



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Broilo, Cecília Luiza; Santos Forster, Mari Margarete dos; Vitória Fagundes, Maurício Cesar
É POSSÍVEL CONSTRUIR A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?

Linhas Críticas, vol. 15, núm. 29, julio-diciembre, 2009, pp. 233-249

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514388004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

É POSSÍVEL CONSTRUIR A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA?

IS IT POSSIBLE TO BUILD UNIVERSITY TEACHING?

EST-IL POSSIBLE DE CONSTRUIRE UN
ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE ?

¿ES POSIBLE CONSTRUIR LA DOCENCIA UNIVERSITARIA?

Cecília Luiza Broilo*
Mari Margarete dos Santos Forster**
Maurício Cesar Vitória Fagundes***

RESUMO

A presente pesquisa busca entender os movimentos da universidade referentes à formação pedagógica de seus professores e a possibilidade de construção da docência universitária através do Projeto Político-Pedagógico. As orientações metodológicas utilizadas baseiam-se nos princípios etnográficos, envolvendo estudo de caso, observação, análise documental e entrevistas com docentes/gestores/alunos. Como síntese provisória, destacamos que Projetos Político-Pedagógicos que rompem com modelos verticais de funcionamento das instituições têm possibilidades de contribuir para a formação da docência universitária; este não é um processo linear com pronta adesão e entendimento de todos, mas sim um processo permeado por contradições, interesses, opções políticas, pressões internas e externas. Portanto, tratando-se de um processo aberto, dialógico, dialético, essas características, permanecendo como fundantes, permitirão o afloramento das contradições e, no trato coletivo, a construção do caminho de sua superação.

Palavras-chave: Docência. Pedagogia universitária. Processo de formação.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2004). Pesquisadora da UFRGS. Professora Titular e Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS (ceciliab@unisinos.br).

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998), com Pós-Doutoramento na Universidade de Lisboa, Portugal (2009). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS (mari.forster@gmail.com).

*** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2009). Professor de Ensino Superior e Médio da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Matinhos – PR (mc.fagundes@terra.com.br).

I INTRODUÇÃO

A discussão acerca da docência universitária nos remete a um grande paradoxo. Para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média há exigência legal de formação específica. Contraditoriamente, para professores que atuam em cursos de nível superior, e que formam os docentes para aqueles três níveis, não há nenhuma exigência legal de formação que os habilite para tal.

Esse ‘não lugar’ de formação da docência universitária a coloca, ao mesmo tempo, em todos os espaços. O exercício dessa docência dá-se fundamentalmente a partir de elementos que o professor traz de sua trajetória de aluno e/ou de esquemas prévios e/ou da rotina que lhe são colocados como balizadores de seus fazeres.

Em concordância com Santos (2006, p. 63), entendemos que “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas, de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”.

Esta investigação, que ora relatamos, é oriunda de uma pesquisa levada a cabo a partir de um estudo de caso que buscou entender a possibilidade da construção da docência universitária no contexto de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de intencionalidade emancipatória, desenvolvido em uma Universidade Pública. A problemática que nos movimentou durante um período aproximado de dois anos e que reportamos neste texto foi movimentada pelo desejo de descobrir se é possível a docência universitária ser construída a partir das discussões e fazeres, balizados por um PPP de intencionalidade emancipatória.

O PPP entendido como um espaço, na dimensão definida por Santos (2006), permite trabalhar a formação docente como processo e como resultado, emergindo nessa construção para poder dar conta da multiplicidade e da diversidade das situações que a sustentam.

Para desenvolvermos esta temática, uma breve contextualização histórica do ensino superior e da docência é necessária, com a intenção de situar sua lógica e seus principais movimentos.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR E DA DOCÊNCIA

A construção histórica da universidade dos séculos XII e XIII aconteceu a partir da crise social, teórica e política de um mundo que ensaiava uma transição do feudalismo para o pré-capitalismo, desencadeando um projeto de emancipação em seu tempo. Nesse contexto, a universidade se inseria na realidade social como provocadora de outros projetos e servia-se de sua realidade para desenhar uma perspectiva superadora. Buarque (1994), ao refletir sobre a universidade, afirmou que esse movimento revolucionário, que a fez surgir e firmar-se como centro de estudos livres, de caráter associativo e movido pelo

É possível construir a docência universitária?

desejo de assegurar liberdade às atividades que eram praticadas, foi lentamente sendo domesticado. Sua trajetória na sociedade foi perdendo a dimensão de inserção na realidade social e concreta para poder transformá-la.

Historicamente o ensino superior brasileiro foi constituído baseado na lógica da tradição francesa de inspiração positivista. Nesse contexto, a preocupação era com o ensino e, quase em sua totalidade, com a educação profissionalizante. Teixeira (1989, p. 96) afirma que o ensino superior “era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham a vivência”. Era um projeto de uma pedagogia e de uma política que não eram a nossa, que gerava um fazer pedagógico limitado à repetição e/ou à imitação.

Para o autor, criava-se uma “grave lacuna”, não se aprofundava o caráter profissional das escolas e desenvolvia-se uma cultura alienada, ao gerar uma formação fragmentada e por “assimilação dos produtos da cultura europeia, fosse francesa, ou alemã, ou inglesa, por intermédio das escolas isoladas superiores” (TEIXEIRA, 1989, p. 96).

No Brasil, embora nossa intelectualidade se formasse em Coimbra e fosse tão culta quanto os portugueses, a ousadia desses intelectuais limitava-se a empreender mudanças de governo ou sistemas políticos, ‘hospedando’ em si muito do discurso do opressor, como nos lembra Freire (1987).

Essa perspectiva individualista e elitista da formação era, de certa forma, reflexo do caráter de propriedade do conhecimento, esboçado na concepção da escola superior brasileira. Sua organização em “cátedras” garantia ao catedrático o direito de propriedade sobre esse espaço e sobre o saber de sua matéria, uma vez que em cada cátedra só podia haver um catedrático. Essa organização por cátedras só tem fim, nacionalmente, com a Lei n. 5.540 (BRASIL, 1968), que ficou conhecida como a Lei da Reforma Universitária de 1968. O grande paradoxo é que essa estrutura vertical das cátedras foi abolida justamente pelo regime militar, que governava nessa época. Evidentemente, possuía outras preocupações que não a democratização. Tinha em mente uma proposta de desenvolvimento nacionalista, que previa base de pesquisa em ciência e tecnologia que desse a necessária condição para tal. O que dava sustentação a esse modelo de educação eram os pressupostos da racionalidade técnica. Ou seja, a preocupação continuava com a formação técnica que possibilitasse o desenvolvimento, o progresso nos moldes positivistas.

Buarque (1994, p. 25-26) analisa criticamente a universidade e enfatiza que, no decorrer do século XX, o futuro da civilização parecia tácito e aceito, portanto seu papel seria de:

[...] justificá-lo, legitimá-lo, e para ajudar a construí-lo sem contestá-lo. [...] Nos países desenvolvidos, a universidade transformou-se no mais importante centro de produção científica e tecnológica nas áreas exatas. [...] Nos países socialistas, a universidade teve igual ou ainda maior êxito, mas também se comportou sem

contestar o modelo e a filosofia a que servia. No terceiro mundo, a universidade foi um instrumento da balança de pagamentos: procurava reduzir a necessidade de importação de ciência, tecnologia, saber, mas sem contestar o que era importado, sem procurar adaptar e romper com o estrangeiro, copiando-o apenas. [...] Não formulou seus problemas e perguntas; mostrou apenas que era capaz de aprender as respostas dadas lá fora aos problemas de fora.

A contradição presente nesse modelo dominante, que a partir dos anos 70 assumia os contornos do neoliberalismo, foi aflorando e ficou cada vez mais explícita, na medida em que o conhecimento sobre esse paradigma foi aprofundado e as respostas aos desafios ficavam cada vez mais limitadas. Contribuíram para dar corpo à crise desse modelo as mais diversas descobertas, por exemplo, no campo da física, a teoria da relatividade de Einstein. Afirma Santos (2005, p. 68) que a partir das condições teóricas é possível observar “que a identificação dos limites, das insuficiências estruturais do paradigma científico moderno, é o resultado do grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda”.

Nesse entendimento, a racionalidade técnica não consegue mais dar conta da complexidade de nossa realidade, que se apresenta cada vez mais na perspectiva de uma totalidade aberta. Conforme Pinto (1960, 1979), uma totalidade aberta que se desenvolve a partir das contradições que lhe dão movimento, tendo a clareza de que o “processo objetivo é infinitamente rico de aspectos e relações apreensíveis, e por isso jamais será esgotado por uma ideia que dele seja formada” (PINTO, 1979, p. 200). Dessa maneira, continua o autor, não há possibilidade de a representação encerrar – “no duplo sentido de ‘conter’ e ‘terminar’ – todo o conteúdo inteligível de qualquer aspecto ou fato da realidade”.

O contexto de crise propicia a discussão acerca da profissionalidade docente, que, ao ganhar evidência, passa a gerar expectativas quanto aos novos contornos e definição do seu novo papel social. A esse respeito, Cunha (2005, p. 6) afirma que:

[...] o professor é hoje posto em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época. Entre eles, talvez os mais significativos sejam: as novas tecnologias de informação, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura ocidental contemporânea.

A crise do paradigma dominante descortina uma série de questões e passa a desnaturalizar o fazer e o pensar técnico como única forma de produção. O conhecimento passa a ser mirado não mais por sua exatidão, mas por sua complexidade.

O conhecimento, ao assumir a dimensão de construção científico-social, passa a estender essa reflexão também para o trabalho acadêmico nas suas diversas manifestações. No exercício da docência universitária, a condição instrumental baseada na racionalidade técnica, com efeito messiânico na resolução de problemas, tem seu status abalado.

É possível construir a docência universitária?

Também passa a ser questionada a concepção da docência como dom, relegando os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano e desvalorizando a formação do docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário.

Assumir que a docência universitária precisa ser construída para além de seu caráter pragmático e utilitário, que os conhecimentos que a fundam não estão acima desse fazer, mas implícitos em uma dinâmica eternamente totalizante, estabelece as condições básicas para construir caminhos de superação dessa lógica. Pois, como afirma Cunha (2005, p. 6, grifo nosso), “o caráter pragmático e utilitário desse conhecimento poderia até ser objeto da escolarização *como decorrência da construção teórica, mas não como princípio*”.

3 OS MOVIMENTOS DA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

A ausência de um marco legal que organize um espaço formador para a docência universitária, tensionado pela necessidade cotidiana da realidade concreta, abre caminho para entendermos a docência como atividade complexa, que exige uma preparação cuidadosa, ou seja, a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação. Exige uma dimensão de totalidade que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. Se esse modelo serve para algumas profissões de naturezas diversas, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a sua complexidade 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 formação dos professores.

A mesma dimensão de totalidade acerca dos conhecimentos fundantes da docência de nível superior precisa ser pensada, dialeticamente, com a totalidade da realidade maior em que ela se encontra. Queremos trazer, novamente, para este diálogo o movimento de globalização e o forte componente político-econômico que o movimenta, o neoliberalismo. Considerando esse contexto, com todas as suas contradições e, a partir dessa realidade concreta, depositamos nossas energias para construir caminhos em direção a uma profissionalidade docente universitária.

A construção da docência universitária move-se para além do desejo ingênuo, altruísta e idealista. A docência vem se construindo a partir de fortes e concretos tensionamentos que são estabelecidos entre a profissionalidade docente universitária que desejamos e elementos não menos concretos como: a tradição, o mercado, a ampliação do ensino privado, os marcos regulatórios do Estado e suas agências, a pressão das agências internacionais de financiamento, a oficialização da separação do ensino e pesquisa, exceto para as universidades, o aumento da carga de trabalho, a produtividade quantitativa, baixos salários, entre outros.

O movimento de busca da construção da profissionalidade docente desencadeia-se, principalmente, no momento em que esses profissionais assumem o magistério superior, tornam-se professores. Por alguns estudos preliminares com algumas instituições de ensino superior, é possível constatar que os esforços para essa construção se dão a partir tanto de iniciativas pessoais, quanto institucionais. Em geral são movimentos ligados à concepção de educação continuada, onde se sugerem cursos e projetos para os docentes se engajarem, enquanto exercem suas atividades cotidianas.

Também os cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, em alguns casos, incluem uma disciplina pedagógica, em geral ligada ao campo da metodologia de ensino. No caso das especializações, por muitos 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.

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 não institucionalizados. Não há o reconhecimento oficial que dê legitimidade aos 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.

Há a emergência de movimentos distintos, e que estão vinculados ao macrocosmo – conjunto de situações políticas e de mercado – e ao microcosmos – interações possíveis ou não na experiência docente – (HARGREAVES, 1999). É na articulação dos espaços e tempos da formação docente universitária que esta pesquisa se debruça. Considera-se, também, que no ensino superior o saber específico (TARDIF, 2002), o saber de uma área de conhecimento e/ou o recorte dessa área sempre foi uma temática central para pensar a ação de formar profissionais.

O professor universitário, historicamente, constituiu-se como o profissional que “sabe fazer” no mundo do trabalho, tendo como base a profissão paralela. Desta forma, por muito tempo o território acadêmico prescindiu da formação pedagógica ao docente universitário. O saber lidar com o conhecimento específico, com as pessoas e de forma pedagógica com esse saber específico são preocupações muito pouco presentes em espaços e áreas do ensino superior. Assumir a perspectiva de que no ensino superior há um projeto pedagógico presente, que hoje se intitula a pedagogia universitária, é causa de um profundo estranhamento. Estranhamento que um processo de formação institucional pode diminuir na medida em que ajuda o professor a ser professor, a ocupar o espaço da docência consigo mesmo e com a instituição na qual trabalha. Estranhamento que se insere em uma nova postura diante do conhecimento.



É possível construir a docência universitária?

Hoje, como ontem, a docência, a ação do ensinar e aprender estrutura-se sobre saberes próprios. Os saberes dos professores que se relacionam com o campo pedagógico podem ser identificados como saberes que interagem com: o contexto da prática pedagógica; a ambiência da aprendizagem; o contexto sócio-histórico dos alunos, o planejamento das atividades de ensino; a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e a avaliação da aprendizagem.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA CONHECER O CASO

Focamos uma experiência institucional da educação superior que tem produzido informações/recursos que permitem problematizá-la e entendê-la. Os conhecimentos daí produzidos, além de identificar a continuidade e a qualificação dos processos formativos, possibilitaram, também, compreender como se dá a utilização ou não do conhecimento acumulado, suas possíveis rupturas e novas construções.

Para dar conta do objeto de estudo, empregamos os princípios da etnografia, com ênfase na qualidade do dito e percebido no campo investigado. Nessa abordagem, os fenômenos estudados são apreendidos numa dimensão de contextualização e percebidos como socialmente produzidos. Esses princípios envolvem a possibilidade de imersão na realidade pesquisada, procurando, por meio de descrição densa, captando os significados das experiências numa perspectiva cultural e política (ANDRÉ, 1983; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Acompanhamos *in loco* os movimentos da Universidade estudada, durante aproximadamente dois anos, fisicamente presentes ou por meio de contatos virtuais.

Com a intenção de conhecer o objeto deste estudo realizamos uma análise documental preliminar; depois, a observação da dinâmica do Projeto Político-Pedagógico e as relações desencadeadas a partir dele e/ou apesar dele, e ao final, utilizamos a entrevista semi-estruturada para dialogar com cinco professores de diferentes cursos – Gestão Ambiental, Gestão e Empreendedorismo, Técnico em Orientação Comunitária, Agroecologia e Serviço Social – e o diretor, na perspectiva de gestor desse processo. O processo de observação possibilitou definir a escolha dos sujeitos a serem ouvidos. Optamos pelos docentes que vinham de graduações sem nenhuma formação pedagógica e que explicitavam em seus fazeres a preocupação com a reflexão e a construção de conhecimentos para o exercício da docência.

Os dados coletados e a revisão de literatura empreendida em diálogo com nossa intencionalidade nos deram a oportunidade de construir os seguintes objetivos analíticos: (a) descrever o processo do PPP de intencionalidade emancipatória e seu contexto; (b) mapear as motivações políticas; (c) entender as possibilidades para a construção da docência universitária; (d) mapear as bases epistemológicas que sustentam o processo; (e) reconhecer o impacto dos esforços de formação na docência universitária a partir de um PPP.



Com o objetivo didático de apresentação de alguns achados, organizamos os destaques e diálogos, a partir das categorias apoiadas em Minayo (2002).

5 O PPP DE INTENCIONALIDADE EMANCIPATÓRIA E SEU CONTEXTO

Buarque (1994) ressalta que na década de oitenta do século vinte, no período que sucede o governo militar, instalou-se uma grande mobilização na sociedade civil no sentido de pensar as suas instituições, com vistas ao processo constituinte. A retomada dos direitos civis propiciou a articulação de agrupamentos corporativos, sindicais e políticos que, em torno de suas ideias, estimulavam a discussão de projetos para a nação brasileira, colocando-os em questão. A educação se inseria fortemente no bojo desses debates, incluindo, de forma significativa, a reflexão sobre o papel reservado para a universidade como tema central das discussões. A democratização das estruturas de poder na administração das IES favoreceu a explicitação de projetos, por vezes em confronto, que favoreceram o exercício de um protagonismo ainda inédito para a maioria das suas comunidades.

As mudanças no contexto internacional, porém, trouxeram novos cenários. Os projetos nacionais e as utopias construídas se viram atingidas por novos acontecimentos que redesenharam as trajetórias institucionais. A perspectiva da globalização e o avanço das políticas de cunho neoliberal impactaram fortemente os processos de produção e, consequentemente, as agências de formação, onde se destaca a universidade. O discurso da competência trouxe consigo a ênfase na competitividade, reforçada pela configuração do Estado mínimo, cuja principal função residia na regulação social pelas regras do mercado. Projetos iniciantes em tempos anteriores se viram desestimulados e a visão de futuro estabeleceu-se numa perspectiva pragmática, afetando a universidade.

Entretanto, a condição dialética que caracteriza os movimentos civilizatórios reafirma as resistências e anuncia a possibilidade de novas construções. O novo século trouxe consigo a esperança de que é necessário e possível garantir espaços para a reinvenção da realidade e reinvenção da universidade numa perspectiva emancipatória.

Nesse contexto histórico foi gestado e está sendo implementado o PPP da Universidade foco deste estudo.

A partir da análise de documentos destacamos os objetivos fundantes do PPP da Instituição pesquisada destacados no Projeto Político Institucional: 1) consolidar-se como agente de desenvolvimento comunitário; 2) desenvolver uma ação comunitária integrada com os diferentes agentes e níveis educacionais num projeto educacional articulado em conjunto; 3) propiciar à região onde se situa qualidade de vida compatível com a dignidade humana e a justiça social.

A Universidade tem projetos de ação que incluem a participação da construção de um ciclo de desenvolvimento sustentável, no horizonte dos próximos 30 anos. Entre



É possível construir a docência universitária?

essas ações se propõe a contribuir para articulação e interação entre os diversos níveis educacionais da comunidade; desenvolver a capacidade de diagnóstico e superação dos limites e entraves do desenvolvimento no âmbito de famílias e comunidade; aperfeiçoar a capacidade de autogerenciamento das comunidades e criar um movimento de aprimoramento contínuo de estudantes, de professores e da comunidade, através de ações solidárias onde todos estudam, aprendem e geram alternativas de desenvolvimento.

O PPP tem sua proposta fundamentada em Trabalhos por Projetos, em que os estudantes, por meio dos processos de aprendizagem, são estimulados a conhecer criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e estabelecer ações integradas entre a Instituição e a comunidade. Intenciona que o aluno possa exercitar sua autonomia profissional durante o processo; ao mesmo tempo, ao ser corresponsável por sua aprendizagem aprende a balizar seu cotidiano em valores locais sem perder a perspectiva da mundialização e do respeito aos limites humanos, gerando auto-organização e auto-produtividade.

A organização curricular está articulada em três fases: 1) conhecer e compreender – percepção crítica da realidade (1 a 2 semestres); 2) compreender e propor – aprofundamento metodológico e científico (1 a 4 semestres) e, 3) a terceira fase, propor e agir – transição para o exercício profissional (1 a 2 semestres). Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que organizam e sistematizam todos os cursos, explicitados a seguir: Fundamentos Teórico-Práticos, Projetos de Aprendizagem e Interações Culturais e Humanísticas.

Esse PPP tem como princípios gerais: postura, compromisso e capacidade de realização. Registra, ainda, a intencionalidade de uma educação e desenvolvimento sustentável integrados na ação comunitária e na realidade; planejamento, execução e avaliação integrados; ações imediatas, progressivas e permanentes; integração dos níveis educacionais de educação infantil à pós-graduação; desenvolvimento integral do ser humano; desenvolvimento da capacidade crítica e da proatividade do educando em todas as atividades formativas; espaço para criação de utopias e respeito aos limites humanos; exercício da docência fundamentada na mediação; formação continuada do corpo docente; flexibilização da estrutura curricular com harmonia nas atividades formativas; avaliação permanente, participativa e reflexiva de todo o processo curricular e evolução do projeto através de ações reflexivas da comunidade e demais atores.

A organização administrativa já inicia com uma proposta horizontal, ou seja, se estrutura a partir dos Cursos em Câmaras, onde reúne professores de formações diversas, com encontros semanais para discutir questões pedagógicas e administrativas de cada curso. A coordenação dessas Câmaras se dá por rodízio entre os professores que a compõem, independentemente de sua formação. A instância superior a essa é o Conselho Diretor, onde todos os professores e técnicos participam e coletivamente discutem e decidem a vida da Universidade. Portanto, a construção se dá cotidianamente e o paradigma da certeza tem um lugar menos privilegiado do que o paradigma da incerteza.





C. L. Broilo • M. M. S. Forster • M. C. V. Fagundes

Pelo que observamos, lemos, ouvimos e neste texto descrevemos, entendemos que esse PPP tem características de um processo emancipatório. Conceito esse que buscamos fundamentar a partir de Marx (2004, p. 37, grifo do autor), ao afirmar que:

[...] qualquer emancipação constitui uma *restituição* do mundo humano e das relações humanas ao *próprio homem* [...] só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando com homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser *genérico*; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si essa força social como força política.

Ainda considerando a característica emancipatória, que entendemos ser fundante da possibilidade de construção da docência universitária no contexto de um PPP, por trabalhar para romper com tradicional, técnico e autoritário, na perspectiva de desvelar a realidade, buscamos Freire (1982, p. 40, 41, grifo do autor), que enfatiza ser esse um movimento que “trabalha *com*, jamais *sobre*, os indivíduos, a quem considera sujeitos e não objetos, incidências de sua ação. [...] Esta não é a tarefa de alguns, mas de todos os que com ela realmente se comprometem”. Coletivo esse formado por todos seus atores, acadêmicos, docentes, funcionários, técnicos direção e comunidade.

6 AS MOTIVAÇÕES POLÍTICAS

A implantação do PPP dessa Universidade teve como motivação política a crença de que seu papel social é de contribuir com a comunidade onde se instala para, juntos, construírem um novo ciclo de desenvolvimento sustentável. Portanto, desencadeia seu processo na perspectiva inversa do paradigma tradicional, ou seja, parte da realidade concreta para construir seus cursos e currículos.

Esse processo teve origem, como relatou um dos entrevistados, a partir do desejo de não ser apenas mais uma instituição de ensino superior que apenas ofertaria mais vagas, concorrendo com outras universidades, mas como um projeto de desenvolvimento de uma região. O entrevistado aponta que o projeto foi concebido como plataforma de eleição à reitoria e surge no mesmo tempo da expansão universitária proposta pelo governo federal. Esse projeto, explicita o entrevistado, “*poderia ser o ‘germe’ de uma universidade nova, de uma Proposta Pedagógica diferente*”. Como a proposta era de interferir no desenvolvimento educacional e econômico, foi escolhida a região considerada mais pobre e que, contraditoriamente, convive no período de veraneio com a população considerada elite econômica. O entrevistado afirma que o projeto pedagógico era “*um projeto de desenvolvimento sustentável. Por ele ser um projeto de desenvolvimento, [...] você acaba formando pessoas. O Projeto, a força dele é esse Projeto mesmo, o desenvolvimento do lugar, das pessoas*”.





É possível construir a docência universitária?

A partir desses dois destaques em que o entrevistado discorre sobre a gênese e as motivações fundantes do PPP, concomitante com as demais decisões que contribuíram para o desenvolvimento dessa Universidade, fica clara a definição política em uma perspectiva emancipatória. A intencionalidade escrita e verbalizada acerca desse PPP vai ao encontro do que Santos (1996, p. 17) afirma como uma das funções de um projeto emancipatório, o combate da “trivialização do sofrimento, por via da produção de imagens desestabilizadoras a partir do passado concebido não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana”.

Ao retomar a dimensão da totalidade maior, entendida como proposta econômico-política, em diálogo com a Universidade, seu PPP e comunidade local, como totalidade menor, é importante destacar a afirmação de Santos (2006, p. 259) de que o processo neoliberal proporciona que os lugares se unam verticalmente, principalmente, através dos créditos internacionais colocados à disposição dos países mais pobres para “permitir que as redes modernas se estabeleçam ao serviço do grande capital”. Porém, o autor ressalta que seu contraditório também é possível, pois “os lugares também se podem unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum, susceptível de criar normas locais, normas regionais... que acabam por afetar as normas nacionais e globais” (SANTOS, 2006, p. 259). Nessa compreensão o “lugar” é a sede da resistência e a estratégia é a construção e apropriação de um “conhecimento sistemático da realidade, mediante um tratamento analítico do território, interrogando-o a propósito de sua própria constituição no momento histórico atual” (SANTOS, 2006, p. 259). Nessa perspectiva de resistência e união horizontal, essa Universidade se coloca como instrumento catalisador das energias e demandas dos sete municípios da área em que se situa, buscando a construção de diálogos na perspectiva de transformação dessa realidade.

7 AS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A partir das motivações políticas e institucionais descritas por um dos entrevistados, coube perguntar como o PPP no seu cotidiano poderia ser um elemento de formação docente. A resposta foi: “*desde a contratação dos professores foi pensada a formação*”. No momento da seleção foi priorizado que 25% fossem de graduados, 25% de mestres e 50% de doutores. A opção dessa distribuição era para que os professores ainda em fase de curso de suas pós-graduações as realizassem a partir de seu envolvimento no PPP, a fim de que essa formação para ele retornasse. Os já doutores, como um grupo que pudesse trazer seus conhecimentos, experiências e diálogos para a discussão com esse grupo em formação.

Observa ainda o entrevistado que, durante o ano, são previstos no calendário momentos específicos de planejamento e avaliação, que descreve como um



C. L. Broilo • M. M. S. Forster • M. C. V. Fagundes

“planejamento e uma avaliação política, considerados como espaços prioritários de formação docente”.

Além desses momentos citados, pode-se acompanhar as reuniões semanais das Câmaras dos Cursos, espaços destinados a discussões administrativas atravessadas por questões pedagógicas. Essas câmaras são organizadas de modo que todos os professores têm que participar de no mínimo duas, uma de seu curso e outra de um curso de uma área diferente da sua. Percebe-se que esse olhar “alheio ou estranho”, de quem está ‘fora’ de seu curso, serve para realizar questionamentos e reflexões contundentes.

Na fala do interlocutor que participa dessas câmaras, percebe-se que realiza uma comparação com a estrutura formal das universidades, que geralmente se organizam em departamentos, sintetizando que esse processo *“está contribuindo para a formação de todos, muito mais do que a de um departamento convencional”*; e que *“talvez na Câmara também esteja uma atividade que tem força, essa força que você está buscando na formação do professor”*.

Destaca-se que a formação a partir do PPP, tendo como premissa a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, aponta para algumas contradições que ficam explícitas pela construção histórica da formação e atuação dos docentes que constituem o quadro da Universidade. Para os doutores interessa a pesquisa ‘pura’, em laboratórios; já para iniciantes, graduados, é mais fácil *“desconstruir isso, transformá-la para o ensino; é uma caminhada que está se fazendo”*.

8 AS BASES EPISTEMOLÓGICAS QUE FUNDAM ESSE PROCESSO

As bases epistemológicas fundantes desse processo tornam-se evidentes ao longo da observação, dos documentos e da fala dos entrevistados. O PPP desenvolvido nessa Universidade, como no dizer de Santos (1996), trabalha na perspectiva da transição paradigmática, fundamentando suas intencionalidades e os exercícios de suas ações no paradigma emergente, emancipatório.

Essa transição pode ser compreendida por outra situação explicitada por um dos entrevistados; relata que o PPP, ao projetar os espaços curriculares de aprendizagem, prevê a ação docente e discente que tenha origem na realidade concreta dessa comunidade e, a partir de sua reflexão, sejam construídos os conhecimentos e para comunidade voltem, como forma de intervenção. Explicita também o compromisso e o papel social.

9 O IMPACTO DOS ESFORÇOS DE FORMAÇÃO NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA A PARTIR DO PPP

Para abordar a última categoria, uma professora entrevistada relata que, ao ingressar nessa Universidade, vinha de um percurso profissional inspirado em muitas leituras de

É possível construir a docência universitária?

Freire. Ao tomar contato com o PPP, logo pensou que poderia dar asas aos seus sonhos e realizá-los com facilidade. Porém, tem percebido que, embora o PPP tenha uma intencionalidade fortemente transformadora, encontra alguns colegas com dificuldades nesse processo. A professora arrisca ao dizer que essas dificuldades talvez sejam por não entendê-lo, por terem vindo de uma área que nunca discutiu o fazer pedagógico. Para outros, parece que têm certeza de que suas práticas tradicionais, que trazem de longo tempo, são boas, e não entendem por que mudá-las. A entrevistada esboça preocupação ao pensar que ações com esse entendimento podem ir se tornando um entrave muito grande ao PPP.

A entrevistada ainda expressa que acredita na possibilidade de a formação se dar na própria ação. *“Eu vejo a possibilidade da nossa própria reflexão, sobre a práxis. Eu penso nisso: sou eu, na minha ação e refletindo sobre ela própria. [...] Principalmente quando eu fizer isso no coletivo. [...] E temos consciência de que ainda estamos tentando criar e ainda estamos fragmentando. Já assumimos isso”*. Esse relato reflete um pouco do movimento iluminado pelo desejo de compreender o exercício docente, bem como a construção de um fazer pedagógico diferenciado daquele herdado pela modernidade.

Dialogando com outros docentes, foi possível identificar falas que explicitam o impacto do PPP em suas formações docentes, ilustrando essa percepção quando se referem ao trabalho com projetos de aprendizagem: *“percebo que no começo eu era muito orientador científico, que vai tentando mostrar e demonstrar o caminho [...] e hoje eu vejo que é mostrar como não fazer, talvez, mas o resto a gente constrói junto”*. Nessa mesma direção e preocupação, outro entrevistado registra que *“tinha como modelo de pesquisa a Capes e CNPq”*, e que necessita energias e conhecimentos pedagógicos para *“entrar em uma proposta que é um pouco mais aberta, que tem objetivos que não é a produção, mas o aprendizado. Estou aprendendo bastante e eu não tenho medo de aprender”*. O princípio político-pedagógico do PPP dessa Universidade, refletido na organização curricular, permite que os alunos exercitem a pesquisa desde os primeiros dias de aula e com isso força os docentes a ações que dialoguem na perspectiva da aprendizagem, pois ações somente baseadas no ensino não se sustentam mais. Esse exercício os coloca, de forma geral, cada vez mais como protagonistas de suas aprendizagens. De outra banda, os docentes sentem a necessidade de buscar conhecimentos da área pedagógica como possibilidade de sustentar seus fazeres, encontrando nas Câmaras dos Cursos e/ou no Conselho Diretor espaços para explicitarem tais preocupações. Cabe referenciar que nem todos levam a público essas questões, mas, por serem colocadas diariamente pelos acadêmicos, suas posições não têm espaço para ficarem ocultas.

Outro entrevistado observa que estão em um momento de quebra de paradigmas em função da interdisciplinaridade, pois a organização do currículo a partir de um módulo de fundamentos teórico-práticos, onde não há disciplina na concepção tradicional e sim os conteúdos colocados dentro da temática de estudo onde dois ou mais professores de áreas diferentes o constroem a partir de suas respectivas referências, tende a organizar o

olhar desses professores também em outra perspectiva. Exemplifica: “*a interdisciplinaridade, além desse discurso, já é uma necessidade, não tem como um médico tentar curar um câncer sem trabalhar com um geneticista. No mercado de trabalho isso também é forçado*”.

Referindo-se ao ensino disciplinar como fonte da organização dos currículos de forma geral, que tem possibilitado experiências aos alunos e professores que chegam à Universidade, afirma que “*o modo disciplinar tradicional que é feito hoje é uma camada de gelo fina, se apresenta como muito segura e muito palpável, em cima de um saber, profundamente pontual, mas desconexo com o outro, e isso é só um fragmento; o que estamos tentando fazer hoje é se relacionar com o todo. [...] O todo é difícil de ser compreendido ele gera aquela incerteza, [...] gera insegurança*”. Evidentemente, esse é um espaço de transição, de construção de outro modo de exercitar a docência, ou seja, de descobrir que há necessidade de conhecimentos específicos para a docência universitária, que excedem ao campo específico da formação inicial. Esse mesmo entrevistado alerta que nesse paradigma a ciência deixa de ser exata, pois todos os dias são realizadas novas descobertas e, portanto, há uma dinamicidade; porém, “*para quem conseguir superar essa insegurança isso é um crescimento muito grande, porque eu nunca vi um processo de formação que traga tanto crescimento para o docente [...]*”.

No decorrer do diálogo, um dos entrevistados organiza em sua fala uma síntese de uma das contradições do processo, ao referir-se à dificuldade de alguns docentes de perceber o currículo em sua totalidade e ao fato de darem mais importância aos fundamentos teórico-práticos, em detrimento dos projetos de aprendizagem e das interações culturais e humanísticas. Devemos ressaltar que essa observação ficava perceptível quando acompanhávamos o processo *in loco*, principalmente nas reuniões das câmaras. O professor explicitou e justificou assim sua posição: “*outro motivo que leva à discussão dos fundamentos é que parte dos professores não conhece a realidade, se partir do pressuposto de que os fundamentos teóricos práticos são influenciados pela realidade, [...] vamos permanecer um bom tempo ainda, até os professores se reconhecerem nessa realidade, porque muitos querem espaço pra reproduzir a formação que tiveram*”. Aqui volta a ficar explícita a força dos princípios de um PPP emancipatório, colocando-se em xeque constantemente as ações pedagógicas desenvolvidas no processo educacional, sejam elas por parte dos discentes ou dos docentes. Portanto, a contradição revela-se e torna-se um elemento de denúncia dos movimentos docentes que teimam no exercício de uma prática docente centrada no ensino. De outro lado, o processo facilita e impulsiona os professores que almejam construir conhecimentos pedagógicos para darem suporte às suas ações docentes.

É possível construir a docência universitária?

10 UMA SÍNTESE PROVISÓRIA PARA NOVOS DIÁLOGOS

Como síntese provisória, entendemos a partir dos relatos e de outras experiências já sistematizadas nessa área que esses movimentos têm possibilidades de contribuir para a formação da docência universitária. Compreendemos, também, que este não é um processo linear com a pronta adesão e entendimento de todos, mas sim permeado por contradições, interesses, opções políticas, pressões internas e externas. Porém, tratando-se de um processo aberto, dialógico, dialético, essas características, permanecendo como fundantes, permitirão o afloramento das contradições e, no trato coletivo, a fundação do caminho de sua superação. Encontramos, ainda que preliminarmente, um processo reflexivo abrangente na direção de uma responsabilização mais efetiva com a profissão de docente universitário. Essas iniciativas individuais são necessárias, embora não seja possível responsabilizar apenas essa dimensão da formação pedagógica. É imprescindível que o Poder Público e as instituições de educação superior assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo referentes de uma necessária ruptura cultural e cidadã.

Referências

- ANDRÉ, Marli Afonso. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- BRASIL. *Lei n. 5.540/68*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1968.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- HARGREAVES, Andy. Hacia una geografía social de la formación docente. In: PÉREZ GÓMES, Ángel Ignacio; ANGULO RASCO, José Félix; BARQUÍN RUIZ, Javier (Orgs.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999. p. 119-145.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Afonso. *Pesquisa em educação qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros – Iseb, 1960.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. *Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes. 2002.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1989.

É possível construir a docência universitária?

Is it possible to build university teaching?

Abstract

The present research aims at studying academic behavior concerning the professors' pedagogical training and the possibility of building university teaching through the Political-Pedagogical Project. The methodological guidelines used are based on ethnographic principles, involving case study, observation, document analysis and interviews with professors/coordinators/students. Provisionally we highlight that Political-Pedagogical Projects which counteract the institutions' vertical operation models can contribute to university teaching education. This is not a linear process promptly understood and adopted by all but rather a process permeated by contradictions, interests, political options, internal and external pressures. However, for being an open, dialogical and dialectical process and due to those characteristics being used as foundation, they will allow for the upsurge of contradictions and, collectively, the construction of its outgrowth.

Keywords: Teaching. University pedagogy. Training process.

Est-il possible de construire un enseignement universitaire ?

Résumé

La recherche cherche à comprendre les mouvements de l'université en relation à la formation pédagogique de ses maîtres et la possibilité de construire l'enseignement universitaire à travers le Projet Politique-Pédagogique. Les orientations pédagogiques utilisées se fondent sur les principes ethnographiques, y inclus l'étude de cas, observation, analyse documentaire et entrevues avec maîtres/administrateurs/étudiants. Comme synthèse provisoire, nous mettons l'accent sur les Projets Politiques-Pédagogiques qui font une rupture avec les modèles verticaux de fonctionnement des institutions. Ceux-ci peuvent contribuer à la formation des professeurs universitaires, considérant que celle-ci n'est pas un processus linéaire auquel l'on donne son adhésion et que tous peuvent comprendre mais c'est un processus perméable à des contradictions, intérêts, options politiques et pressions externes et internes. Dans ce cas, comme il s'agit d'un processus ouvert, dialogique et dialectique et que ces caractéristiques se retrouvent comme fondantes, elles permettront la floraison des contradictions et collectivement la construction de la voie du dépassement.

Mots clefs : Enseignement. Pédagogie universitaire. Processus de formation.

¿Es posible construir la docencia universitaria?

Resumen

La presente pesquisa busca comprender los movimientos de la universidad referentes a la formación pedagógica de sus profesores y la posibilidad de la construcción de la docencia universitaria a través del proyecto político-pedagógico. Las orientaciones metodológicas utilizadas se basan en los principios etnográficos, envolviendo estudio de caso, observación, análisis documental y entrevistas con docentes/gestores/alumnos. Como síntesis provisoria, destacamos que proyectos político-pedagógicos que rompen con modelos verticales de funcionamiento de las instituciones tienen posibilidades de contribuir para la formación de la docencia universitaria y que este no es un proceso lineal con pronta adhesión y comprensión de todos, pero un proceso permeado por contradicciones, intereses, opciones políticas, presiones internas y externas. Por lo tanto, siendo un proceso abierto, dialógico, dialéctico y esas características permaneciendo como fundantes, permitirá el florecer de las contradicciones y, en ámbito colectivo, la construcción del camino de su superación.

Palabras-clave: Docencia. Pedagogía universitaria. Proceso de formación.

Recebida 1ª versão em: 13.02.2009 **Aceita 2ª versão em:** 08.07.2009