

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

TRAJETÓRIAS E LUGARES DE FORMAÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
DA PERSPECTIVA INDIVIDUAL AO ESPAÇO INSTITUCIONAL

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 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.