ARTIGOS

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SABERES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: MOVIMENTOS E TENSÕES NO ESPAÇO ACADÊMICO

Maria Isabel da Cunha

Beatriz Maria B. Atrib Zanchet

RESUMO: A perspectiva epistemológica da educação escolarizada tem repercussão no espaço acadêmico, com impactos nos currículos e nas práticas de ensinar e aprender. O paradigma da ciência moderna inspirou os rituais escolares e acadêmicos, impactando a representação de docência. A condição anunciada de esgotamento desse paradigma e as suas repercussões atingiu as práticas de ensinar e aprender. Sobre essa compreensão se alicerça o conceito de inovação pedagógica como ruptura paradigmática. Essas inovações exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar a “inquietude” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, em um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com os estudantes. A condição da docência na universidade, caracterizada pela tensão destas exigências, envolve o ensino e a pesquisa e o consequente impacto social. Trata-se, pois, de uma ação complexa, que exige investimento no desenvolvimento profissional dos professores. Nesse contexto, há exigências de movimentos institucionais que deem guarida às demandas de formação, nem sempre assumidas pelas IES. Em geral há escassos recursos materiais e humanos para sua realização. É preciso sensibilidade e investimento para consolidar processos que assumam a pedagogia universitária como emergente, cada vez mais legitimada como um saber fundamental aos novos paradigmas de conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: Desenvolvimento profissional, saberes docentes, ensino superior.



|  |  |
| --- | --- |
| *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* | *11* |
| *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |  |

A educação escolarizada tem as marcas históricas do processo que a produziu, processos esses ligados aos princípios do estado moderno que apregoava a ideia da educação como direito e assumia a necessi-dade da escolarização básica como dever do estado e fator de desenvolvimento humano e econômico. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a escola, como conceito universal, é filha da modernidade. Sendo assim, seus rituais, sua forma de funcionamento, a eleição do conhecimento válido e as práticas pedagógicas que desenvolve trazem marcas da dimensão cultural, epistemológica e política dessa filiação.

A modernidade manifesta-se como um movimento da maior importância civilizatória. Rompe com o estado feudal e com as formas obscurantistas de entender o mundo e a relação do homem com a natu-reza. Na antítese do paradigma que assumia a crença religiosa e o senso comum como espaços únicos de conhecimento legítimo para a interpretação do mundo, se assenta, não sem dor e violência, sobre princípios que tomam a observação da natureza como elemento chave da compreensão do universo, procuram banir as interpretações subjetivas, que tanto sustentaram as relações de poder. Nesse proces-so exigiu a matematização do mundo, pois todo o conhecimento emergia da constatação objetiva e da incidência dos fenômenos, medida por procedimentos que deram origem ao chamado método científico. A matematização implicou em formas ordenadas de produzir e organizar o conhecimento que só nessa dimensão alcançava validade.

A visão epistemológica da modernidade está presente na educação escolarizada até os nossos dias. A disciplinarização que sustenta os currículos e a organização escolar e acadêmica é um dos elementos mais representativos dessa lógica. Mas outros são seus efeitos, tais como a dicotomização entre ciências exatas e ciências sociais e humanas; a separação entre corpo e mente; entre afeto e cognição; entre cul-tura e ciência e entre teoria e prática, para dar alguns exemplos. A ordenação do conhecimento produziu a compreensão de que melhor se aprende quando o conhecimento é dividido em partes, especialmente quando estas se organizam obedecendo determinada lógica. Os currículos e as disciplinas assumiram essa condição ao organizar os conteúdos numa perspectiva de complexidade crescente, indo do mais simples para o mais complexo, bem como do mais amplo para o mais específico, do mais remoto para o contemporâneo e assim por diante. A polarização entre verdade e inverdade estimulou a compreensão de que o acerto está ligado a uma dimensão universal, onde o erro é punido e a divergência expurgada. Assume-se o conceito de normalidade como um referente da organização humana, onde a média (nova-mente a matemática!) dá o tom do que é padrão aceitável.

Nessa perspectiva, em que os exemplos são inesgotáveis, a sala de aula se constitui como um espaço de ordem. Ordem nas filas de cadeiras (em certas ocasiões os alunos eram colocados de menor a maior!); ordem na organização das turmas, que devem ser homogêneas e reconhecidas pelos seus perfis; ordem nos processos de avaliação, com padrões universais; ordem na organização do currículo que privilegia quantitativamente as disciplinas “mais importantes”; ordem nos conteúdos a serem ensinados, que impede uma pergunta do aluno quando “fora de hora”; ordem na relação de poder que sustenta a autoridade do professor que sabe e do aluno que não sabe; ordem que sobrepõem a cultura dominante e os saberes teóricos sobre a cultura popular e os saberes da prática... enfim, ordem e progresso!

Os pressupostos que alicerçavam a modernidade anunciavam a ideia de progresso e felicidade para todos. O esforço pessoal e os aparatos de produção, numa combinação articulada, redundariam na construção de sociedades harmônicas e desenvolvidas.

Se a modernidade cumpriu em muito sua promessa de desenvolvimento, falhou na expectativa da felicidade, pois acirrou a condição social da diferença e não soube tratar das questões subjetivas dos



|  |  |
| --- | --- |
| *12* | *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* |
|  | *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |

seres humanos. O século XX, marcado pelas duas grandes guerras e pela posterior guerra fria entre as potências econômicas e políticas do ocidente, mostrou que a tecnologia também serviu em muito para a destruição e para o imperialismo. Essa condição provocou uma retomada das racionalidades esquecidas e um movimento da humanidade a procura de alternativas que se distanciavam das metanarrativas e assumiam valores espirituais e subjetivos como referentes da compreensão de suas trajetórias e uto-pias. Entretanto, como afirma Sousa Santos (2000, p. 74), é preciso não esquecer que, “[...] só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade. [...] . [...] pois se é verdade que a modernidade não pode fornecer a solução para excessos e défices por que foi responsável, não é menos verdade que só ela permitiu desejá-la”.

Os indicadores de esgotamento do paradigma da racionalidade e das promessas da modernidade provoca-ram novos movimentos culturais que se instituíram na busca de respostas para as questões existenciais. No Brasil, a eclosão de uma reflexão mais ampla em torno de alternativas sociais e educativas coincidiu com a abertura política vivida a partir dos anos 1980. A esperança e a possibilidade de reconstrução da vida democrática foram fomentadoras de uma produção intelectual e de práticas sociais importantes.

A crítica ao paradigma da ciência moderna nos ajudou a delinear outras possibilidades de fazer ciência, incorporando as dimensões socioculturais e subjetivas na compreensão da realidade. Compreendemos, principalmente com Freire (1986), que o diálogo epistemológico está vinculado ao diálogo afetivo e que razão e emoção são constituintes inseparáveis do homem.

Alguns autores nos ajudaram significativamente nessa trajetória. Paulo Freire (1986), sem dúvida, foi e continua sendo um expoente. Mas nos familiarizamos com as reflexões de Edgar Morin (2000), Humberto Maturana e Francisco Varela (1973), Ilya Prigogine (1979), Boaventura de Sousa Santos (2000), como exemplo dessas contribuições.

Assumimos a necessidade de transformar nossas práticas pedagógicas que se encontravam também atingidas pelas novas tecnologias e a revolução digital; pelas mudanças no mundo trabalho, com reflexos importantes para a formação; pela revolução sexual e estudos de gênero; pelos movimentos sociais e políticos que reivindicavam a substituição do colonialismo por relações de solidariedade, para citar algumas dimensões. A sociedade em mudança exigia que a educação escolarizada também mudasse.

A inovação nas práticas pedagógicas se colocava como necessária. A mudança parecia inevitável. Assumimos, então, a perspectiva da inovação como ruptura paradigmática (CUNHA, 2005). Compreendemos não se tratar, apenas, de acionar mudanças metodológicas ou prover a inclusão de recursos tecnológicos. Referimo-nos, principalmente, a uma nova forma de compreender o conhecimento e, portanto, uma alte-ração nas bases epistemológicas da prática pedagógica. Foi importante compreender a constituição da pedagogia numa dimensão histórica e sua vinculação com a produção da modernidade e seus postulados para definir qual o conhecimento válido.

A necessidade de romper com esse paradigma vem mobilizando as reflexões pedagógicas e indicando novas formas de organização dos currículos, de compreensão dos espaços de aprendizagem na sala de aula, de incorporação das narrativas de vida como elemento de ancoragem dos novos saberes, nas alterações da relação teoria-prática, do ensino-pesquisa, cultura-ciência, para nomear algumas dimensões fundamentais.

Percebe-se que as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos.



|  |  |
| --- | --- |
| *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* | *13* |
| *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |  |

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Sousa Santos (p. 346) afirma que é preciso transformar a *“inquietude’* em energia emancipatória”. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, em um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos.

Tardif (2002, p. 132), nessa direção, lembra “[...] que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação. [...]. [...] ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos”. Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, consequentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

A compreensão desses pressupostos desencadeou reflexões significativas nos espaços de produção da formação de professores. Compreendendo as mudanças numa dimensão política e cultural, aprendemos que seus efeitos exigem uma intencionalidade de propósitos e investimentos sistemáticos na sua direção.

Alterar as práticas tradicionais da sala de aula não é uma tarefa simples, pois estas estão alicerçadas numa consistente trajetória cultural. São quase dois séculos de presença do pensamento positivista a influenciar as experiências com a educação escolarizada e as representações sociais que fazemos da escola e da aula. A utopia republicana, ao garantir a democratização da educação fundamental, favoreceu o fortalecimento quase universal das funções da escola e dos papéis dos professores e alunos. Essas funções são experienciadas pelos futuros professores com forte inserção temporal, pois todos apreendem essas representações por longos anos de formação.

As pesquisas na área da formação de professores têm sido recorrentes ao apontar que os docentes reconhecem nos seus ex-professores a inspiração mais forte da sua configuração profissional. E essa condição se aguça, quando se trata de professores universitários, que usualmente não percorrem uma trajetória de profissionalização para o magistério.

No caso do docente do ensino superior os saberes também são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitá-ria. Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas duas demandas, para exercer sua profissão com êxito. Entretanto, na inspiração mais recente, as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na representação sobre o perfil docente, repercutindo sobre sua formação e prática pedagógica. Exemplo claro desse fenômeno é a cultura de tomar a formação de pós-graduação *strictu-senso* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação.

Num esforço preliminar de sistematizar algumas reflexões sobre os saberes do docente universitário, é possível afirmar que há dois componentes principais que permeiam sua prática. São eles o componente da docência e o componente da pesquisa.

O *componente da docência* alimenta-se, fundamentalmente, dos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério (rara no professor universitário) e, com muita ênfase, tal como mostram recentes pesquisas, da prática que realizam enquanto professores, incorporando



|  |  |
| --- | --- |
| *14* | *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* |
|  | *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |

o trabalho como espaço e território de aprendizagem. Nessa perspectiva a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, isto é, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo os aspectos que tem significado no seu campo científico. Também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de estado. O professor não é só professor de uma determinada universidade; é também de uma área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino. Todas essas dimensões interferem na sua docência e naquilo que valoriza para a realização de seu trabalho no que agrega ao seu processo de construção permanente.

O componente da docência recorre a muitos saberes, tanto os que o professor constrói na sua história e experiência de trabalho, como os que se constituem a partir das políticas contemporâneas ao seu exercício profissional. Essas múltiplas influências e energias fazem oscilar as funções de emancipação e regulação que constituem, fundamentalmente, os processos educativos produzidos pela modernidade na sociedade ocidental.

Tardif (2001 a), numa provocação interessante, afirma que para se entender como o professor ensina, é preciso compreender como ele aprende e que essa questão deveria ser objeto daqueles que se dedicam a estudar a profissão docente. A aprendizagem acompanha o ciclo vital das pessoas e, portanto, é tanto produto como processo da professoralidade daquele que ensina.

O *componente da pesquisa* também requer seus próprios saberes. Estes vêm, principalmente, da for-mação acadêmica na pós-graduação e do exercício das atividades investigativas que o professor realiza. Privilegia, principalmente, a verticalização especializada dos conteúdos de seu campo de conhecimento e a interlocução com a comunidade científica. Assim como acontece no ensino, a ambiência cultural também interfere na produção dos sentidos que o professor dá às suas atividades de pesquisa; mas não se constitui em dependência direta dos atores envolvidos – professores e alunos – e sim, basicamente, dos estímulos pragmáticos desencadeados pelos governos e setores produtivos.

A investigação sobre a própria docência e sobre os processos pedagógicos vivenciados no âmbito da universidade quase não encontram guarida na maior parte das áreas acadêmicas, apesar de também constituírem a dimensão da pesquisa. Essa é uma exteriorização dos valores presentes na cultura aca-dêmica que estão indicando que o componente da docência não precisa ter, na universidade, o estatuto profissional que se requer para as outras profissões.

Numa tentativa de síntese o quadro abaixo foi construído para explicitar graficamente as proposições aqui descritas.



|  |  |
| --- | --- |
| *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* | *15* |
| *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |  |

FIGURA 1 – SABERES PROFISSIONAIS DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

**Docente Universitário**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **Plurais** |  |  |  |  |  |  |  | **Componente** |  |  |
|  | **Heterogêneos** |  |  |  |  |  |  |  | **da Docência** |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  | **Regulação** |  |  |  | **Emancipação** |  |
|  | **Compostos** |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  | **Temporais** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | **Componente** |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | **da investigação** |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

|  |  |
| --- | --- |
| **Área** | **Prática** |
| **de conhecimento** | **Pedagógica** |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essa condição cultural também se manifesta nos estudantes. Por raramente viverem experiências signi-ficativas que se distanciam dos rituais escolares tradicionais também manifestam expectativas, muitas vezes, reforçadoras dessa condição. Sendo partícipes de uma mesma cultura, dividem com os professores e com as instituições a condição de reforço das práticas existentes.

Por outro lado, se não é fácil a mudança, é quase impossível a permanência, quando se tem consciência das mudanças sociais e dos desafios delineados para o futuro. A aula se vê invadida pelas subjetividades, pelas informações que extrapolam o discurso do professor e do livro didático, por indicadores de uma rea-lidade que não mais pode ser explicada apenas pela racionalidade técnica e pelo conhecimento prescritivo.

Essa certamente não é uma condição nova. Mas se acirra na contemporaneidade e as soluções baseadas nas estruturas de poder e autoridade usadas em outros tempos não têm mais ressonância e legitimidade.

Movimentos nessa direção têm se constituído num sério investimento da pedagogia universitária e de muitos de seus atores. Algumas experiências vêm sendo realizadas e sendo objeto de pesquisa e refle-xões. Descobrimos, já fazendo uma ruptura com a ciência moderna, que não há modelos universais para



|  |  |
| --- | --- |
| *16* | *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* |
|  | *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |

protagonizar esse processo e que a melhor forma de alicerçar novas construções é assumir uma condição de experimentação, reconhecendo a dimensão artesanal da docência e da aprendizagem. Sendo constru-ída, a cada vez, por seres humanos que vivem contextos em constante mudança, a sala de aula também será sempre única, na sua edição. Ela depende da interação dos sujeitos, de uma, às vezes, inexplicável, química que nos aproxima ou distância dos alunos e interfere nas relações que com eles estabelecemos. Essa não é em si uma condição reprovável, pois ela é humana. Poucos de nós professores agradaremos a todos os alunos ou seremos sempre compreendidos nas nossas intenções. Aprender a conviver com a diferença é uma importante condição de formação e, se nos ajuda a aceitar nossas possibilidades e limites, também propõem que vejamos o aluno pela mesma ótica.

A aula, portanto, não é apenas o cenário da docência, ou da discência. É o cenário do encontro e das múltiplas possibilidades que professores e alunos têm de fazer dela um tempo de aprendizagem, de trocas, de descobertas e de experimentação. Essa condição exige, porém, um alargamento do conceito de aula, que precisa explodir as linhas retas do espaço retangular que, em geral, a dimensiona e incluir o movimento e a possibilidade de novos lugares e racionalidades. Exige, ainda, uma reconfiguração dos históricos papéis atribuídos ao professor e aos alunos, estimulando uma relação mais horizontal, que inclua responsabilidades e autorias partilhadas. Certamente, essa condição não significa que o professor deixe de exercer suas atribuições propositivas e nem prescinda de intencionalidade pedagógica. Significa que ele pode incluir nessas responsabilidades a condição coletiva.

Em pesquisa anterior (CUNHA, 2001) propomos aos alunos concluintes dos cursos de licenciatura de uma universidade pública que relatassem as experiências de aprendizagem que foram mais significativas para eles durante seus cursos. Com certa surpresa, os dados apontaram que a maioria delas extrapolava os limites físicos da sala de aula, favorecendo ao estudante situações de contato com a realidade social e profissional. Esse dado provocou questionamentos sobre os currículos universitários e sobre a distribuição do tempo entre os rituais acadêmicos.

Não se trata, entretanto, de substituir a primazia da teoria pela primazia da prática. A formação acadêmica não deve admitir o recuo da teoria. Mas parece indispensável um questionamento consequente sobre o seu significado.

Aprendendo com os alunos e com a teoria, a pesquisa acima mencionada permitiu reunir em doze cate-gorias o sentido da aprendizagem significativa, com profundas repercussões sobre as práticas de sala de aula, conforme descrição abaixo:

* reflexão crítica da realidade, onde o processo de ensinar e aprender estimulou discussões, explicitou contradições e ultrapassou os dualismos simplificadores;
* estímulo à participação e protagonismo, fazendo os alunos sentirem-se como sujeitos da aprendi-zagem descobrindo que são capazes de produzir/redescobrir conhecimentos;
* realização de pesquisas como instrumental do ensino, colocando o aluno como leitor/interpretador da realidade;
* manifestação de paixão e gosto pelo conhecimento, onde o cognitivo imbrica-se com o afetivo;
* domínio da estrutura do conhecimento da matéria de ensino que resulta na capacidade de trabalhar com a dúvida epistemológica e com o diálogo com diferentes campos do saber;
* realidade prática como referencial da teoria, rompendo com a perspectiva positivista que coloca a teoria como condição da prática;



|  |  |
| --- | --- |
| *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* | *17* |
| *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |  |

* partilha de dúvidas e decisões entre professor e alunos estimulando o pensamento inquiridor;
* relação positiva entre professor e alunos, respeitando as diferenças, sem, contudo, abrir mão do rigor.
* uso de recursos e instrumental tecnológico quando explorados de forma interativa;
* diminuição das dicotomias presente-passado, teoria-realidade, incluindo a localização histórica ou contextual do conhecimento acadêmico visto nas suas múltiplas relações;
* autoconhecimento no sentido da possibilidade de entender a si mesmo dentro da estrutura cultural mais ampla, fazendo conexões entre o local e o universal;
* estímulo à leitura, reflexão e escrita como forma de valorizar a autoria e desenvolver habilidades necessárias à prática profissional e ao convívio sociocultural.

Tudo indica que os professores protagonistas dessas experiências destacadas por seus alunos, ao se preocuparem com os significados que seus estudantes possam atribuir às experiências de formação, revelam sua própria necessidade de também encontrar significados para a sua docência.

Sabidamente essa condição é historicamente pouco prestigiada na educação superior, onde a profissão de origem e os saberes do campo científico do professor são tidos como sustentadores de sua autoridade.

A perspectiva da crise epistemológica da modernidade e as transformações sociais identificadas nos processos de informação, no mundo do trabalho e da incorporação da subjetividade como condição do conhecimento, trazem ao professor tensões significativas. Os saberes do campo científico que sustentam sua formação e inserção na estrutura acadêmica, ainda que fundamentais, não mais respondem a todas as questões que se antepõem frente a ele. O que os docentes apontam como desafios, quase nunca estão atrelados ao domínio do conhecimento específico. Suas questões passam por indagações do tipo: como fazer para motivar os alunos? Como ensinar, considerando que muitas informações estão disponíveis para eles na internet? Como tornar minha aula um espaço e um território de produção de conhecimen-tos? Como dar significado a conteúdos sem recorrer à visão utilitária? Que alternativas reflexivas podem ser acionadas para trabalhar com classes com mais de 40 alunos? Como aliar ensino e pesquisa? Que processos de avaliação utilizar para apreender o que tem significado para os alunos?

Estas e outras tantas perguntas são recorrentes quando ouvimos os professores, ao mesmo tempo em que se constata que esses saberes são os que alcançam menos prestígio no campo acadêmico, em termos de carreira e visibilidade intelectual. Mas, provavelmente, sejam eles que fazem diferença na formação dos estudantes, que prendem sua atenção e interesse e demandam desdobramentos valora-tivos nessa formação. Por que motivos recordamos os bons professores? Certamente nossas respostas vinculam-se a dimensões intelectuais e comunicativas. Mas são atravessadas por perspectivas afetivas e de interatividade.

Compreender que o diálogo epistemológico pressupõe o diálogo afetivo não é pieguice. É tomar a pers-pectiva de que, quando professores e alunos estão envolvidos em aprendizagens significativas, estas mobilizam os sujeitos na sua totalidade, incluindo razão, emoção, historicidade e cultura.

A aula, entendida aqui na sua dimensão simbólica como o espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem, requer esforços intencionais de ruptura paradigmática, favorecendo a construção de racionalidades ampliadas. Nossos alunos não são apenas cérebro e memória. São pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e



|  |  |
| --- | --- |
| *18* | *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* |
|  | *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |

possibilidades. São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e, se necessário, ressigni-ficados. Assim, também, é preciso considerar que os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre as mesmas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica.

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que tem um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal exige capaci-dades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispusermos da teoria para melhor compreendê-la; de uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido.

Nessa perspectiva, é possível acreditar na condição de ruptura com a lógica dominante e de dar novas interpretações aos conhecimentos curriculares e de ensino (LUCARELLI, 2013). Esta condição, entretanto, exige uma tessitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem, entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem.

Protagonizar a mudança na direção aqui defendida envolve esforços intencionais. É preciso assumir um projeto político pedagógico que claramente assuma os pressupostos da ruptura paradigmática. E essa se faz com estudo e fundamentação teórica além da imprescindível vontade de fazer diferente. A insatisfação do docente com sua prática é o ponto de partida da mudança. Deve ela, entretanto, ser potencializada na direção da superação e da possibilidade de construção de novas bases para a docência. Se essa ruptura exige uma adesão individual, ela dificilmente acontece sem um ambiente institucional que lhe dê guarida, envolvendo um esforço coletivo. As universidades, ao estarem preocupadas com a qualidade da educação que desenvolvem, precisam sinalizar a importância da docência assumindo que há saberes complexos que caracterizam essa profissão. Como, na nossa cultura, não há dispositivo legal exigindo a formação profissional inicial do professor da educação superior, torna-se imprescindível a implantação de estruturas que favoreçam a educação em serviço. Através de projetos de ação pedagógica e em diálogo com os diferentes campos de conhecimento é possível avançar na direção de uma pedagogia universitária que reconheça os saberes da docência e potencialize a reflexão sistemática sobre eles.

A autoridade docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profis-são de professor. Progressivamente, o tradicional imaginário da profissão que se alicerçava nas formas de transmissão do conteúdo vai dando lugar à necessidade de um docente com saberes múltiplos, que possa ser a ponte entre o conhecimento historicamente acumulado e as estruturas cognitivas e culturais de seus alunos. Cabe, ainda, lembrar que as mudanças nas formas de transmissão das informações atingidas pelos aparatos tecnológicos dão urgência ao repensar a função docente. Quando muda a base que disponibiliza a socialização do conhecimento, certamente mudam as formas de sua transmissão. Os conceitos tradicionais de acesso são ressignificados e a base material do ensino, que antes se concreti-zavam nas bibliotecas, hoje se transfere para a educação digital.

Se os desafios para os docentes e seus alunos são muitos e de diferentes naturezas, o mesmo acontece com as instituições. É preciso sensibilidade e investimento para consolidar processos que assumam a pedagogia universitária como emergente, cada vez mais legitimada como um saber fundamental aos novos paradigmas de conhecimento. Nesse contexto, a pesquisa é um instrumental interessante, pois



|  |  |
| --- | --- |
| *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* | *19* |
| *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |  |

é ela que, respeitando os valores acadêmicos, nos ajudarão a produzir conhecimentos com significado. E esse é um desafio para todos.

Defendemos que a responsabilidade pelo sucesso dos processos de ensinar e aprender precisa extrapolar a visão tradicional de responsabilidade individual do professor. Entendemos que essa condição faz parte das metas institucionais, que precisam atuar em consonância com as políticas públicas mais amplas. Este apoio institucional terá de acontecer em distintos níveis, em diferentes instâncias e momentos.

Certamente, cada instituição assumirá estratégias de acordo com suas trajetórias, compromissos e projetos. Contará para isso a história e cultura dos participantes, as condições objetivas de trabalho, o envolvimento com o projeto coletivo da universidade e as metas a alcançar. A tomada de decisões cole-tivas sempre favorecerá o compromisso para com o processo. Entretanto essa condição não dispensa a coordenação e envolvimento institucional que potencializará as energias coletivas para o objetivo maior.



|  |  |
| --- | --- |
| *20* | *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* |
|  | *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |

**REFERÊNCIAS**

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia*. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CUNHA, M. I. et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C.; GRILLO, M. *Educação Superior:* travessias e atravessamentos. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001. p. 33-90.

CUNHA, M. I. da. (Org.). *Pedagogia universitária*: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: JM Editores, 2005.

LUCARELLI, E. El eje teoria-práctica em cátedras universitárias innovadoras, su incidência dinamizadora em la estructura didático-curricular. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2003. *Tesis doctoral* - Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2003

MATURANA, H. VARELA. *De máquinas y seres vivos.* Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1973.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Brasília-Unesco 2000.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. *La nouvelle aliance*: métamorphose de la science. Paris: Ed. Galilimard. 1979.

SOUSA SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

TARDIF, M. *As concepções do saber dos professores de acordo com diferentes tradições teóricas e* *intelectuais*. Seminário Avançado ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos,junho, 2001 a, mimeo.

TARDIR, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologia e dilemas. *Cadernos de Educação*, Pelotas, Faculdade de Educação/UFPel, ano 10, n.16, p. 7-14, jan-jun. 2001 b.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002



|  |  |
| --- | --- |
| *Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 11-22, ago./dez. 2014.* | *21* |
| *Disponível em http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br* |  |