

Os autores que participam da realização deste livro abordam a educação superior como uma experiência em construção, na qual estão envolvidos inúmeros sujeitos e instâncias institucionais. Colocam seus conhecimentos e experiências a serviço da reflexão crítica e criativa para fomentar a inovação do ensino e a qualidade da docência universitária, contribuindo para a consolidação do campo referente à formação do professorado do ensino superior, que tem se afirmado como imprescindível para a melhora qualitativa desse nível de ensino. Esperamos com ele oferecer aos professores, às instituições de ensino superior, aos pesquisadores da área da formação e das práticas docentes no ensino superior e aos futuros professores em fase de formação, uma abordagem teórico-prática do que se chama atualmente de *pedagogia universitária*.

ISBN 978-85-249-1802-5



CORTÉZ

Pimenta | Almeida (orgs.)

Selma Garrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida
Organizadoras

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

caminhos para a formação de professores

CORTÉZ

Selma Garrido Pimenta • Maria Isabel de Almeida
(Orgs.)

PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

caminhos para a formação de professores

 **CORTEZ**
EDITORA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pedagogia universitária : caminhos para a formação de professores / Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida (Orgs.) . - São Paulo : Cortez, 2011.

Vários autores.
ISBN 978-85-249-1802-5

1. Ensino universitário 2. Professores - Formação profissional I. Pimenta, Selma Garrido. II. Almeida, Maria Isabel de.

11-07162

CDD-378.125

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Formação profissional : Pedagogia universitária :
Educação superior 378.125

ÉTICA NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA a caminho de uma universidade pedagógica?*

Terezinha Azerêdo Rios¹

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Paulo Freire

Em certa ocasião, ao chegar a uma cidade para participar de um encontro de educadores, dirigi-me ao hotel no qual havia sido feita minha reserva. Junto comigo, na recepção do hotel, outros colegas procuravam fazer o seu *check-in*. O rapaz da recepção deu-nos fichas

* Este texto resulta da ampliação de um roteiro organizado para participação na mesa-redonda "A docência universitária como profissão: saberes, ética e formação", no Colóquio Internacional *Ensino Superior: complexidade e desafios na contemporaneidade*, realizado em outubro de 2008 em Feira de Santana (BA). O texto original faz parte do livro *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*, organizado por Maria Isabel da Cunha, Sandra Regina Soares e Marinalva Lopes Ribeiro, publicado pela UEFS Editora em 2009. Aqui, procurei articular as ideias ali apresentadas a algumas outras já exploradas anteriormente, no sentido de ir de maneira mais específica ao encontro dos objetivos dos Seminários de Pedagogia Universitária.

1. Doutora em Educação. Membro do GEPEFE — Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores, da Faculdade de Educação/USP, e do Conselho Editorial de Educação da Cortez Editora. Também integra a SOFELP — Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa. E-mail: <te.rios@terra.com.br>.

para preenchermos e, quando fui preencher o espaço reservado para “profissão”, escrevi: “professora”. A professora que estava ao meu lado fez, então, a seguinte observação: “Nunca escrevo ‘professora’ apenas. Sempre escrevo ‘professora universitária’ — isso faz diferença!”

Pus-me a pensar, então, na diferença que faz apresentar-me como ‘professora universitária’ ou só como ‘professora’. A fala da colega remete a algo que diz respeito à acolhida dos outros quando nos apresentamos. “Fazer diferença” é destacar-se. Procurar fazer diferença, naquele caso, é, quem sabe, trazer embutida na apresentação a velha pergunta bem própria de um certo contexto brasileiro: “Você sabe com quem está falando?” No registro, estou dizendo: “Não sou uma professora ‘qualquer’ — sou uma ‘professora universitária’.” Isso confirma o que afirmam Anastasiou e Pimenta (2002, p. 35): “[...] o título de professor, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários”... e não aos “professores superiores”, completaríamos.

Assim, vale pensar no que se acrescenta ao professor, e lhe confere uma “identidade maior”, quando se acrescenta à denominação de sua profissão o adjetivo ‘universitário’, de “nível superior”. O que há de específico no trabalho do professor universitário, além de desenvolver suas atividades numa instituição educacional diferente de outras? Será que o adjetivo ‘universitário’ não o leva, às vezes, a esquecer o substantivo ‘professor’? Que tarefas se apontam nesse substantivo? Por que nele deve se abrigar a ética?

Com a intenção de estabelecer um diálogo com os colegas educadores que têm voltado sua reflexão sobre o trabalho docente nas instituições de ensino superior, trago alguns apontamentos, retomando ideias que já venho explorando e que têm se ampliado exatamente na partilha e no debate.

Ofício de professor

Entre os múltiplos papéis que desempenhamos na sociedade, ganha destaque o papel *profissional*. A profissão é indicativa do que

fazemos no *mundo/mercado do trabalho*, da forma específica de participação na construção da sociedade. O que somos está estreitamente ligado ao que fazemos. À pergunta “Quem é você?” quase sempre se responde com um: “Sou economista”, “Sou mecânico”, “Sou professor”.

No interior das instituições, os indivíduos desempenham seus papéis levando em consideração as configurações para eles determinadas, que Berger e Luckmann (1973, p. 49) chamam de “esquemas tipificadores”. Como todos os papéis, o papel profissional é marcado pelos valores da sociedade na qual se encontra o indivíduo — há uma hierarquia na valorização das profissões. Com relação ao papel de professor, verifica-se que, ao lado do discurso que chama atenção para o valor da profissão docente, há uma atitude de desconsideração, que se revela nas más condições de trabalho, nos baixos salários e no pequeno investimento em sua formação inicial e continuada. Todos esses elementos se entrecruzam, na verdade, na constituição da *identidade* do professor.

Vale lembrar, com Galeano (1991, p. 123), que “a identidade não é uma peça de museu, quietinha na vitrine, mas a sempre assombrosa síntese das contradições nossas de cada dia”. E também o que nos diz Nóvoa (1992, p. 16): “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, [...] é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso é mais adequado falar em processo identitário.”

A identidade aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos indivíduos. Cada indivíduo ganha sua identidade no reconhecimento. Na consideração de si mesmo e do outro. Somos “nós mesmos” exatamente quando nos diferenciamos e somos reconhecidos pelos “outros”, “outros nós”, identificados na relação. A identidade tem, assim, um caráter de complementaridade, não só nos papéis classicamente complementares — pai/filho, esposo/esposa — mas no que é nuclear — *eu/outro* (Rios, 2002). Laing (1986, p. 90) afirma que “são os outros que nos dizem quem somos.[...] Sejam quais forem as vicissitudes que enfrentamos, a primeira identidade social da pessoa lhe é conferida pelos demais. Aprendemos a ser quem nos dizem que somos”.

Quando afirmamos que “somos professores *universitários*”, procuramos corresponder a algo que se encontra no imaginário das pessoas em nossa sociedade. Somos professores num espaço diferenciado. É preciso pensar, então, antes de mais nada, no contexto no qual desenvolvemos nosso trabalho.

O contexto universitário

A Universidade é um espaço institucional de educação, em que se articulam — ou deveriam se articular — o ensino, a pesquisa, a extensão, com a finalidade de formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária. É necessário, então, refletir sobre o papel da educação na formação de uma nova concepção de vida e de sociedade, voltadas para o bem comum, para a realização pessoal e coletiva dos indivíduos, e na Universidade como centro de produção de conhecimentos, saberes e fazeres novos, na busca de uma visão de totalidade, de universalidade.

A palavra universidade deriva do latim *Universus*, formada por *unus*, que significa um; e *versus*, particípio passado de *vertere*, que significa voltar, virar, tornar-se. Daí, universidade tem o significado etimológico profundo de “tornar um”, ou seja, de expressar/articular a *diversidade na unidade*, que representa, em última instância, sua missão histórica e razão de ser. (SILVA, 1991, p. 39)

Há, portanto, uma multiplicidade de questões às quais se deve estar atento quando se pensa na feição que se quer dar às universidades. Nelas articulam-se aspectos que dizem respeito a todos que desenvolvem o trabalho de integração das funções da instituição (RIOS, 2008b).

Chauí (1999) afirma que a universidade contemporânea, na sociedade de mercado em que vivemos no Brasil, tem passado de sua condição de *instituição* social à de *organização* social. Segundo ela, uma organização define-se como uma prática social regida pelas ideias de

gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, com objetivos particulares, enquanto uma instituição social aspira à universalidade e tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. A universidade transformada em organização

não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas. (CHAUI, 1999, p. 222)

A crítica apresentada por Chauí refere-se à universidade pública brasileira. Entretanto, mesmo no espaço privado ou particular é importante levá-la em conta. É preciso pensar se a universidade tem estado atenta aos seus princípios originários, se tem feito o movimento na direção da autonomia e do rompimento com a fragmentação, se não tem deixado de lado o que é nuclear em sua função, que, no dizer de Belloni,

[...] é apenas uma: gerar saber. Um saber comprometido com a *verdade*, porque ela é a base de construção do conhecimento. Um saber comprometido com a *justiça* porque ela é a base das relações entre os humanos. Um saber comprometido com a *beleza* porque ela possibilita a expressão da emoção e do prazer, sem o que a racionalidade reduz o homem a apenas uma de suas possibilidades. Um saber comprometido com a *igualdade* porque ela é a base da estrutura social e inerente à condição humana. (BELLONI, 1992, p. 75)

Vale pensar que se a Universidade é uma instituição de *ensino* (aí, articulado à pesquisa e à extensão), há que cuidar para que esse ensino seja efetivamente gerador do saber de que nos fala Belloni. Aí nos deparamos com uma questão que nos convida à reflexão: embora a Universidade seja uma das modalidades de instituições *de ensino superior*, muitas vezes a docência é ali considerada como algo secundário, ou como algo para que não se exige um preparo e uma atenção especiais.

Cunha e Leite (1996, p. 74-75) nos lembram que

revitalizar o ensinar e o aprender na Universidade deveria ser mais que objeto de estudo de um projeto específico, mas uma preocupação constante de cada curso, de cada professor e estudante que deseja produzir o saber científico como conhecimento válido para a construção de uma sociedade melhor.

Essa preocupação, entretanto, ainda não se mostra presente em grande parte dos cursos de nossas universidades. A atenção ao caráter pedagógico do trabalho do docente parece ser algo que se atribui — ou que é restrito — ao espaço dos cursos de licenciatura ou das faculdades de educação. Aponta-se, portanto, o desafio de problematizar essa visão equivocada, refletindo sobre a formação e, mais especificamente, sobre a prática docente do professor universitário.

“Não me venha com pedagogias!”

A docência tem, em primeiro lugar, um caráter educativo. Isso é óbvio, dirão alguns. Entretanto, vale dizer, com Darcy Ribeiro, que o óbvio não é tão óbvio assim. O que faz o professor? Ensina. Aprende, enquanto ensina. Constrói conhecimentos, transforma a realidade, socializa a cultura, partilha valores. Essas são ações educativas. A educação é o processo pelo qual vai se configurando a humanidade.

Educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a anima, em que há coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, fatos...) que podem ser sabidas e que merecem sê-lo, em que nós homens podemos melhorar uns aos outros por meio do conhecimento. (SAVATER, 1998, p. 24)

Savater afirma que “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo”. Na verdade, se parafraçarmos Simone de Beauvoir, diremos que ninguém nasce humano — *torna-se* humano. E esse tornar-se acontece por meio do processo educativo.

A educação que é feita pela instituição escolar, na qual se encontra o professor, reveste-se de características distintas da que se realiza em outras instituições: ali, ela se dá de modo organizado e sistemático. Ali, organiza-se o currículo: definem-se os objetivos a serem alcançados, os conteúdos a serem socializados, os métodos, o processo de avaliação. Ali se estrutura um projeto de *formação* dos indivíduos. E para ali desenvolver seu trabalho, formam-se os professores. Em qualquer instituição educacional, o professor é aquele que tem como tarefa partilhar, séria e rigorosamente, o conhecimento e os valores, formando seres humanos e formando-se humano junto com eles.

Entretanto, não são poucos os que ainda acreditam que ser professor é apenas “transmitir conhecimentos”, “passar determinados conteúdos” que devem ser “armazenados” pelos alunos. Isso nos remete à crítica contundente de Edgar Morin que, recorrendo a Montaigne, afirma que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia” (MORIN, 2000, p. 21):

“Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.

Que tipo de formação deve ter um professor para que não se disponha apenas a produzir “cabeças bem cheias”? Que tipo de saberes se conjugam no exercício de seu ofício?

Tardif (2002) afirma que, embora sejam múltiplos os saberes que se articulam no trabalho docente, “a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares”. Mas esses conhecimentos, embora importantes, são insuficientes para caracterizar o trabalho do professor. O professor ideal, para Tardif (2002, p. 39), é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 199) acrescentam:

A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão [...] é a base para a sistematização de possíveis ações, e nunca de modelos.

Para muitos professores das instituições de ensino superior, universitárias ou não, a pedagogia é um espaço — quase um lugar! — ao qual se recorre quando se tem o objetivo de formar professores para a escola básica e, às vezes, quando se deseja aprender formas mais práticas de “transmitir o conteúdo” aos alunos, maneiras de facilitar o trabalho em sala de aula. Por isso, falar em pedagogia como constituinte do ofício docente que se dá *em toda a universidade* pode ser problemático. “Não me venha com pedagogias!”, é a afirmação com que se reage.

Essa reação está bem próxima daquela que se apresenta, muitas vezes, quando se fala em filosofia no espaço do trabalho do professor: “Não me venha com filosofias!” Talvez seja por estar acostumada a enfrentá-la que tenho me empenhado em explorar a articulação estreita entre a filosofia e a pedagogia e procurado manter aberto um diálogo da filosofia da educação com a didática, as teorias do ensino e as ciências da educação (Rios, 2008b). E é justamente à filosofia da educação que recorro para trazer as considerações que aqui apresento.

Quando o professor universitário diz: “Não me venha com pedagogias”, ele se sustenta na concepção tão presente no contexto universitário, que é a de que “quem sabe, sabe ensinar”. Ou seja: basta ser um médico competente para ser um bom professor na Faculdade de Medicina, um juiz competente para ser bom professor na Faculdade de Direito, um brilhante jornalista para ser bom professor na Faculdade de Comunicação. Entretanto, a prática que se vivencia no cotidiano das Universidades nos faz constatar a toda hora a inconsistência dessa concepção.

Ter um domínio rigoroso e seguro do saber referente à área de conhecimento de sua formação é algo que diz respeito a apenas uma das dimensões do trabalho docente — a dimensão técnica. Se não se consideram as outras dimensões — estética, política e ética — não se pode fazer referência a um trabalho competente do professor. Perrenoud (1996, p. 13) chama atenção para a existência de saberes *a ensinar* e a exigência de saberes *para ensinar*, que constituem as “didáticas das disciplinas”. Para além do que assinala o autor, há que se levar em consideração a especificidade da relação pedagógica e as características do contexto em que se desenvolve a prática profissional. Isso nos desafia a refletir sobre a necessária articulação da dimensão técnica do trabalho docente às outras dimensões desse trabalho. Aqui, mais especialmente, cabe pensar no significado da presença da ética na docência universitária.

Ética como dimensão da docência

Na configuração da prática pedagógica, é possível explicitar as dimensões da competência dos professores — *técnica, estética, política e ética*. E tornam-se mais claras as exigências para um trabalho docente de boa qualidade: além de um domínio do conhecimento de uma determinada área e de estratégias para socializá-lo, um conhecimento de si mesmo e dos alunos, da sociedade de que fazem parte, das características dos processos de ensinar e aprender, da responsabilidade e do compromisso necessário com a construção da cidadania e do bem comum (Rios, 2008a).

A ética é a dimensão *fundante* do trabalho competente, uma vez que no espaço da ética somos levados a questionar a finalidade do trabalho educativo, a sua significação, o seu *sentido*: Para que ensinamos? Para que realizamos nosso trabalho? Que valores estão presentes em nossas ações? Que princípios fundamentam essas ações?

É importante, para seguir adiante, estabelecer a diferença entre os conceitos de *ética* e *moral*. Enquanto a moral se constitui num con-

junto de prescrições — normas, regras, leis — que orientam as ações e relações dos indivíduos em sociedade e que, portanto, tem um caráter normativo, a ética é a *reflexão crítica sobre a moral*, é o olhar agudo que procura descobrir os fundamentos dos valores, tendo como referência a dignidade humana e como horizonte a construção do bem comum.

É com base nos princípios da ética que avaliamos mais amplamente todas as dimensões de nosso trabalho. Os critérios que nos fazem estabelecer os conteúdos e os métodos, a forma como estabelecemos nossas relações com os colegas e os alunos, as escolhas que fazemos, deverão ser questionados se não tiverem como fim último o bem comum. É aí que ganha sentido a afirmação de que a escola deve ser construtora da cidadania. E também da felicidade, que é o outro nome do bem comum.

A ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. Todos e cada um deles apontam para a necessidade do *reconhecimento do outro*. Nós afirmamos que fazemos isso no cotidiano de nossas relações, mas, se observarmos bem, com muita frequência deixamos de fazê-lo. Passamos pelas pessoas como se elas não existissem, deixamos de ouvir o que elas nos dizem, vamos adiante com o nosso discurso sem considerar a palavra, as ideias e os sentimentos dos outros.

Quando deixo de tratar o outro como *alter*, aquele que me constitui, estou considerando-o como *alienus*, alheio, o que não tem a ver comigo. Instala-se, então, a alienação no social. Penso que, ao lado da alienação do trabalho, a alienação econômica, de que falava Marx, de uma maneira tão assertiva, há uma alienação de caráter ético, que significa o não reconhecimento do outro, a desconsideração da diferença e, portanto, a impossibilidade de se instalar o diálogo, a solidariedade, a justiça.

Justiça é igualdade na diferença. Somos diferentes, homens e mulheres, brancos e negros, adultos e crianças. Mas somos iguais em direitos, iguais no direito de ter direitos, de criar direitos. Somos, portanto, diferentes e iguais. O contrário de igual não é diferente. É *desigual*, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá

na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

A solidariedade se mostra na atitude generosa de quem leva em conta os outros e os respeita em sua alteridade, independentemente de castigos ou recompensas. A solidariedade implica consideração do humano enquanto humano, do “nós” que se configura não numa soma, mas numa estreita articulação de muitos “eu”, na sua diferença e na igualdade dos direitos.

Ética na universidade

É comum a referência à presença da ética quando se fala da pesquisa na Universidade. Há em quase todas as instituições universitárias comitês de ética na pesquisa. Mas, mesmo nesse espaço, há que se verificar se efetivamente está presente uma preocupação com o caráter reflexivo da ética e com os fundamentos das investigações. Quando se constituem comitês de ética, quando se agrupam as pessoas no sentido de estarem atentas à investigação que se faz cientificamente nas nossas instituições, duas questões importantes deveriam ser colocadas: a que conduz a investigação? Está em seu horizonte a realização do bem comum? É necessário perguntar continuamente se a pesquisa que se realiza está levando a uma ampliação da qualidade do conhecimento e da vida das pessoas que com ela estão envolvidas. É no espaço da ética que o pesquisador se pergunta sobre a finalidade última de sua investigação, sobre os usos sociais dessa investigação, sobre os compromissos implicados nos resultados (Rios, 2006).

Com essas indagações, vamos além do terreno da moral. Há uma dimensão de moralidade sempre presente nas pesquisas, como em todas as ações e relações dos indivíduos na sociedade. Entretanto, nem sempre está presente aí a ética.

Se podemos constatar a preocupação, que ainda precisa ser ampliada, com a presença da ética na pesquisa, nem sempre vemos existir essa preocupação no campo do ensino. Dando importância em

primeiro lugar à dimensão técnica e isolando-a das outras dimensões, o professor acaba por não refletir sobre o sentido de seu trabalho, o compromisso aí presente e as implicações que isso tem na formação que ele realiza na Universidade.

Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente. Muitas das deficiências que ocorrem no exercício da função de professor universitário não são ocasionadas por falta de conhecimento dos professores ou por insuficiente formação técnica, mas por consequência de um descaso no compromisso e na responsabilidade de seus protagonistas. (ZABALZA, 2004, p. 129)

É a isso que se refere Freire (1997, p. 26), quando fala na necessidade de “decência e seriedade” na docência.

Zabalza defende a existência de um código de ética para a profissão docente. Não penso como ele e como outros educadores que defendem a mesma ideia. Os códigos têm sempre um caráter normativo e não acredito que será o estabelecimento de um código que levará a um trabalho mais competente do professor universitário.

Quando falamos na necessidade da presença da ética no espaço universitário, não nos referimos à elaboração de normas (novas?) para o comportamento dos indivíduos. Que há necessidade de novas normas, que estejam regendo novas práticas, não há dúvida. Mas, não sendo normativa, a função da ética será exatamente problematizar as normas, procurar criar uma nova ordem, plantar sementes de um trabalho universitário que seja fecundado por valores que respondam às exigências de hoje e de sempre.

Falar em ética hoje, na universidade, constitui um desafio porque a atitude com que nos deparamos, com frequência, é o *cinismo*, a atitude de indiferença diante dos valores. Estamos, no dizer de Jurandir Freire Costa (1989), numa “cultura da razão cínica”: “Cínico é aquele que se obstina em demolir a esfera crítica dos valores, a pretexto de defender ‘a realidade do que é’ contra a ‘idealidade do que poderia vir a ser’” (COSTA, 1989, p. 26).

O cinismo desemboca numa desesperança, numa negação da utopia. E sem esperança, sem uma visão utópica, perde-se o sentido de um trabalho competente e eficaz. A utopia é o que *ainda não é*, mas que pode vir a ser. É na universidade que encontramos as possibilidades de criar a universidade que desejamos. Santos (1995, p. 200) já afirmara: “Numa sociedade desencantada, o reencantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro.”

Universidade pedagógica: uma utopia?

A universidade do futuro está entre nós, sim, de alguma forma, no projeto que dela fazemos no presente. Para a construção desse projeto, é preciso explorar as potencialidades que o contexto universitário guarda, verificar as ações concretas já desenvolvidas no sentido da mudança e do crescimento, criar novos espaços de criação e desenvolvimento. Isso requer um empenho de todos que estão na universidade. Para os professores, se coloca o desafio do exame crítico constante de sua atuação, do diálogo fértil com os alunos e da busca constante de aprimoramento da qualidade do trabalho.

Cunha (2001, p. 88-89) afirma que

[...] os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão. [...] Sem pieguices, o que nos estimula é o semblante de nossos alunos, ávidos por um mundo melhor, provocando a nossa reação, desinstalando o nosso ceticismo, precisando acreditar no poder de sua geração, querendo ser parceiros de uma nova ordem social. Será essa a esperança de uma nova ética, que possa presidir o trabalho docente na universidade?

Dialogando com Cunha, eu diria que não se trata de construir uma “nova ética”. Embora histórica, situada num contexto específico e, portanto, sujeita a renovações, a ética tem a pretensão de que seus princípios tenham um caráter de universalidade e permanência, para

além das normas que se encontram nas morais. Assim, é à “ética de sempre” que recorreríamos para afirmar, aí sim, uma *nova universidade*. Com a afirmação efetiva dos princípios éticos, teríamos condições de dar à universidade uma nova configuração, na qual a docência assumisse seu caráter pedagógico e transformador.

Para isso, é preciso que professores e alunos estejam sempre abertos ao imprevisto e à renovação. Pode-se concordar com Larrosa quando afirma:

Penso que o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem, na soberba dos proprietários de certezas, na boa consciência dos moralistas de toda espécie, na tranquilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer e na segurança dos especialistas em respostas e soluções. Penso, também, que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes. (LAROSSA, 2004, p. 8)

Acredito, como Larrosa, que a pedagogia — no nosso caso, a pedagogia universitária — deve ser ousada e cuidadosa, no sentido de encarar corajosamente o perigo da arrogância e da soberba. E, por outro lado, de não se deixar imobilizar pelo comodismo ou pela rotina. “É como se o trabalho essencial, hoje, fosse lutar contra o sequestro: em especial contra o sequestro, pela rotina, daquilo que dá sentido a viver, a pesquisar, a fazer ciência, a formar gente, a fazer cultura” (RIBEIRO, 2003, p. 51). Anuncia-se, portanto, um horizonte promissor, quando se percebe que a pedagogia universitária traz uma provocação e abre caminhos para a reflexão sobre a necessidade de construir uma *universidade pedagógica*.

Tive a experiência de trabalhar, em Moçambique, numa instituição que tem este nome: Universidade Pedagógica. A denominação se deve ao fato de que a universidade destina-se especificamente a formar professores — os cursos oferecidos são licenciaturas em diversas áreas, no sentido de atender a uma necessidade premente naquele país. Quando lá trabalhava, punha-me a pensar que ainda que não fossem só licenciaturas, o nome era bonito e adequado e representava, efeti-

vamente, o que se espera de uma instituição educativa. A proposta de levar os professores, especialistas em áreas diversas do conhecimento, a se identificar como formadores, a reconhecer que a pedagogia não habita apenas nas faculdades e nos departamentos de educação, constitui ainda um desafio a ser enfrentado corajosamente nas instituições de ensino superior. Penso que não se trata de usar pura e simplesmente a denominação, até porque se enfrentariam resistências e o essencial não se encontra no nome. Do ponto de vista ético, principalmente, trata-se de fazer valer o que nele está guardado: o compromisso com a construção de uma educação de boa qualidade, de que temos necessidade e que, sem dúvida, merecemos. É um desafio a ser humilde e esperançosamente enfrentado.

Referências bibliográficas

- ANASTASIOU, Léa G. C.; PIMENTA, Selma G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. v. I.
- BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Zaia et al. *Universidade e educação*. Campinas: Papirus/Cedes; São Paulo/Ande: Anped, 1992. p. 71-78.
- BERGER, P.; LUCKMANN, R. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.
- COSTA, Jurandir Freire. *Psicanálise e moral*. São Paulo: Educ, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92.
- _____; LEITE, Denise B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 1991.
- LAINING, R. *O eu e os outros: o relacionamento interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana — danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Plano Editora, 2001.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.
- PERRENOUD, Philippe. *Enseigner — agir dans l'urgence, décider l'incertitude*. Paris: ESF éditeur, 1996.
- RIBEIRO, Renato J. *A universidade e a vida atual — Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.
- RIOS, Terezinha A. *Compreender e ensinar — por uma docência da melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- _____. Pedagogia universitária: para além do nome, uma concepção e uma prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2008. *Anais...* Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008b. 1 CD-ROM.
- _____. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, p. 80-87, jun. 2006.
- _____. Ofício de professor: títulos e rótulos ou A desafiadora construção da identidade. In: ALMEIDA, Ana Maria B.; LIMA, Maria Socorro L.; SILVA, Silvina P. (Orgs.). *Dialogando com a escola*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002. p. 110-121.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: *Pela mão de Alice — o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1995, p. 163-201.
- SILVA, Luiz Eduardo Potsch de Carvalho e. A universidade no terceiro milênio: desafios, missão histórica e novos paradigmas numa perspectiva plane-

- tária. In: SILVA, L. E. P. C. et al. *Propostas para uma universidade no terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Fundação Universitária José Bonifácio, 1991. p. 19-106.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.