

O PAPEL DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE O PROFISSIONALISMO E A PROFISSIONALIDADE

Francieli Araujo¹ (Universidade Tecnológica Federal do Paraná)

francieliaraujo@utfpr.edu.br

RESUMO

As experiências vividas como docente da educação superior faz-me refletir acerca do papel do professor universitário de acordo com o atual paradigma contemporâneo de docência e de universidade. Assim, busca-se com esta discussão realizar a análise de alguns impasses que dizem respeito à docência na educação superior a partir dos condicionantes sociais, políticos e econômicos. Para tanto, fez-se recurso ao material bibliográfico que trata da formação docente em diferentes níveis de ensino, em particular, do nível superior. Consideraram-se, especialmente, os estudos de Cunha (2003), Isaia (2005) e Tardif (2008), ao tratarem do profissionalismo docente na universidade. Trata-se de uma pesquisa descritiva de caráter bibliográfico. O estudo possibilitou o entendimento mais aprofundado acerca das debilidades que cercam a docência superior no atual estágio de desenvolvimento que se encontra a ordem econômica vigente. Constatou-se que a perspectiva de docência e o projeto político universitário alinham-se ao modo de produção econômico, de exterioridade e produtividade. Nesse sentido, buscou-se aferir a crítica rigorosa sobre os fatos e condições concretas que assolam o quadro de crise na docência na educação superior. Tratou-se ainda de discutir formas de enfrentamento às políticas dominantes defensoras de padrões hegemônicos, com o intuito de destacar a formação de professores, a qual seja capaz de construir saberes para uma docência emancipatória.

Palavras-chave: Formação Docente; Profissionalidade; Profissionalismo; Docência Superior.

¹ Professora Substituta do Departamento Acadêmico de Ciências Humanas (DASCH) da UTFPR-Campus Londrina.

Introdução

“[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Paulo Freire

Vivemos um tempo de incertezas, em um mundo onde cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas também onde se aumenta a incerteza sobre a própria formação humana. Sob este viés, nós educadores nos perguntamos: que tipo de homem pretende-se formar? Para qual sociedade?

Assim, neste estudo, a principal referência de análise é a incerteza do trabalho, em especial, o trabalho docente. Dessa forma, a questão que se coloca é como pensar a formação docente em uma realidade onde a situação de trabalho é cada vez mais incerta.

No plano analítico, estudos revelam a necessidade de uma mudança estrutural nos cursos de formação docente (CUNHA, 2003; ISAIA, 2006; TARDIF, 2008). No plano da realidade social nos deparamos com professores que encontram dificuldade em desempenhar sua profissionalidade².

Diante deste cenário, pode-se visualizar que as políticas públicas direcionadas ao campo educacional alteram diretamente as práticas educacionais exigindo dos profissionais da educação “novos saberes” (CUNHA, 2003). Sob este ponto de vista, busca-se enfatizar a formação do professor universitário, enfatizando o terreno no qual ela se move, ou seja, seus condicionantes sociais, políticos e econômicos. À luz deste contexto, temos que considerar de acordo com Estevão (apud CUNHA, 2003, p. 69) que:

A formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do

² 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. [...] Talvez, para o caso do trabalho docente, a concepção de profissionalidade seja mais adequada do que a de profissão. Isso porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2003, p. 81).

sistema social. Lembra que a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

A partir destes pressupostos depreendem-se alguns questionamentos acerca dos aspectos que circundam a realidade da docência universitária. Quais os conhecimentos necessários ao professor universitário? Quais as condições deliberadas pelas agências de fomento a estes docentes? De que forma o programa de formação *stricto sensu* contribui para a formação docente?

Para a análise faremos recurso aos pressupostos teóricos apresentados, em especial, nos estudos de Cunha (2003), Isaia (2005) e Tardif (2008), com o objetivo de problematizar a formação do professor universitário na atualidade sob a perspectiva da realidade social.

A docência na educação superior: dilemas e perspectivas

As incertezas invadem o cenário educacional, não só do ponto de vista institucional, mas também do ponto de vista da construção da identidade profissional dos professores.

Assim, busca-se de acordo com o esboçado anteriormente, contextualizar a formação do docente universitário dentro do atual período histórico. Isto significa pensar as transformações sócio-políticas e econômicas e sua relação com o contexto educacional, a partir de dois componentes desta organização, isto é, sujeito (professor) e instituição (universidade).

Isaia (2006) em um de seus estudos acerca da docência no ensino superior contribui de modo significativo para o entendimento dos desafios postos a este objeto de estudo dentro do cenário social contemporâneo. Desse modo, entre as principais mudanças no panorama universitário, a autora destaca com propriedade uma das mais expressivas:

[...] de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico; de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número de pessoas; de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade; e, ainda, transformou-

se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas; faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais. (2006, p. 64).

Ao considerarmos estes pressupostos, temos que, sobretudo, abarcar nesta discussão as dimensões a serem consideradas no processo de construção da trajetória docente: pessoal; profissional e institucional. Estas categorias estão por sua vez, se constituindo e movimentando-se dentro da sociedade capitalista, que se exprime por meio de contradições, particularidade está que lhe é inerente. Daí denota a problemática a ser analisada. Ao compartilharmos das mesmas indagações de Cunha (2003 p. 69): “Formação para quê? Com que sentido?” e mais, que tipo de homem pretende-se formar? Para qual sociedade? Tornamos relevante pensá-las sob o contexto que as materializa, ou seja, o da sociedade capitalista, que ideologicamente cria caminhos para a sustentação de seus ideais hegemônicos.

Portanto, é notório que a sociedade passou e ainda passa por grandes transformações. Essas mudanças que ocorrem em todos os setores da sociedade têm propiciado um novo modo de ser e estar inserido nesta realidade, alterando a noção de tempo e espaço, a concepção de homem e de mundo.

As características precípuas desta sociedade acima descrita é a imensidão de possibilidades, que traz em seu bojo as dúvidas, a inexatidão, os valores voláteis, o individualismo. Sendo assim, em que medida, estes pressupostos interferem na formação do professor universitário e na própria constituição do espaço acadêmico? Nestas circunstâncias Borba aponta para algumas das contradições que se apresenta à luz deste contexto:

De um lado estão as mudanças que visam à adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atua o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista da profissionalização docente, obliterando condições fundamentais da formação de pessoas e

de profissionais, tais como as das dimensões éticas e epistêmicas (et al, p. 205).

Verifica-se que novos paradigmas conceituais surgem e paulatinamente afetam o projeto pedagógico acadêmico, ocasionando um quadro de crise à docência no ensino superior. Ao reduzirem o saber do professor à dimensão do conhecimento específico e técnico, os cursos de formação docente perdem a riqueza de explorar a omnilateralidade da formação humana, traço significativo da educação que busca a emancipação do homem.

Considera-se de acordo com Tardif (2008, p.18) que,

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve o próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente.

Ademais, afirma que o saber dos professores é também temporal, uma vez que é “adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (id; ibidem). Para o autor torna-se imperativo revisitar os saberes docentes³, pois eles compõem os “saberes sociais”, dos quais a educação, também, faz parte. Por educação Tardif (2008, p. 31) entende se tratar de um “conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade”. Dessa forma, é com base nesses saberes que o grupo de educadores, ou corpos docentes são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem ou transmitem (id; ibidem).

Vê-se, portanto, que os saberes necessários à categoria docente necessitam ultrapassar a dimensão técnico-científica, contemplando elementos éticos e políticos dos conhecimentos sistematizados historicamente. Sob o ponto de vista metodológico trata-se ainda de pensar em formas mais adequadas de difusão (CUNHA, 2003).

³ Para o autor, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2008, p. 36).

Todavia, a pedagogia universitária explícita de forma pragmática que “para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção” (CUNHA, 2003, p. 73). Evidencia-se no discurso proclamado até o momento que o profissionalismo docente está atrelado a ausência de um conhecimento acabado, que implique que o professor domine completamente um saber profundo sobre uma determinada área do conhecimento. Dessa forma, sabe-se que na atual conjuntura, isto envolve muitas dimensões e incertezas assim como mencionado.

Neste sentido, torna-se relevante destacar que o quadro de crise do profissionalismo docente revela alguns elementos de desvalorização da pedagogia universitária. Dar-se-á destaque a aqueles considerados mais expressivos segundo os estudos de Cunha (2003) e Isaia (2006). O primeiro, portanto, é o desprestígio da didática enquanto fonte de conhecimento pedagógico. Portanto, o entendimento de que os conhecimentos pedagógicos servissem apenas como instrumento. Visto como normas e prescrições, que na racionalidade técnica teria um efeito messiânico na resolução de problemas. O resultado seria o entendimento de que a formação do professor universitário dependeria apenas da dimensão científica.

Assim, “[...] 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” (CUNHA, 2003, p. 73).

A insuficiência de conhecimento pedagógico é um dos fatores preponderantes na discussão acerca da estruturação da formação docente. Dessa forma, como salientamos anteriormente, dissemina-se na cultura contemporânea que o fundamental é o domínio de códigos (o conhecimento específico), desencadeando ações pedagógicas que desprestigiam a didática nos cursos de licenciatura. Pode-se ilustrar esta afirmativa através do depoimento do professor Benedito Castrucci, do curso de matemática da Universidade de São Paulo (USP) na sua fase de implantação:

Aconselhando os alunos: estuda matemática, deixa de lado essas coisas de didáticas, porque didática só tem uma regra boa: saber a matéria. Se você souber a matéria, o resto você

faz, se for um bom artista e, se for um mau artista, o será a vida toda; se for um bom artista será um bom professor. O resto põe tudo de lado (CUNHA apud SILVA, 2003, p. 71).

A regra observada é ensinar como se foi ensinado (CUNHA, 2003). É preciso ponderar que se trata de um legado cultural que permeia o contexto escolar e universitário transitando de geração a geração. Cunha (2003) afirma que tal situação constitui-se como um *habitus*. Este conceito é extraído da sociologia de Pierre Bourdieu que estabelece que o *habitus* “não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória sedimentada e imutável; é também um sistema de disposições construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências” (SETTON, 2002, p. 65). De acordo com Tardif (2008, p. 55), será preciso uma reforma no ensino para “[...] finalmente vemos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?”.

É exatamente nesse sentido que acredita-se que a construção do profissionalismo dos professores universitários deve ocorrer, por meio de uma formação contínua que se inicia pela fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais (formais e não-formais) no qual a profissão se desenrola, abarcando neste movimento o espaço/tempo em que cada um permanece produzindo sua maneira de ser professor (CUNHA, 2003).

Desse modo, a questão que se coloca não é a falta de domínio de conhecimento específico, mas sim a falta de conhecimento pedagógico para o exercício da docência. Para Isaia (2006, p. 65) os professores ‘pecam’ ao considerar que “[...] o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial e/ ou ao longo da carreira e também o exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente”.

Outro fator débil da pedagogia acadêmica que está intimamente relacionado ao primeiro refere-se à desvalorização do conhecimento pedagógico enquanto ciência. Sob esta ótica, depreende-se que os conhecimentos pedagógicos se constituíram distantes do espaço universitário e só tardiamente alcançaram uma certa legitimação científica. Uma vez que, no princípio o foco principal da pedagogia era a criança, trazendo consigo a

herança de ser um campo feminino, decorrente da vocação natural da mulher para educar (CUNHA, 2003).

A ideia de vocação esta associada ao fato de que as pessoas possuem dons naturais e predisposição para desempenhar determinadas funções. Logo, cuidar da socialização da criança é uma função geralmente vista como natural da mulher. Deste argumento se apropria a lógica de que a mulher possui uma maior dose de sentimento, dedicação, carisma, paciência, entre outros atributos que as levam a escolher profissões menos valorizadas socialmente. Esta seria, no entanto, uma concepção que permeia a história da formação docente, deixando marcas profundas nas relações concretas de trabalho docente nos dias atuais.

Outro item que evidencia a falta de prestígio da docência universitária está associado aos critérios de seleção e progressão funcional adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e pelas políticas voltadas à educação superior que privilegiam titulação e a produção científico-acadêmica em detrimento da formação pedagógica, uma formação que acreditamos ser mais comprometida com uma educação pautada em saberes emancipatórios. Com base no exposto Isaia (2006) denuncia que: nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e ou de fomento como o MEC (Ministério da Educação), a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência.

Em linhas gerais, a universidade e seus pressupostos políticos encontram-se afinados com as políticas econômicas de produção, o que pode descaracterizar sua essência de produtora de conhecimento emancipatório. De acordo com o atual paradigma docente, pode-se visualizar que a docência universitária tem se alinhado cada vez mais à perspectiva produtivista, própria da economia capitalista. Todavia, a crítica pretendida neste estudo é o de restabelecer uma relação epistemológica entre as diversas áreas do conhecimento, através de um movimento dialético capaz de ultrapassar as formas fragmentadas de poder instauradas no interior da universidade.

Considerações Finais

Cada vez que revisitamos o arcabouço teórico que trata do tema discussão sentimos a necessidade de nos aprofundar mais na temática, devido a sua complexidade e amplitude. Ao tratarmos de formação docente estamos ao mesmo tempo fazendo uma reflexão de nossa própria vivência profissional. Foi assim, durante cada aula da disciplina Estudos Avançados em Processos de Formação Docente.

Embora a minha experiência como profissional docente seja ainda muito recente, pude a partir das discussões fundamentadas em sala de aula pelos aportes teóricos, problematizar situações que perpassam o cotidiano de uma instituição de ensino. A ausência de conhecimento pedagógico é um exemplo bastante verdadeiro que aflige e cria contradições no ensino superior. A docência no ensino superior está pautada nos ditames das agências de fomento que tem como objetivo o rigor científico das produções acadêmicas, mas também a quantificação e a exteriorização das publicações e participações de eventos qualificados. Nesse conjunto, alterar essa concepção de docência e de universidade requer compreender em que bases estão assentadas os elementos da vida social. Neste sentido, refletir acerca da essência da docência, a qual está hoje entre o profissionalismo e a profissionalidade é fator indispensável, pois a sua função social pode se perder em razão da estrita relação entre universidade e o campo econômico. A docência a universidade estão para a formação/emancipação humana. A mercantilização da educação é um fenômeno mundial que tem descaracterizado o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, trata-se de considerar a práxis educativa pode ser ainda impulsionada por um ato puro e simples de compromisso daqueles interessados pela disseminação do conhecimento emancipatório.

REFERÊNCIAS

BORBA, A.M.; FERRI, C.; HOSTINS, R.C.L. Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.. *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. *Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas*. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 45-68.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84.

SETTON, Maria da Graça. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Revista Brasileira de Educação, n. 020. mai/jun/jul/ago. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil. 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.