.), tanto com respeito às formas de conhecimento não profissionalizadas, como com respeito a outras

> coletividades já institucionalizadas, entre as quais se tentará construir e legitimar um espaço próprio.

O fundamental, nesses casos, é dominar códigos de um saber pedagógico que vem do campo profissional e da tradição com que os próprios atores foram formados, ainda que se façam presentes novas energias advindas das políticas que circundam o tempo e o espaço em que se situam as decisões.

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 possuíam 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 era compreendida como desnecessária. Para a autora, essa trajetória acabava constituindo um *habitus*[2] para o professor que contemplava o "*conservadorismo, ou seja, o comprometimento com a ordem estabelecida, levando ao cumprimento de ordens sem questionamento... e ao autoritarismo que, em geral, se traduzia em relações hierarquizadas e a concepção positivista de rigor*" (p. 119).

Em outro estudo, tendo como base as contribuições teóricas de Bernstein (1990a, 1990b), afirmamos

que as decisões pedagógicas não são autônomas. Elas 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 tardiamente, alcançaram certa legitimação científica. Em geral, o foco principal da pedagogia centrou-se na 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, em tributária da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem ou da antropologia filosófica. A pedagogia 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.

Essas considerações parecem ser importantes, mesmo que, não se tenha a pretensão de minimizar a importância da pedagogia que trata do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do adolescente. A intenção principal é chamar a atenção para o fato de que essa condição fez também

parte do desprestígio do conhecimento pedagógico no âmbito da educação superior.

Outro aspecto da desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental, 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, p. 36), 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*".

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 *stricto 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, p. 40),

> [...] 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 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.

Essa perspectiva da autora confirma o sentido da docência como *habitus*, explorado por Kessler (2002).

A pouca valorização do conhecimento pedagógico na formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino. Vive-se uma ambiguidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente.

Como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados. Esses devem ser alcançados pelo professor universitário para que ele possa ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional. A reflexão desses condicionantes e as possibilidades de novas alternativas vêm se configurando como um importante campo de produção do conhecimento e dos saberes docentes.

Os conhecimentos legitimados para a docência universitária têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho. Entretanto as políticas públicas também são definidoras de seus contornos. Essas políticas acompanham os processos que configuram o papel do Estado na confluência de energias e de movimentos vinculados a projetos sociais e econômicos que, em tensão permanente, definem os rumos a serem tomados.

Analisando os processos de avaliação externa, vigentes para a universidade brasileira, identificam-se os elementos que estão constituindo os indicadores de sucesso

da docência universitária. Esses padrões têm similaridade internacional, pois procuram legitimação no cenário globalizado. Nesse perfil percebem-se duas vertentes principais: o *componente da investigação* e o *componente da docência*. Ambos são constituídos por estruturantes, alguns de alto prestígio e outros de baixa valoração acadêmica e social.

O componente da investigação representa a concepção de que o professor é, especialmente, um produtor de conhecimento e que a universidade, para dar conta do seu perfil acadêmico, precisa estar alicerçada numa forte tradição investigativa. Já o componente da docência, deposita nos professores a tradicional tarefa da educação escolarizada, que se expressa pela socialização e distribuição do conhecimento.

Os dois componentes compõem a condição da profissionalidade do professor da educação superior. 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 atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas 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. 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 ideia 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 erudição 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 Sousa Santos (2000, p. 30), 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*". 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, p. 37) diferencia essas duas dimensões explicitando que "o controle estabelece formas de comunicação legítimas, e o poder, as relações legítimas entre categorias". 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 (1990a, p. 68), "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". Suas reflexões, aliadas às contribuições de Sousa 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.

A necessidade de construir a profissionalidade docente, quando profissionais assumem o magistério superior, faz com que se instalem iniciativas pessoais e institucionais nessa direção. Em geral, são movimentos ligados à concepção de educação continuada, nos quais se sugerem cursos e projetos para os docentes se engajarem, enquanto exercem suas atividades cotidianas. Entretanto, ainda que possam ter validade e que devam ser incentivados, são processos de rápida duração, nem sempre acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor.

Os cursos de Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, também, em alguns casos, incluem uma disciplina pedagógica, em geral ligada ao campo da metodologia de ensino. No caso das especializações, por alguns anos, essa iniciativa se dava por força de Lei. Nos demais casos, a decisão ficava atrelada à sensibilidade dos organizadores das propostas curriculares, algumas vezes, tendo em vista o interesse de mestrandos e doutorandos em, futuramente, credenciar-se como professores.

Também vale registrar um movimento mais consistente de formação. Trata-se dos professores de áreas específicas que procuram os Programas de Pós-Graduação em Educação para aprofundar e produzir conhecimentos na área. Entretanto, ainda que essa seja uma experiência densa, nem sempre a proposta curricular desses cursos se preocupa com a docência, pois, por sua natureza e propósito, assumem a pesquisa como objetivo principal.

As iniciativas, de diferentes naturezas, atestam a existência de movimentos que reconhecem a necessidade de

saberes próprios para o exercício da profissão de professor. Entretanto, são movimentos dispersos e absolutamente não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial da legitimidade dos saberes pedagógicos, uma vez que não há legislação nessa direção. A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção científica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino.

Compreendemos que o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu "não lugar", isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes. Esta premissa estimulou a discussão conceitual da palavra "lugar" na relação com outras congêneres, tais como "espaço" e "território" e se constituiu em parte importante da fundamentação do estudo.

A importância de mapear as iniciativas de construção de saberes específicos para a profissão de docente da educação superior moveu essa pesquisa. A perspectiva é de que esse exercício alcance a possibilidade de um processo reflexivo abrangente, que sirva de referência para uma responsabilização mais efetiva com a profissão do professor que atua no terceiro grau. Se as iniciativas individuais são louváveis e necessárias, não é possível responsabilizar apenas essa dimensão da formação. É preciso que o poder público a e as Instituições de Educação Superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo referentes para uma necessária ruptura cultural e cidadã.

2. PERCURSOS INVESTIGATIVOS

MARIA ISABEL DA CUNHA

Ao considerarmos a trajetória de investigação percorrida pelo Grupo de Pesquisa *Formação de Professores, Ensino e Avaliação*, dedicada ao tema da formação docente e das práticas pedagógicas, com destaque para a educação superior, foi possível perceber que foram privilegiados os espaços de produção da sala de aula e o modo como o professor vem construindo seus saberes sobre a docência (CUNHA, 1998, 2001a, 2001b, 2003, 2005a, 2005b). Nem sempre esse movimento esteve ligado claramente às políticas públicas e/ou institucionais incidentes sobre a formação e a prática dos docentes de todos os níveis. Entretanto, cada vez mais, tornaram-se perceptíveis os efeitos das reformas educativas sobre as subjetividades dos professores e das instituições onde exercem sua ação profissional. Esta constatação vem impactando os estudos do Grupo, estimulando reflexões que procuram conectar os espaços cotidianos de ação e desenvolvimento de saberes com o marco