

Os fios que tecem a docência

HARDT, Lúcia Schneider - Bom Jesus/Ielusc

GT: Política de Educação Superior /n.11

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Pretendo discutir a docência considerando o lugar onde ela se constitui: a instituição. Mais precisamente estou propondo uma discussão sobre a docência no ensino superior. Gostaria de partir daí, uma vez que qualquer análise sobre a docência, no mínimo, deve levar em consideração o seu contexto operacional.

A produção do discurso pedagógico é fruto de um movimento humano que ao controlar, selecionar, organizar e distribuir esses discursos estabelece poderes e saberes e, ao lado desses, indica alguns perigos. É sabido que nem tudo pode ser pronunciado e permitido. A história da humanidade é em parte a expressão de uma ordem, ordem de alguns discursos que estabeleceram poderes.

Tendo como referência o ambiente do ensino superior, temos de admitir que também aí existe uma ordem, que pode ser a ordem dos currículos, das diretrizes, dos regimentos e/ou estatutos. Pretendo exatamente discutir esse cenário, tendo como ponto de partida a docência. A análise que aqui será compartilhada faz parte de uma pesquisa mais ampla, inserida na trajetória de meu doutorado, em fase de conclusão. Estarei referindo-me a uma docência circunscrita a uma instituição específica: Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc, localizado em Joinville, no estado de Santa Catarina. A instituição contempla, no momento, quatro cursos: Enfermagem, Comunicação Social (habilitação em Jornalismo e Publicidade e Propaganda), Turismo com ênfase em Meio Ambiente e Educação Física. É uma instituição comunitária-confessional com longa tradição na educação básica, inserindo-se no cenário do ensino superior desde 1997.

Os dados para investigar o tema em questão são oriundos de entrevistas, visitas às salas de aula e análise de documentos. Foram entrevistados(as) professores(as), alunos(as), representantes das equipes diretivas da instituição e da comunidade acadêmica, totalizando trinta sujeitos. Os documentos analisados dizem respeito aos planos de ensino dos professores(as), Plano de desenvolvimento Institucional, Regimento, Estatuto, Resoluções e Portarias.

Os estudos sobre o ensino superior têm priorizado os aspectos organizacionais e institucionais e a sua política mais ampla, deixando para um segundo plano o campo das práticas pedagógicas. Mais recentemente, é possível verificar uma alteração nesse quadro, uma vez que vários pesquisadores começam a tematizar o entorno pedagógico do ensino superior. Estão interessados em pesquisar como acontece a avaliação, quais são os procedimentos metodológicos mais utilizados na sala de aula, quais as diferentes compreensões sobre o que seja o currículo e sua finalidade, como se dão as interações entre docentes e discentes. Os estudos mostram também que as práticas pedagógicas estão vinculadas às questões políticas mais amplas que permeiam a Academia e os cursos de graduação em função de suas especificidades. A pedagogia universitária vem, portanto, mobilizando um grande grupo de pesquisadores (Masetto, Leite, Cunha, Behrens, Berbel, Corazza, Costa) designando uma tendência: existe um nicho investigativo no cenário das ciências da educação à espera de maior atenção e profundidade para buscar melhor compreender o que acontece no interior das instituições de ensino superior, com o intuito de melhor definir os compromissos das instituições com a sociedade, com o conhecimento, com a formação do profissional.

Destacarei três aspectos da docência no ensino superior retirados de um estudo de caso, e analisados a partir da perspectiva foucaultiana, com a preocupação de inserir tal reflexão em um contexto mais amplo, que vem debatendo os processos de formação e avaliação do docente. As três abordagens analisadas são as seguintes:

- a) planos de trabalho dos docentes e seu significado na relação com o conhecimento
- b) estilos de docente e sua relação com os cursos de Graduação
- c) políticas de formação dos docentes: limites e possibilidades.

Políticas de poder e de verdade

A exigência de Planos de trabalho por disciplina é uma regra do jogo do ensino superior. Já existem desdobramentos mais flexíveis que indicam e sugerem módulos, projetos, mas sempre está presente a necessidade da documentação, do registro de tais atividades. A disciplina, ou área de conhecimento fixa sentidos e significados, classifica e distribui conteúdos, produz verdades. Os conteúdos programáticos analisados para a pesquisa indicam essa tendência, apesar de toda problemática trazida mais recentemente pelas diretrizes curriculares fundamentadas no preceito da flexibilidade. Alguns cursos, no caso estudado, especialmente o de Enfermagem e de Comunicação Social, já

realizaram mudanças na proposta curricular plena, às vezes por necessidade legal e outras vezes buscando contemplar melhor os pressupostos do projeto pedagógico.

Os programas aqui analisados foram abordados a partir da perspectiva foucaultiana, portanto, não há interesse em dizer o que é certo ou errado, mas importa indagar sobre as condições de existência dos discursos expressos nos documentos consultados junto à Secretaria do Ensino Superior, designando que tipo de saber fica expresso. O que se verificou é uma determinada regularidade que estabelece certas regras, lógicas, relações criando contornos que formam saberes e verdades, dando a entender que esses seriam os mais adequados e pertinentes para a estrutura acadêmica. Em síntese, pode-se afirmar, investigando os documentos, que :

- predomina uma abordagem curricular centrada ainda na linearidade e nos esquemas geométricos de distribuição dos saberes.
- a função enunciativa designa uma aproximação com o cenário da modernidade, aprisionada ainda em uma perspectiva iluminista.
- a ordem do discurso é oriunda do campo institucional, que cria contornos específicos de identidade.
- predomina uma abordagem defensiva dos saberes selecionados, como se estivessem legitimados antecipadamente, seja pela formação do docente e/ou pela estrutura curricular.
- algumas ousadias estão anunciadas; contudo, refletem apenas iniciativas individuais.

A lógica da ordem produz a coerção disciplinar, que em uma instituição parece sempre ter lugar. Ao defender a ordem, exige um aumento de aptidão para práticas normativas, que acabam se desdobrando em dominação acentuada. As políticas de atualização e capacitação docente, em geral, tendem a reforçar esse procedimento, não simplesmente para que os docentes façam o que querem, mas para que operem como a instituição quer, de acordo com certas técnicas e produzindo, muitas vezes, obediência política e pedagógica. De certa forma, a análise dos conteúdos programáticos verificou essa obediência pedagógica, que em outros cenários da investigação não ocorreram nessa proporção, demonstrando ser necessário considerar a docência a partir dessa pluralidade e complexidade.

O saber tomado como ciência nos conteúdos programáticos não é oriundo da generosidade humana, mas antes da afirmação de um determinado sentido que joga com

poderes e saberes para estabelecer uma determinada ordem para o discurso. É a vontade de poder que estabelece um currículo e seus inúmeros desdobramentos.

A história do currículo, segundo Silva (1996), ajudou a compreender que aquele conhecimento corporificado nos “programas” não pode ser algo fixo, por tratar-se de um “artefato social e histórico”, sujeito sempre a mudanças e flutuações. Os conteúdos de qualquer área do conhecimento estão sempre em constante fluxo e transformação. Por isso, não se pode sustentar a idéia de que o currículo é constituído de conhecimentos válidos; antes disso, está-se apenas diante de conteúdos validados por determinadas organizações sociais. Segundo Silva (1996), os currículos são fabricados, não sendo esse apenas um processo lógico, mas de fato uma justaposição de conhecimentos científicos, crenças, expectativas, visões sociais. Quantos dos docentes envolvidos com o ensino superior consideram esse pressuposto na organização de suas dinâmicas pedagógicas? Tal realidade pode ser investigada analisando como diferentes professores planejam de diferentes formas uma mesma disciplina em semestres distintos, ainda que vinculados a um mesmo lugar na ordem do currículo.

Como diz Silva, currículo implica sempre crenças, convicções e perspectivas sociais e, portanto, não se trata de “evolução natural.” Esta mesma situação é possível de ser verificada em todos os cursos, o que não significa um limite da dinâmica dos mesmos, mas uma condição que estabelece determinados contornos ao conhecimento e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes e sua diversidade

O segundo aspecto investigado na pesquisa diz respeito aos estilos docentes. A construção desse referencial originou-se por meio das visitas efetivadas às salas de aula e entrevistas realizadas, procurando investigar como, na prática, acontece a relação pedagógica e o compromisso com os conteúdos. Os professores foram consultados antecipadamente e abriram esse espaço para a pesquisa. Foram realizadas 20 visitas nos diferentes cursos, que acabou complementando e enriquecendo a reflexão sobre a docência. Para a realização das visitas e efetivação das entrevistas, quatro dimensões foram consideradas: a dimensão ótica (como o professor se vê); a dimensão pública da profissão (como ele se expressa e fala de sua identidade); a dimensão normativa (como julga as situações do cotidiano); e a dimensão da educação continuada. Dessas dimensões e após o contato com os sujeitos, foi construído um quadro de referência para discutir a docência e os fios que a constituem. O resultado dessa análise é o seguinte:

	ESTILOS DE DOCÊNCIA		
Dimensão ótica: como o docente se vê	Intelectual ¹	Educador	Técnico
	a partir de um campo do conhecimento	a partir de uma missão a cumprir	a partir do domínio especializado de um campo do conhecimento
Dimensão pública da profissão: com qual identidade se apresenta	Profissional/Intelectual	Função profética	Expert
	compromisso com o conhecimento	compromisso com a tarefa e com a instituição	compromisso com a especificidade de um conhecimento
Dimensão normativa	Relativiza o instituído , estabelece contratos de interação em função da relação com o conhecimento	<i>apelo afetivo, moral e ético</i> Centra sua ação nas regras e normas institucionais	Controla prioritariamente o domínio do conhecimento por meio do sistema normativo vigente O normativo está referendado na necessidade da ordem
Dimensão prática: a educação continuada	Vincula a docência com a pesquisa prioritariamente (o docente torna-se melhor em função da pesquisa) Foco: campo de atuação específico	Supervalorização da pedagogia e seus temperos (o docente torna-se melhor se buscar o que lhe falta: a pedagogia) Foco: formação técnico-metodológica	Consolidar e incrementar a especialização (o docente torna-se melhor se fortalecer ainda mais a formação específica) Foco: superespecialização reforçando a condição de expert

O quadro é uma aproximação com a realidade, procurando agregar dados investigados no cotidiano da sala de aula, nas entrevistas e mostram a diversidade da própria atividade docente. Os estilos investigados na instituição em questão desdobram-se em três possibilidades: o **docente/intelectual**; o **docente/educador**; o **docente/técnico**. Interessa menos dizer se cada estilo pode ser encontrado de uma forma isolada ou mais híbrida do que reconhecer que estão apontadas tendências que mobilizam sujeitos e projetos pedagógicos dos diferentes cursos.

¹ O termo "intelectual" estará sendo aqui utilizado no sentido foucaultiano, que significa disposição para discutir a produção da verdade nos diferentes campos do conhecimento. O intelectual é um destruidor das evidências e das universalidades, aquele que assinala nas inércias e coerções do presente os pontos de fraqueza, as aberturas, as linhas de força, que questiona sem cessar as psições estabelecidas e as ordens consolidadas.

Apesar das tendências aqui descritas, em todos os cursos se encontram “resistências”, no sentido proposto por Deleuze, que designam linhas de fuga. Tal movimento não confronta o inimigo (a ordem existente), não se empenha em vitórias, mas procura relativizar o estabelecido. Sua intenção é mostrar impasses e limitações, apresentando outras possibilidades de atuação. A resistência é um exercício de liberdade que destaca o direito do pensamento divergente, sem necessariamente criar derrotados e vitoriosos. Implica um direito de existir, ainda que sem um lugar pré-estabelecido. Foucault, ao narrar “a vida dos homens infames”, procurou mostrar o quanto a conduta de um suposto infame pode ser um movimento de resistência. O desejo do sujeito nesse movimento é, como diz Bampi, citando o autor acima referido, “curvar a linha de força”, fazendo com que a própria força se afete, produzindo dobras que designam outras formas de viver. Penso que esse movimento da resistência precisa ser compreendido, especialmente no ensino superior, inclusive nas dinâmicas de elaboração dos projetos pedagógicos de cada curso, para buscar garantir um ambiente efetivamente de aprendizagem de todos os sujeitos, apesar das ordens e tendências existentes e consolidadas.

Considerando o quadro–referência, as entrevistas realizadas, talvez se possa afirmar alguns indicativos sobre o sujeito/docente :

- a) existe uma forte tendência em ficar consolidada uma nova realidade para o profissional da educação no que se refere ao ensino superior, especialmente em instituições privadas: ele estará cada vez menos vinculado a uma instituição e mais a um campo de conhecimento, motivando o mesmo a transitar entre muitas instituições, em busca de condições adequadas de trabalho, considerando pressupostos específicos na relação com o seu conhecimento.
- b) a voz profética tende a diminuir no cenário do ensino superior, até mesmo porque não será uma instituição em particular que contemplará as necessidades objetivas do trabalho docente.
- c) a dimensão mais presente nas práticas docentes dos diferentes estilos ainda é a dimensão normativa. Ainda que regras e normas sejam estabelecidas de diferentes formas, elas sempre estão presentes. A voz legisladora, controladora de atitudes e de aprendizagens tende a se agregar a todos os estilos de docência. Isso parece ter a ver com a natureza da

dinâmica institucional, mas não significa necessariamente identificação com a tarefa educativa.

d) a preocupação com a formação não parece priorizar o aspecto ético em seu sentido convencional. A ética aparece de outra forma, inserida no campo de conhecimento e, como tal, permitindo muitas e diversas inserções sociais. Nesse aspecto ficam parcialmente comprometidos os documentos institucionais que insistem ainda com generalizações nesse campo de atuação humana.

e) a pedagogia enquanto ciência da educação e para a educação pode ser redimensionada, a fim de ocupar um espaço significativo nesse cenário educativo. As propostas convencionais parecem não convencer, novas interações entre os campos específicos do conhecimento e a pedagogia precisam ser estabelecidos, para que tal atuação faça sentido no ensino superior.

f) a presente pesquisa ensina ainda que muito dificilmente alcançar-se-á qualquer possibilidade de criar “ formatos de docentes institucionais”. Essa nem deveria ser uma meta a ser contemplada. Daí a necessidade de pensar processos de capacitação a partir de outros referenciais. A diversidade de estilos é que constitui a estética da docência no ensino superior, incluindo aí tudo que possa ser considerado agradável ou desagradável, conveniente ou não.

Partindo desses seis itens, vale destacar que a análise realizada através dessa pesquisa não quer apresentar um ideal de docência a partir da condenação de outro. O fato é que existem diferentes estilos, cada um com suas incompletudes e temperos. Retrato aqui a docência em um determinado lugar, que apresenta particularidades e especificidades. Talvez esse estudo possa contribuir com o debate hoje já bem encaminhado sobre funções e desafios do ensino superior no que se refere à formação dos docentes.

Da formação dos professores

O terceiro aspecto diz respeito às políticas de formação docente. Buscando em Foucault um suporte para a análise, verificamos que de certa forma tais políticas configuram-se a partir de alguns traços de poder, os quais foram analisados arriscando uma analogia com a docência e sua formação:

1. relação negativa - é preciso anunciar proibições e marcar fronteiras;

2. regramento - apontar o lícito e ilícito, fortalecendo uma lógica binária;
3. destacar a necessidade da interdição, elencar renúncias necessárias para o exercício da profissão - lógica do déficit;
4. designar censuras, alinhamentos, estratégias de poder;
5. criar efeitos dos dispositivos da eficácia - regulação e obediência.

Esses rastros de poder estão presentes nas políticas de formação de professores(as), sejam elas localizadas e/ou conjunturais. O formato predominante desses processos tem um perfil normativo, pois sempre ocorre um julgamento prévio sobre o que os(as) professores(as) necessitam (é a idéia da educação maior). Pela pesquisa verifico que tal julgamento, além de precipitado, é absolutamente anacrônico. Os cinco itens acima são temperos das ações pedagógicas desenvolvidas junto aos(as) professores(as). Marcar fronteiras implica anunciar proibições e autorizações, designando estilos desejáveis de docentes envolvidos por uma lógica binária que, compulsivamente, deseja instituir o lícito. Por intermédio do discurso do lícito impõe-se uma outra lógica, a do déficit, que insiste em mostrar para o(a) professor(a) que ele(a) sempre está devendo em termos profissionais. Deveria planejar mais, deveria saber compreender seus(suas) alunos(as), avaliar melhor, ler mais, participar mais enfim, ser melhor do que é. Essa conduta deveria poder ser amplamente generalizada, para garantir a eficácia do processo educativo. Para que os(as) professores(as) tenham um mesmo estilo e competência o pressuposto é uma subordinação aos mecanismos de regulação (na maioria das vezes burocratizada) com a conseqüente e necessária obediência a tais procedimentos. Para alcançar tal meta, a instituição precisa entrar apontando os formatos desejáveis de programas, currículos, metodologias, alinhamentos, estilos e perfis. De outro lado, os processos de autorização e reconhecimento dos cursos também criam protocolos de eficiência e qualidade no mínimo questionáveis, mas que continuam exigindo das instituições medidas normativas de ajustes a essa lógica da avaliação. Não se trata de não aceitar a avaliação como um procedimento justo e necessário, mas como diz Sguissardi (2000), tem-se que admitir que as políticas de avaliação em vigor nesses últimos anos identificam-se com um teor gerencialista-eficientista. As reformas atingem muito fortemente as universidades públicas, abrindo espaços para a iniciativa privada; contudo, na prática esse desdobramento não é tão simples assim. A diversidade de instituições não permite mais o uso de métodos de estudo genéricos, é preciso olhar cada lugar de uma forma única. As condições de

ensino exigidas nos processos de autorização e reconhecimento parecem, em parte, escamotear uma outra discussão que implica:

“saber que a democratização do acesso e garantia de não evasão e conclusão do curso superior depende de políticas de inclusão social, de distribuição de renda, de erradicação da indigência e da pobreza que afetam mais de metade dos brasileiros, de prévia democratização do acesso a um ensino médio de alto nível, e que , finalmente essas políticas iriam a contracorrente do que tem sido feito ao longo dos últimos anos no país e das orientações e recomendações emanadas dos organismos multilaterais, que , especialmente nos anos recentes têm sido seguidas quase como cartilha, e do que tem resultado a perda de espaços importantes da soberania nacional.”
(Sguissardi, 2000, p.43-44)

O cenário das reformas atingiu a todos, de formas distintas é verdade, mas não deixou nenhuma instituição de fora. Embora não seja esse o foco do trabalho, preciso reconhecer que as formas de entendimento da docência e seus necessários perfis também sofreram essas influências. As políticas de educação continuada estão envoltas nesses temperos, produzindo efeitos, muitas vezes perversos. Por isso, a perspectiva foucaultiana não veio para resolver todos os problemas, mas para colocar na berlinda, na beira do abismo, pois é lá que sempre se está, entre o desafio de sempre repetir o que já existe ou tentar outras e novas formas de sobrevivência possíveis nesse limite de existência. Vale destacar alguns depoimentos de professores(as) quanto as suas expectativas no que se refere à educação continuada:

“desejaria uma instituição que desse liberdade para o professor buscar aperfeiçoamento na sua área de interesse, sendo esse procedimento avaliado e apoiado para que ninguém tivesse que se sentir deslocado ou ameaçado nas relações de trabalho. Hoje temos que fazer muitas coisas, às vezes discordando para evitar constrangimentos profissionais.” (professora, março/2003)

“A qualificação continuada deve partir das angústias do professor, não de pressupostos apenas institucionais, mas considerar de fato o que angustia o professor. Ouvir o professor e construir saídas viáveis para problemas reais e emergenciais.”(professor, dezembro/2002)

“Eu acho que tem que ter um espaço de terapia de grupo, trabalho coletivo, um espaço opcional no qual fica garantido o nosso espaço de humanidade e isso pode acabar animando muitos. Já vivi isso em outras instituições e foi muito positivo. Todas as outras iniciativas podem ser importantes e às vezes até necessárias, mas são mais burocráticas.

Precisamos antes abrir um espaço dentro da instituição para a gente trabalhar nossos dilemas como educadores, isso faz a gente refletir, se apoiar, e se necessário até chorar em conjunto, cria uma identidade de grupo, de profissão.”(professor, julho/2001)

“Estamos lidando com a capacitação docente enquanto estamos construindo nosso projeto pedagógico. A partir dele são necessárias novas formas de encarar a sala de aula, a relação teoria-prática, metodologias. Além dessas iniciativas, precisaremos de outras mais institucionais, que precisam considerar formas de seleção de professores e contratos de trabalho mais razoáveis.”(diretora de curso, outubro/2002)

“Formação de professor acontece com investimentos no Mestrado e Doutorado. A instituição precisa dar suporte para isso.”(professora, novembro/2002)

“Pensar no professor significa levar em consideração o seu interesse, porque eu gosto de dar aulas, mas eu acho que mais do que a relação pedagógica professor-aluno, me interessa a ciência mesmo, o meu campo de conhecimento. É nesse contexto que entram os alunos, e só a partir disso que é possível negociar as relações pessoais. A sala de aula é concebida a partir de um sistema meio difícil, pois o grupo é fechado, currículo definido, horários estabelecidos, contratos horistas, tudo deve acontecer nesses contornos. Infelizmente não existe uma relação fora da sala de aula, e acabamos burocratizando a relação professor-aluno e por fim também nosso entendimento sobre o conhecimento.” (professor, março/2003)

“A primeira condição para uma pessoa ser um professor é descobrir se ela é apaixonada pelo campo de conhecimento onde está trabalhando; apaixonada no sentido de criar, não reproduzir. Não importa amar a música clássica somente, mas estar interessado em estudar como hoje a música se coloca na sociedade, por que e como. É preciso querer saber sobre as inquietudes humanas, isso é assim também com a comunicação, precisamos entender o que acontece nessa área em especial. A segunda condição vem da instituição, não depende do professor e implica rever os contratos de trabalho, desburocratizar a relação pedagógica.”(professor, março/2003)

Os depoimentos expressam diferentes vontades e entendimentos sobre o que seja educação continuada. Parece ser importante ouvir esses dados e admitir que existem instâncias acadêmicas do problema administrativo. Este último pode ser definitivo na política de formação de professores(as) fazendo uma grande diferença em

termos de qualidade. Objetivamente, isso significaria uma outra forma de contratação dos(as) professores(as), que viabilizasse vínculo com a instituição e com o processo de capacitação do(a) docente. Professores(as) precisam estar na sala de aula, mas também fora dela, ainda que dentro da instituição para poder pensar, criar, apoiar, produzir, pesquisar.

Atando alguns pontos dos fios

O foco foi a docência no ensino superior, circunscrita a um lugar, mas desejando contribuir com uma reflexão mais ampla sobre a questão da formação de professores(as) no contexto atual. Nessa pesquisa verificou-se uma forte tendência em selecionar e distribuir um discurso oficial que defende a necessidade da identidade institucional. “Vestir a camisa” da instituição é um desejo sempre presente. O perigo parece estar onde tal pressuposto esteja ausente. O que se verificou por meio da investigação é que muito da novidade, da competência, da ousadia vem exatamente de um lugar menos institucional, mas interessado em produzir outras verdades e poderes que apontam inclusive arbitrariedades de alguns pressupostos ditos institucionais.

Os fios que tecem a docência são inúmeros e alguns deles foram abordados nessa pesquisa. Por vezes os fios se constituem em rastros de poder, produzindo obediências, regulações, sentimento de déficit, efeitos de legitimidade ou falta dela, censuras e interdições. Viu-se isso se dar por meio da análise dos conteúdos programáticos, onde fronteiras ficam demarcadas, apontando vontades de verdade por parte de cada docente. Esses são fios tecidos pelos(as) próprios(as) professores(as), capturados(as) que são pelas teias e tramas oriundas de outras tantas dinâmicas produzidas por essa “maquinaria” social que estabelece ordenamentos e disciplinamentos. Viu-se isso também através de políticas administrativas e pedagógicas que, via sistemas normativos, produzem os efeitos de poder e saber a partir do lícito e do ilícito. Ficam sugeridas formas de conduta, formas de planejamento, de avaliação, de participação, que criam contornos de legitimidade.

A pesquisa apontou ainda, por meio dos diferentes estilos de docência, algumas configurações que insinuam tendências de desempenho considerando os diferentes cursos em questão. Parece ser possível dizer que curso de Enfermagem, muito pautado pelo compromisso com o cuidado, com a vida, tende a apresentar com mais ênfase o(a) docente/educador(a), que sempre tem uma tarefa/ missão a ser cumprida. A missão está diretamente relacionada com a preservação da vida, o apelo predominante é ético e os sistemas normativos devem ser observados, pois ordenam a operacionalização do

cuidado. Mesmo que esse seja o estilo mais presente, os(as) profissionais que ocupam esse lugar são, em geral, enfermeiros/enfermeiras que não têm a formação pedagógica e nem sempre desejam esse formato convencional em suas práticas. Buscam planejar aulas mais dinâmicas, aceitam propostas, mas sempre articuladas com o foco do curso, expresso no projeto pedagógico. Porém esse não é o único estilo presente, uma vez que o(a) professor(a)/técnico(a) tem seu espaço sempre garantido, principalmente pela área das biológicas (fisiologia, anatomia, patologia, etc.). Esse(a) docente parece desejar apresentar-se como um expert, que em última instância tem um domínio muito especializado de uma área específica do conhecimento. A relação com “o cuidado” acontece a partir do domínio de tecnologias especializadas da vida em seu funcionamento e estrutura. Não existe muita preocupação com a definição de uma missão, uma vez que o entendimento do compromisso do técnico é sempre com a superespecialização, reforçando a condição do expert, que na grande maioria dispensa o suporte da pedagogia, pois o acesso a esse conhecimento é mesmo muito árido e, por vezes, insosso.

O(A) docente/intelectual está menos presente no curso, uma vez que a prioridade está em formar pessoas responsáveis pela vida, designando assim uma série de práticas operacionais consolidadas no contexto da saúde e que não devem, em um primeiro momento, ser questionadas, mas vivenciadas e consolidadas.

O curso de Comunicação Social apresentou uma outra tendência, a presença mais forte do(a) docente/intelectual. É um estilo que não tem muitas preocupações com a missão da instituição, pode até interessar-se em conhecê-la, mas prefere ocupar-se com seu campo de conhecimento. Relativiza o instituído e cria sempre outros desdobramentos operacionais na relação com o discente, a partir de um campo específico de conhecimento. A docência não se satisfaz com recomendações pedagógicas genéricas, preferindo destacar os diferentes métodos de investigação presentes nas várias formas de produzir pesquisa. Em geral, são docentes com um desempenho bastante solitário, buscando integração com os demais caso o chamamento institucional for temático e interessar especialmente. Os(as) docentes/técnicos também estão presentes, mas têm alguns desdobramentos diferentes do que no curso de enfermagem. São docentes mais pragmáticos, interessados em ensinar operações concretas aos(às) alunos(as) do tipo: produzir textos especializados, lidar com a tecnologia da comunicação, construir autonomia empreendedora considerando esse campo específico. O(a) docente/educador(a) tem pouca inserção no cenário da

comunicação. A voz profética é rejeitada com mais veemência, o compromisso com uma missão é relativizado pelos embates teóricos das diferentes áreas de atuação do curso. Segundo os(as) docentes, isso não significa falta de ética, mas o estabelecimento de outros referenciais para o estabelecimento de compromissos possíveis entre docentes e instituição.

O curso de Turismo tem uma configuração ainda diferente. O que se verificou é que os(as) docentes do curso, em sua grande maioria, não são oriundos da área específica em questão. O curso depende de docentes provenientes da geografia, da sociologia, da antropologia, da história etc. Por ser um curso com uma estrutura diferenciada, apresentando uma coordenação pedagógica própria, o que se verifica é o predomínio de docentes/educadores. O que ainda fica em aberto é saber se esse é um movimento espontâneo desses(as) profissionais ou se está influenciado pelas próprias políticas estruturadas no curso. Ficou fortemente reconhecida a voz profética dos(as) professores, sempre anunciando, nas salas, o valor ético, o compromisso com a cidadania, a defesa do meio ambiente como missão de todos. Essa voz está sempre presente, seja nos documentos, nos relatórios, nas salas de aula. Mesmo assim não é a única voz, pois há uma força de resistência que declara algumas inadequações desse discurso. A voz de resistência, por vezes, vem personificada na figura do(a) docente/intelectual, que prioriza um outro debate, centrado em prerrogativas teóricas dos vários campos do conhecimento. Fala menos de missão, de inserção institucional e mais de conceitos e teorias. Está pouco presente o(a) docente/técnico, em geral vinculado às práticas operacionais e laboratórios de aprendizagem.

O curso de Educação Física, em um primeiro momento, pareceria ter que priorizar a presença do(a) docente/educador(a), contudo a configuração que o curso vem tomando na instituição em questão parece franquear o espaço para o(a) docente/técnico. É o(a) docente especializado(a) em psicomotricidade, em tecnologias do esporte, em movimentos especializados do corpo que vem ocupando o maior espaço do curso. A voz predominante é do expert, num tom quase tecnicista. Mas a resistência também existe e vem primeiro de docentes/educadores(as) que buscam espaço para a voz profética, apontando outros direcionamentos para o curso. Em segundo lugar, a resistência vem também de um esforço pedagógico operacionalizado por meio de uma assessoria definida institucionalmente, com o propósito de definir o perfil do curso e seus possíveis direcionamentos.

De certa forma, a avaliação dos cursos nos termos acima deveria ajudar a determinar qual é o principal desafio expresso em cada um desses contornos de ação profissional. Uma política docente começa quando se dá conta de verificar as contingências nas quais se está envolvido para “desarranjar a mesmice, a monótona paisagem”, problematizando formas rotinizadas, para buscar um movimento novo a partir de práticas inventivas, imaginativas, que buscam controlar de certa forma a força e o poder das expectativas e dos excessos de sentido de cada curso, criando assim o espaço para novas formas de subjetividade.

A perspectiva foucaultiana, nessa pesquisa, não ficou apenas na problematização e, por isso, ao apresentar a rede de fios que constitui a docência, assegura a possibilidade de constituir uma nova política de verdade sobre os processos de formação do(a) professor(a) do ensino superior. Nesse contexto a pesquisa destacou uma possível relação entre a docência e a estética, que implica a capacidade de jogar com a verdade de um outro modo. A experiência de perguntar ao outro, seja aquele que governa, administra, ensina e/ou aprende, o sentido de determinadas ações, as razões das tomadas de decisão são um elemento estético constitutivo da experiência de ser cidadão. Ficar alheio à verdade é tão perigoso quanto desejar prescrevê-la compulsivamente. E é nesse jogo de buscar o “dizer verdadeiro” que pode estar um novo tempero para a educação. Por isso a geometria construída por essa pesquisa teve o propósito de discutir tendências no que se refere, especialmente, aos diferentes estilos de docência e de como cada um desses diferentes estilos consegue formular ou não suas perguntas sobre o “dizer verdadeiro” na instituição. Dessa diversidade pode surgir uma outra vontade por parte dos “sistemas de governo”, que significa ouvir as perguntas que se consolidam nesses diferentes entornos e contornos para tomar decisões também a partir dessa realidade.

A pesquisa: “os fios que tecem a docência” deseja contribuir com a reflexão a respeito da formação do(a) professor(a), mostrando como tal tema não se reduz ao pedagógico, mas está imbricado em toda configuração institucional que abriga o(a) docente. Olhar para essa paisagem maior implica estar disposto a dar um outro lugar para o(a) docente, construir uma dimensão estética que consiga reencantar os sujeitos implicados pelo ambiente acadêmico e pelo processo de aprendizagem, para que possam, coletivamente, mobilizar-se para a busca de um compromisso novo com a sociedade no que diz respeito à educação.

BIBLIOGRAFIA

BAMPI, Lisette. *Governo, subjetivação e resistência em Foucault*. In: EDUCAÇÃO & REALIDADE. Experiência, Estética e Conhecimento. UFRGS/Faculdade de Educação, 2001. V. 27, n. 1, jul/dez, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, Marcos (org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998, p. 57 – 68).

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (et al.). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. *Como dar uma aula? Que pergunta é essa?* In: MORAES, Vera R. P. (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996. p. 57-63.

_____. *Como subverter a ordem na aula?* In: MORAES, Vera R. P. (org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 1996. p. 54-56.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1ª edição. Araraquara: JM Editora, 1998.

DREYFUS, Hubert L. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica(para além do estruturalismo e da hermenêutica)/* Hubert Dreyfus, Paul Rabinow; tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995..

EDUCAÇÃO E REALIDADE. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001. V. 26, n. 2, jul/dez, 2001. Tema do fascículo: Pedagogia, docência e cultura.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. e J. A. Guilhon de Albuquerque. 13ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 10ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

_____. *Omnest et singulatim: hacia una crítica de la razón política*. In: _____. *Tecnologías del yo y otros afines*. Barcelona: Paidós, Ibéria, 1991.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. *Tecnologias do Eu e Educação*. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEITE, Denise (org.). *Pedagogia universitária: conhecimento, ética e política no ensino superior*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

MASETTO, Marcos (org.). *Docência na universidade*. 2ª edição. Campinas: Papirus, 2000.

ORTEGA, Francisco. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1999.

_____. *Amizade e ética em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. *História do Currículo, Regulação Social e Poder*. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior. Velhos e Novos Desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____; SILVA JR., João dos Reis (orgs.). *Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. In: _____. *El metodo genealógico de los sociólogos clásicos a los trabajos de Norbert Elias y Michel Foucault*. Congreso de Sociología de Granada, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

_____. *Currículo e exclusão social*. Revista Kikiriki (Morón-Sevilla), julho, 2000.

_____. *Olhares...* In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos. Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996, p. 19-35.

_____. *Uma lança com duas pontas*. In: Rosa, Dalva E. Gonçalves; Vanilton Camilo de Souza(org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *De Geometrias, Currículo e Diferenças*. In: *Educação & Sociedade*. Ano XXIII, Cedes. Campinas. nr. 79, agosto/2002.