REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR¹

Betania Leite Ramalho²

NOTA INTRODUTÓRIA o ensino uma dimensão silenciada

Agradeço aos colegas Ana Lório (UFC) e ao Prof. Antônio Cabral Neto (UFRN) pelo convite que me fizeram para participar desse importante Fórum de Pró-reitores de Graduação da Região Nordeste. É uma grande satisfação e um grande desafio para mim, falar para colegas que têm a responsabilidade de gerenciar a estrutura de ensino-aprendizagem nas universidades da nossa região.

Destaco a pertinência e a importância deste fórum trazer à tona um tema tão silenciado na estrutura universitária como é o da *Formação da Docência para o Ensino Superior*. Em razão da sua amplitude, discutirei o tema fazendo um recorte para a questão do ensino e do exercício da docência no ensino superior, ocasião em que procuro chamar a atenção para a necessidade de se definir, institucionalmente, uma agenda para tratar da estrutura de ensino-aprendizagem e da formação pedagógica dos docentes universitários.

Este é um raro momento para discutirmos sobre nossas atividades diárias como docentes do ensino superior. Não é uma tarefa fácil ensinar (nos referimos ao ensino de graduação), numa instituição como a universitária: entrar numa sala para ministrar aulas a um grupo de alunos, sobre um determinado conteúdo quando, muitas vezes, nem sabemos a quem vamos “ensinar” (pouco conhecemos sobre o perfil dos nossos alunos) e se esses estudantes estão interessados no que irão ali, supostamente,

¹ Conferência proferida no Encontro do Fórum de Pró-reitores de Graduação da Região Nordeste em novembro de 2005.

² Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.

“aprender”. Além do mais, nessas circunstâncias, que caracterizam uma dada cultura universitária, o ato de ensinar é por demais solitário, ficando reservado ao professor a responsabilidade de administrar o processo ensino-aprendizagem nas circunstâncias que o deixam entregue “à própria sorte”. A esse respeito questionamos: que orientação didático-pedagógica ou teórico-epistemológica devem os professores seguir? Que diretrizes e referenciais devem adotar para cumprir os pressupostos e fundamentos do projeto político-pedagógico daquele curso?

Ao estudar o assunto, Goffman, (1988) afirma que “o trabalho docente, o processo de ensino-aprendizagem, como toda relação social, é semelhante a um jogo em que os indivíduos empregam estratégias de ganho” (GOFFMAN 1988, p.100, *apud* GAUTHIER, 1999, p. 14). Fazendo uso da metáfora do jogo, diríamos que alguns professores e alunos utilizam ou desenvolvem verdadeiras estratégias “de sobrevivência em sala de aula”, a cada semestre, para saírem-se bem ou mesmo para “driblarem” determinadas situações.

Como em todo jogo, no jogo do ensino há regras que mostram certos limites do processo ensino-aprendizagem, que impõem uma organização, seja por parte do trabalho docente, seja por parte dos alunos, que entram numa espécie de atividade interativa, em que o desafio maior desse ato educativo deve visar à “formação profissional” dos alunos. Portanto, como todo jogo, ele se estabelece a partir de uma dinâmica complexa, com troca de olhares, de gestos, palavras, que se instauram entre os protagonistas, professores e alunos, nesse ambiente complexo que é a sala de aula. A sala de aula torna-se, assim, um espaço com desafios, relações de força e poder, o que torna bastante complexo o processo ensino-aprendizagem, em que no emaranhado dessas interações alguns traços desse processo se destacam: a pluridimensionalidade, a imediatez/rapidez do ritmo em que os eventos ocorrem, levando o docente a tomar decisões em situação de emergência; a imprevisibilidade em que nem alunos nem professores sabem como certas situações irão acabar e em benefício de quem. Portanto, quem media essas “partidas”? Quem faz a arbitragem? Quem estabelece as regras: elas são universais

ou mudam a cada partida e de professor a professor, de aluno a aluno? (GAUTHIER; JEFFREY, 1999).

Visto por essa perspectiva o jogo pedagógico do processo ensino-aprendizagem na universidade é, em parte, determinado por limites e regras (as vezes não explicitadas) dentro dos quais se situa o ensino no ambiente universitário. Portanto, o professor não pode jogar qualquer jogo. Na qualidade de um profissional investido de um mandato particular, ele deve trabalhar no intuito de instruir, educar e formar os alunos (ainda que essa seja uma longa etapa) em um diálogo dialético com o objeto de estudo da profissão e do perfil profissional desejado no projeto pedagógico.

Tendo colocado essas argumentações iniciais, considerando a amplitude do assunto direcionaremos nossa fala para as questões da docência, do ensino e da pedagogia universitária, aproveitando a oportunidade para chamar a atenção para três aspectos:

- um refere-se ao momento atual, em que a universidade brasileira tem estado em grande evidência, por ocasião de uma Reforma que procura redefini-la em diferentes perspectivas. Nunca se falou tanto sobre a universidade, sobre o ensino superior, e são notórias as divergências e o elevado nível dos debates que se estabelecem. Essa “reviravolta” é característica das ondas reformistas que historicamente têm procurado mudar a educação sob perspectivas legais definidas pelo Estado. Para nós, uma questão se impõe e deveria estar balizando todas as discussões: qual é a referência epistemológica, teórica, metodológica, ética, política e prática que está sendo pensada pelo anteprojeto da reforma para a dimensão do ensino na educação superior brasileira em relação à universidade desejada nessas reformas? Essa é sem dúvida uma grande questão e um pressuposto que embasará nossas colocações neste texto;

- um segundo aspecto diz respeito ao fato de, na atualidade, o sistema educacional estar sendo obrigado a enfrentar o problema da baixa inserção da população entre 18 e 24 anos no ensino superior que, no Brasil, não chega aos 10%, decorrente de fatores dentre eles, da defasagem na idade dos estudantes do ensino médio, e de um processo seletivo baseado na classificação. A questão da democratização do acesso de alunos da rede pública à universidade

pública é um assunto que está na “ordem do dia”. Como levar esses alunos a melhor competir por uma vaga numa IES sem que antes se chegue à melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, sabidamente o seguro caminho para efetivamente democratizar o acesso à universidade?

• chamamos a atenção, ainda, para um terceiro aspecto que passa bastante despercebido na própria estrutura universitária: a atenção institucional que ganha o processo ensino-aprendizagem e as práticas docentes na universidade ou nas Instituições de Ensino Superior – IES.

BREVES REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA E O ENSINO NO ENSINO SUPERIOR

O que acontece quando o professor universitário ou do nível superior ensina, hoje, nos cursos de graduação? Que recursos mobilizam para instruir e ensinar aos alunos? O que é preciso saber um docente universitário para ensinar nos contextos atuais? Quais são os saberes, conhecimentos, competências, habilidades, estratégias de ensino-aprendizagem e maneiras de atuar que os professores universitários precisam mobilizar em suas salas de aula? Há um desafio a superar, considerando que nos arcaicos modelos e nos referenciais prevalece a perspectiva de que para ser um docente universitário basta ter os seguintes requisitos: conhecer o conteúdo; ter talento; ter bom senso; ter cultura; seguir a intuição; ter experiência; (GAUTHIER, 1988) ou passar em um concurso para uma vaga de docente, assinar um contrato e aí permanecer até que chegue a aposentadoria. Haverá na estrutura universitária alguma orientação formalizada, uma pedagogia, um método a ser tomado como referência, uma espécie de diretriz ou parâmetros didáticos pedagógicos para os professores orientarem-se quando exercem o ensino? Que papel exerce o projeto político-pedagógico de cada curso, a esse respeito? Em que instâncias se discute a organização, o planejamento e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos cursos do ensino superior? Há algum acompanhamento ou “controle” a esse respeito, ou julgamos que somos todos absolutamente autônomos, independentes e imunes

ao que pode acontecer nas quatro paredes de uma sala de aula? A quem prestamos conta sobre o “produto” da nossa atividade de ensino? Como se dá o jogo do ensino nas salas de aula dos cursos nas diferentes áreas do conhecimento?

A relação entre quem ensina e quem aprende e os inúmeros fatores que envolvem essa complexa relação parecem estar sempre obscuros ou mesmo pouco revelados. Há um enorme silêncio a esse respeito e muito pouco tem se investido nessa discussão e mesmo na formação didático-pedagógica dos docentes iniciantes ou veteranos. Mas esse não é um campo tranqüilo: os senhores pró-reitores devem saber muito a respeito das inúmeras tensões e crises que se abatem entre quem ensina e quem aprende, no dia a dia dos cursos do ensino superior. Existe uma tendência a se manter o *status quo* do ensino universitário no contexto de uma tradição que caracteriza uma cultura universitária.

Olhando do lado dos alunos convém questionar: o que precisa trazer o estudante universitário, como requisito, como bagagem educacional e cultural para uma sala de aula na universidade?

Na passagem do ensino médio à universidade, o que significa ingressar no ensino superior? Ingressar em uma universidade (principalmente pública) será apenas concorrer, aprovar, matricular-se e nela permanecer por quatro ou cinco anos?

Ingressar na universidade, nela aprender, nela obter êxito ou pelo menos nela sobreviver (RIDHA, 2004), estar incluído na cultura acadêmica, é um grande desafio para muitos e um problema ainda pouco discutido e equacionado no entorno da estrutura acadêmico-administrativa da universidade. Essa situação se faz ainda mais problemática quando olhamos os estudantes no primeiro ano dos cursos de graduação.

Muitos desdobramentos dessa relação (em certos casos perigosa) fica confinada na sala de aula, ou são unilateralmente administradas pelos alunos ou docentes de forma isolada, chegando apenas às instâncias superiores: Pró-reitorias de Graduação, chefes de departamento ou coordenadores de curso ou às ouvidorias, quando o caso atinge maiores proporções. Como se contornam os

inúmeros casos de incompatibilidade de convivência entre quem ensina e quem aprende e vice-versa?

O QUE É PEDAGÓGICO E O QUE É DIDÁTICO NO CONTEXTO DO ATO DE ENSINAR E APRENDER A ENSINAR?

Ao se falar, na atualidade, sobre o ensino na universidade indaga-se: – haverá uma pedagogia universitária a ser tomada como referência pelos docentes, para a condução do processo ensino-aprendizagem e a administração dos conteúdos em suas salas de aula e laboratórios? Essa pedagogia universitária se faz necessária face aos novos desafios que a sociedade cobra da universidade? Ou partiremos do pressuposto de que cada um dos que se tornaram docentes sabe e domina o *métier* da docência? Quem forma e como se forma o professor para o ensino universitário? Concebendo a formação docente como o processo permanente de aquisição, estruturação e reestruturação de conhecimentos, habilidades e valores para o desempenho da função docente, como a universidade vem atendendo a essa prerrogativa? Só é necessária a excelência do domínio do conteúdo para ensinar?

Responder a essas questões parece algo simples, quando sabemos que não há um projeto de formação para a carreira docente universitária! Todos nós sabemos que alguém se torna professor(a) universitário(a) ao adquirir uma titulação, preferentemente de mestre ou doutor. Tem que passar por um concurso centrado no domínio do conteúdo e apoiado num currículo que ateste sua produção acadêmico-intelectual, com a exigência mínima de aprovar num exame do conteúdo específico e numa prova didática em que prevalece mais o domínio do conteúdo que, verdadeiramente, o nível de competência didático-pedagógica. Ser reprovado no exame didático significa que o candidato a docente não estruturou, minimamente, algo que possa ser identificado como a transmissão de um conteúdo. Essas práticas seletivas para a docência nos levam a questionar o que é, portanto, pedagógico e o que é didático no contexto do ato de ensinar e no ato de aprender a ensinar?

Considerada por nós como um campo de teorização voltada à gestão do processo educativo (escolar e não escolar), a pedagogia

traduz uma concepção de mundo, de homem e de sociedade, daí ela multifacetar-se e evidenciar os variados “modelos didáticos de docentes e de ensino” ou representações sobre o que seja ensinar, aprender, ser um professor ou professora.

Nesse contexto, a pedagogia e a didática têm o papel de mediadora entre o pólo teórico e o pólo prático da atividade gestora do processo ensino-aprendizagem, quando se deseja profissionalizar essa atividade, devendo atender à realidade social, econômica, histórica e política de quem está ensinando, a ponto do ato de ensinar ser uma revelação do intelecto e do perfil da pessoa docente. Essa característica privada de cada docente pode ser traduzida pela seguinte metáfora: diga-nos como ensinas, como estruturas tuas aulas, como avalias teus alunos, como te envolve e te relacionas com os aprendentes sob tua tutela e com as inúmeras atividades da docência, que diremos a que modelo de docente tu te aproximas ou mesmo representas: Docente artesão? Técnico? Tradicional? Construtivo? Profissional?

Se a pedagogia fosse imediatamente uma aplicação prática de procedimentos determinados, seria uma tecnologia. Mas ao contrário, ela é uma reflexão sistemática sobre a ação educadora. Para ensinar é preciso saber o que, como e quais recursos devem ser mobilizados, elegidos e justificados. É, portanto, uma atividade intencional, formal, com objetivos a serem alcançados. Nesse caso a didática e a pedagogia procuram produzir saberes para compreender e estruturar as práticas de ensino e de aprendizagens dos alunos (GAUTHIER, 1998).

A pedagogia tem a qualidade de ser uma teoria prática voltada à própria prática. Ela se inicia quando o educador toma consciência dos eventos originários de sua experiência, ou seja, do resultado da sua prática e das exigências teóricas necessárias em cada situação determinada, de forma a concretizar suas tarefas, tendo conhecimento de causa e autonomia de movimento, provenientes de uma formação profissional na docência (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2003). Ela necessita assumir um caráter ativo, produtivo e atuante no sentido da renovação e transformação. Planejar e conduzir, conscientemente, o processo educacional coletivo é responsabilidade da pedagogia e objetivo político da

educação transformada em práticas efetivas. Esse planejamento se constitui em uma hipótese de trabalho sobre como ensinar no contexto da sala de aula, possibilitando uma reflexão sistematizada do que acontece nesse processo complexo e dinâmico. Assim, a pedagogia só se cumpre no esclarecimento e vontade do coletivo de educadores/educandos, co-participantes responsáveis nas tarefas comuns.

Os estudos sobre os saberes e o conhecimento profissional docente discutem que a pedagogia é uma teoria prática, uma importante base de conhecimento da e sobre a educação a qual constrói e reconstrói os saberes profissionais do campo da docência, conhecidos como saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares, da experiência, das ciências da educação (CLERMONT, 1998; TARDIF 2002). Esses saberes voltados à prática educativa dentro da educação, (em seu sentido amplo), e em um processo dialético, desenvolvem e geram novas informações que passam a compor/recompor a pedagogia, redimensionando-as para dar sentido e continuidade ao processo ensino-aprendizagem. Esses estudos mostram que para pensar o ensino como atividade profissional, não é suficiente o domínio do conteúdo, se fazem necessários outros saberes, como o chamado “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, o conhecimento de como um conteúdo se faz compreensível pelos estudantes.

No âmbito escolar, a pedagogia se mune dos saberes da didática para desenvolver, dialeticamente, sua prática de ensino. Logo a pedagogia refere-se ao campo de teorização da educação, enquanto a didática diz respeito aos processos e estratégias que fundamentam a “arte de ensinar”. Uma é requisito para a outra daí, a dificuldade de conceber uma ação educativa formalizada sem o conhecimento formal fornecido pela pedagogia e o aporte do campo da didática.

Pelo exposto até o momento, faz sentido questionarmos a estrutura de ensino no ensino universitário ou superior? Como se adquire uma base de conhecimento para o ensino superior? O que deve ser a formação da docência na universidade?

Apoiada nessas breves referências e no que todos nós conhecemos sobre o assunto, refletindo sobre os anos de

convivência que temos como docentes em nossas universidades, convém questionarmos e darmos atenção à estrutura de ensino da universidade, quando sabemos que o professor universitário pouco ou quase nenhum domínio tem dos saberes formais do campo da educação e, conseqüentemente, da pedagogia.

Até que ponto temos consciência a respeito dos “efeitos colaterais” do processo ensino-aprendizagem no ensino superior? É estabelecida alguma relação entre o que acontece com a estrutura do ensino-aprendizagem, a evasão ou a precária permanência de alunos em vários cursos, e a qualidade dos cursos da universidade?

A esse respeito não temos medo de exagerar. A universidade que tanto tem avançado na transmissão da cultura e no desenvolvimento social-tecnológico tem se desobrigado da discussão a respeito do processo de ensino-aprendizagem que ela promove na graduação. Pouca importância tem ganhado esse processo quando se compara, por exemplo, à tão ambicionada e crescente estrutura de pesquisa e produção do conhecimento nos cursos de Pós-Graduação, aliás, estes em fase de grande expansão.

O processo ensino-aprendizagem não tem sido um tema muito presente nas reuniões semanais (plenárias) dos nossos departamentos. Formou-se a idéia de que a pedagogia e a didática são “coisa” apenas para pedagogos dos centros ou departamentos da educação, aqueles envolvidos com a formação de professores para o ensino infantil e fundamental. Para muitos o bom professor universitário é o que domina o conteúdo, é muito “produtivo”, tem uma boa retórica, sabe comunicar-se, é rigoroso e intocável, ou reprova em altos percentuais para sustentar a fama de exigente, competente, ou ainda, “sabe jogar o jogo do ensino” fazendo uso de estratégias de ensino muito privadas, pouco claras e improvisadas.

Por outro lado, podemos questionar: se o papel da universidade é o de ensinar, profissionalizar e formar as gerações, o que a universidade recebe em termos de capital humano seja por parte dos alunos seja dos docentes? Como se explica que para nela ingressar como aluno haja tanta seletividade? Como é o mundo universitário para o estudante que chega e nela permanece? E

para os que ingressam e não conseguem ter sucesso em um de seus cursos? Que tem a ver o professorado e seu estilo de ensinar com tudo isso?

QUE IMPORTÂNCIA GANHA, NA ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE, O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM?

Para ser um estudante universitário, numa boa instituição, há algumas exigências. É necessário que esse, ao ingressar por meio de um concorrido vestibular, desenvolva um conjunto de habilidades, conhecimentos e se adapte a um mundo, inicialmente, bastante desconhecido. Nessa perspectiva, perguntamos: que capital cultural os estudantes precisam adquirir para entrar na universidade e inserir-se na cultura universitária? Como devem os estudantes esquecer a sua cultura trazida do ensino médio para substituí-la por uma cultura mais complexa que é a do ensino superior, cultura que, na sala de aula, normalmente, os estudantes mais escutam, e menos escrevem e ao final das aulas eles pouco têm anotado e quando questionados poucos respondem? (RIDHA, 2004). Como a universidade oportuniza aos estudantes assimilar as “novas regras” de um sistema de ensino que representa uma “mudança qualitativa” em relação a suas histórias de vida como estudantes?

O ensino superior caracteriza-se por requerer um tipo de aprendizagem longa, difícil e complicada porque ela diz respeito à aprendizagem de uma profissão. A entrada na universidade para Coulon (1995) é considerada uma passagem, no sentido etimológico do termo: implicando uma luta pelo poder, dominar certos ritos e conviver com sacrifícios. Nesse processo, ele apresenta três etapas/tempos em que os estudantes universitários enfrentam:

- o tempo do estranhamento, no decorrer do qual o estudante entra em um universo desconhecido cujas instituições nada têm a ver com o mundo familiar que acaba de abandonar. É um período em que o estudante não compreende quais são as regras do trabalho acadêmico e intelectual. Nessa ocasião a relação dele com o tempo é profundamente modificada: as aulas não têm mais a mesma duração, a carga horária semanal é bem menos intensa do que na escola, o ano letivo não é mais dividido em três trimestres,

o ritmo de trabalho é bem diferente, as provas não acontecem mais nos mesmos períodos do ano (RIDHA, 2004) e o estudante tem liberdade total para ir e vir;

- o tempo da aprendizagem, durante o qual o estudante vai se adaptando progressivamente e uma conformidade vai se produzindo. É o período em que o estudante começa a aprender as coisas. É um momento difícil para se chegar a compreender como se organiza a cultura universitária dentro e fora da sala de aula e como atingir a lógica do processo de ensino adotado por cada professor, um coletivo disperso e “adverso” mas com uma ampla bagagem acadêmico-científica e muito conteúdo a transmitir;

- o tempo da filiação que é o de um domínio relativo que se manifesta, principalmente, pela capacidade de interpretação, até mesmo de transgressão, em relação às regras.

Considerando os resultados de seus estudos, Coulon (1995), revela que, no contexto pesquisado,³ (universitários na França numa universidade de muitos imigrantes), os processos que estão em jogo nesses três tempos da passagem do ensino médio para a universidade são os seguintes:

- consegue obter sucesso quem se filia à cultura universitária; filiar-se tem a ver com a incorporação das práticas e maneira de funcionamento da universidade que nunca são formados, antecipadamente. Diz respeito, portanto, ao *habitus* estudantil;

- ser filiado é ter adquirido a naturalidade que se baseia, por um lado, na apropriação dos etnométodos institucionais locais e, por outro lado, na descoberta dos “códigos secretos” que transformam as instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais; filiar-se é construir para si um *habitus* de estudante que permita ser reconhecido como tal.

Na expectativa de contribuir com o debate sobre um novo rumo para a estrutura de ensino-aprendizagem para a universidade brasileira é que defendemos a necessidade de uma pedagogia

³ Estudo desenvolvido no contexto da universidade francesa. Para maiores informações consultar o livro *Etnometodologia e Educação* de Alain Coulon, Vozes, 1995.

universitária que possa profissionalizar a estrutura do ensino na educação superior, enquanto não se institucionalizem normas que regulamentem quem deve entrar na docência, quais requisitos devem ser priorizados e que será necessário exigir para nela permanecer.

Acreditamos na urgente necessidade de uma *pedagogia da afiliação* vir a ser desenvolvida dentro do sistema universitário para contribuir, qualitativamente, com as demandas específicas que se voltem a determinar os mecanismos de apoio à compreensão do processo ensino-aprendizagem e às particularidades do estudante. Essa prerrogativa é indispensável para que o estudante possa permanecer na universidade, tendo acesso ao conhecimento e a cultura acadêmica e, não apenas, de maneira apática, freqüentando suas salas de aula, “driblando” algumas disciplinas e sem pressa para vencer a estrutura curricular.

Nesse horizonte, é indispensável apoios pedagógicos competentes para ajudar aos professores a compreenderem as potencialidades dos estudantes, possibilitando a realização de um trabalho que leve os estudantes a superar os momentos críticos de inserção no ensino superior. Faz-se também necessária a aquisição de certas habilidades metodológicas que ajudem os estudantes a ter acesso aos documentos, aos livros, aos artigos, aos textos, com vistas a fazer com que entrem no mundo das idéias e entendam os mecanismos acadêmico-científicos da cultura universitária que promovem a inclusão e o acesso ao conhecimento como ferramentas da formação profissional.

Essas idéias podem revelar possibilidades de amenizar a seletividade interna no sistema de ensino superior enquanto potencial de inteligência para o desenvolvimento sociocultural e econômico de um país. Não pensar assim é tratar o ensino na universidade de forma banal e ausentar a universidade dessa responsabilidade, fomentando o desperdício intelectual da população. Deixar esse assunto passar despercebido é, ainda, reforçar a idéia de que para ser um docente universitário, não é preciso de formação porque basta dominar o conteúdo, ser um cientista e doutor, ter uma boa retórica e um bom currículo, afinal

esse é o perfil do personagem que vem ingressando no ensino universitário, atualmente.

É possível que a atual reforma que está sendo proposta para o ensino superior no Brasil acentue a seletividade e o desperdício intelectual, caso não traga mecanismos para se pensar uma nova cultura, uma nova prática docente, melhores condições de trabalho e salarial para os professores e a implantação de uma política de acompanhamento do processo ensino aprendizagem no interior do ensino superior.

Entrar e permanecer na universidade é filiar-se, mas a filiação não é somente institucional, ela é também uma filiação a uma comunidade de saberes e a uma forma de atividade intelectual (COULON, 1995), que deve levar o estudante a bem compreender o mundo, os demais e a si mesmo e a posicionar-se frente aos inúmeros episódios socioeconômicos, políticos (e do mundo do trabalho) que os cercam. Portanto, ao professor exige-se que faça uso das ferramentas didático-pedagógicas para ajudar aos alunos a se inserirem nessa seleta comunidade e nela tirar o melhor proveito individual e coletivo.

POR UM SABER PEDAGÓGICO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO: NOTAS CONCLUSIVAS

Na relação que se estabelece entre o professor e seu campo de domínio sobre o que é o ensinar, o aprender, o saber do professor é, em grande parte privado, e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões.

Estamos ainda naquele estágio de desenvolvimento profissional da docência (RAMALHO, NÚÑEZ, GAUTHIER, 2004) em que cada professor(a) universitário(a), sozinho e isolado em seu próprio universo elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que funciona na transformação do currículo em aprendizagem.

No âmbito do ensino superior, seja nas universidades acadêmicas ou nos centros superiores de ensino, e mesmo nos demais níveis educacionais, que contam com professores formados

para o magistério, os saberes da ação docente são do tipo de saber menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor (curricular, disciplinar, da experiência etc.) e, paradoxalmente, o mais necessário à profissionalização do trabalho docente. (GAUTHIER, 1998).

Na ausência de um saber da ação docente para ensinar, uma espécie de saber pedagógico universitário, o professorado do ensino superior continuará a recorrer à experiência, à tradição, ao bom senso, ao conteúdo, ao livro didático e à sua representação a respeito do que deve se ensinar. Em suma, ele continuará usando saberes e estratégias privadas que não o diferenciam em nada ou quase nada, do cidadão comum ou de qualquer outro profissional. (GAUTHIER, 1998).

Esses questionamentos só ganharão expressão se o nosso pressuposto, anteriormente colocado, for preservado: é preciso que a atual reforma do ensino superior se apóie num conceito de Universidade que tome a dimensão do ensino na perspectiva da profissionalização para se lograr avanços para uma nova cultura e uma nova prática docente que requer saberes e uma reflexão mais ampla sobre a pedagogia universitária.

Nessa perspectiva o ato de ensinar se apóia em uma base de conhecimento com seus saberes pedagógicos, nos quais os professores podem legitimar, julgar e validar e, portanto, fundamentar a sua ação na sala de aula. Isso nos leva a pensar o trabalho do docente do ensino superior afastado de um certo amadorismo persistente e anacrônico.

A universidade da sociedade do século XXI tem uma responsabilidade ética para com os seus alunos, provocando no professorado a necessidade dele não apenas “passar ou transmitir o conteúdo”, mas incluir no conhecimento da matéria formas de instruir, profissionalizar e educar os alunos das futuras gerações em nosso país.

Esse é um campo fértil para as pesquisas nos apoiarem e nos levarem a conhecer, de forma rigorosa e confiável, os caminhos para efetivamente democratizar o acesso e a permanência do alunado na universidade e profissionalizar o trabalho docente no ensino superior. Estamos precisando, portanto, dimensionar

atividades, atitudes, maneiras de trabalhar o ensino para se lograr a esperada aprendizagem e a formação significativa dos nossos alunos.

É preciso que se pense em mecanismos para se institucionalizar regras e orientações, para nortear o trabalho do ensino na educação superior, para que o docente não seja apenas alguém, que ingressa por um concurso, centrado exclusivamente no domínio do conteúdo científico. A universidade que tanto valoriza o docente-pesquisador precisa, antes de tudo, de docentes-educadores-pesquisadores engajados e comprometidos com a democratização do conhecimento e da cultura acadêmica. A inclusão desses fatores na consciência do coletivo docente é um desafio que ganha importantes proporções na estrutura político-acadêmica da universidade nos dias de hoje. A presente discussão iniciada nesse Fórum de Pró-reitores de Graduação já é um bom começo.

REFERÊNCIAS

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

COULON, Alain; RIDHA, Ennafaa; PAIVANDI, Saeed. **Devenir Enseignant do Supérieur**. Paris, France: L'Harmattan, 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, Clermont e JEFFREY, Denis. **Enseigner et Seduire**. Québec,: Les Pres de l'Université Laval, 1999.

GOFFMAN, E. **Les moments et leurs hommes**. Paris: Seuil; Minuit, 1988.

RAMALHO, Betania; NÚÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor, Profissionalizar o Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIDHA, Ennafaa. **Projeto de Pesquisa sobre o Estudante Universitário na UFRN, 2004**. PPGEd/UFRN, (impresso de circulação restrita).

TARFIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.