

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

Este livro foi escrito por um grupo de professores e pesquisadores universitários, preocupados com a melhoria da qualidade de ensino nos cursos superiores e sua correlação com o desenvolvimento da docência universitária. Entre os temas contemplados estão:

- a) o que significa ser um docente que atua com profissionalismo e competência num contexto social em que se vive sob o impacto da revolução tecnológica e de uma redefinição de paradigmas profissionais;
- b) a inserção dessa questão no campo dos currículos universitários, e a necessidade de sua reconfiguração;
- c) a avaliação institucional, tendo por foco sua relação com a formação docente.

Eis aqui um conjunto de reflexões que busca oferecer subsídios para esse debate, com a certeza de que a formação pedagógica do professor universitário é tarefa primordial para elevar, efetivamente, a qualidade e o nível de ensino na graduação.



PAPIRUS EDITORA

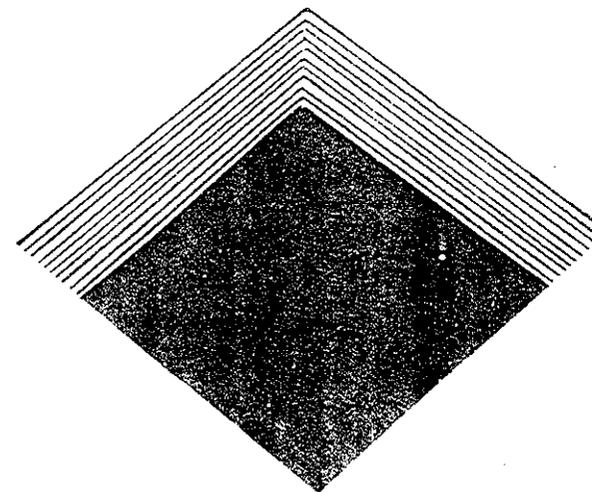
Marcos Masetto (org.)

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

PAPIRUS

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE

9ª Edição



Marcos Masetto (org.)



PAPIRUS

COLEÇÃO PRÁXIS

A intenção desta coleção é ser uma contribuição para o avanço do conhecimento, do ponto de vista crítico, apresentando novas pistas a serem exploradas. Trata das implicações práticas do conhecimento, alicerçadas teoricamente.

A coleção apresenta três tipos de práticas:

- *práticas efetivas;*
- *práticas de pesquisa;*
- *práticas de formação.*

Cada obra será uma referência significativa, à qual todo leitor preocupado com uma determinada problemática poderá recorrer. Serão garantidas, também, a unicidade das partes, a lógica da argumentação, a pertinência e a recentidade das referências, bem como qualidade de método e estilo.

O discurso descritivo e normativo será superado. O tema será tratado sob uma perspectiva contextualizada, reflexiva e crítica. Não fará panegírico de uma ou mais concepção ou estratégia – estará alicerçado em fatos nos quais se assegurem as concepções teóricas apresentadas. Cada obra desenvolverá uma argumentação crítica, apresentará resultados e análises solidamente pesquisados.

Ivani Catarina Arantes Fazenda
Coordenadora

MARCOS T. MASETTO (ORG.)

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE



P A P I R U S E D I T O R A

Capa: Fernando Comacchia
Foto de capa: Renato Testa
Copidesque: Mônica Saddy Martins
Revisão: Maria Lúcia A. Maier

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

Docência na universidade/ Marcos T. Masetto (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Práxis)

Bibliografia.
ISBN 85-308-0509-7

1. Ensino superior – Brasil 2. Professores universitários – Formação profissional 3. Professores universitários – Currículos 4. Universidades e escolas superiores – Brasil -- Currículos 1. Masetto, Marcos Tarciso, 1937- II. Série.

98-1519 CDD-370.7124

Índice para catálogo sistemático:

1. Docência universitária: Educação 370.7124
2. Professores universitários: Formação profissional: Educação 370.7124

9ª Edição
2008

Proibida a reprodução total ou parcial da obra de acordo com a lei 9.610/98. Editora afiliada à Associação Brasileira dos Direitos Reprográficos (ABDR)

DIREITOS RESERVADOS PARA A LINGUA PORTUGUESA.
© M.R. Comacchia Livraria e Editora Ltda. – Papyrus Editora
Fone/fax: (19) 3272-4500 – Campinas – São Paulo – Brasil
E-mail: editora@papyrus.com.br – www.papyrus.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NA ATIVIDADE DOCENTE	9
<i>Marcos Tarciso Masetto</i>	
2. APORTES TEÓRICOS E REFLEXÕES DA PRÁTICA: A EMERGENTE RECONFIGURAÇÃO DOS CURRÍCULOS UNIVERSITÁRIOS	27
<i>Maria Isabel da Cunha</i>	
3. A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÓS-MODERNA	39
<i>Denise Leite, Ana Maria Braga, Cleoni Fernandes, Maria Elly Genro e Alcindo Ferla</i>	
4. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DO MUNDO MODERNO	57
<i>Marilda Aparecida Behrens</i>	

5. A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA NA ÁREA DA SAÚDE: EXCERTOS DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA PÓS-GRADUAÇÃO	69
<i>Miriam Celí Pimentel Porto Foresti e Maria Lúcia Toralles Pereira</i>	
6. CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS	77
<i>Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos</i>	
7. FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: TAREFA DE QUEM?	95
<i>Cleoni Maria Barboza Fernandes</i>	

APRESENTAÇÃO

Em 16 de dezembro de 1996, um grupo de 20 professores de diversas universidades brasileiras (USP – várias faculdades –, Unesp, PUC-SP, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Mackenzie, Universidade Federal do Paraná, PUC-Curitiba, Universidade Estadual de Ponta Grossa) reuniu-se em São Paulo, no Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior-Nupes, da USP, e, durante todo um dia de trabalho, trocaram experiências, estudos, projetos, pesquisas e publicações referentes às questões universitárias nos seus mais diversos aspectos: a missão da universidade na contemporaneidade ou na pós-modernidade, os novos enfoques para organizar currículos universitários, a docência no ensino superior, a formação permanente de professores universitários etc.

Como resultado desse evento, além de iniciar uma rede de comunicação entre os membros desse grupo, que se encontrava pela primeira vez, pensou-se em projetos de publicação em conjunto, que divulgassem estudos e experiências e permitissem uma maior abrangência do diálogo sobre nossas questões.

Este livro é o primeiro resultado desses projetos. Nele, vamos encontrar uma discussão sobre o profissionalismo da atividade docente em cursos superiores no seu aspecto político-pedagógico, um estudo

sobre a emergente reconfiguração dos currículos universitários, uma reflexão sobre a universidade pós-moderna e a formação do docente, a indicação de desafios que caracterizam o mundo moderno, questionando a formação pedagógica.

Apresentar-se-ão, ainda, duas experiências de atividades que visam à formação pedagógica de professores universitários: um relato de experiência de prática interdisciplinar na pós-graduação, na área de saúde, e uma reflexão sobre um trabalho pedagógico realizado com professores formados em profissões liberais e que exercem a docência.

Encerrando esses estudos, encontramos um trabalho que procura debater a seguinte questão: A quem cabe a formação do professor universitário?

Entendemos que esta contribuição traz para o debate um conjunto diversificado de questões que poderão, a um só tempo, explicitar a importância da formação científica, pedagógica e política do docente universitário para o exercício de suas atividades em nossos cursos de graduação e pós-graduação e alertar-nos para a complexidade dos aspectos que essa formação abrange.

Esperamos que esses escritos, que deram continuidade a um diálogo entre nós sobre esses diferentes aspectos, possam iniciar um novo diálogo, mais enriquecedor, com os futuros leitores.

Marcos T. Masetto

1
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO
NA ATIVIDADE DOCENTE

*Marcos Tarciso Masetto**

O ensino superior no Brasil em seus primórdios

O início dos cursos superiores no Brasil ocorreu a partir de 1808, quando o rei e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Antes disso, os brasileiros que se interessavam por cursar universidades faziam-no em Portugal ou em outros países europeus. Havia uma preocupação muito grande da Coroa em relação à formação intelectual e política da elite brasileira, ela procurava de todas as formas manter o Brasil como colônia, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de ideais de independência.

No entanto, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e a interrupção das comunicações com a Europa, surgiu a necessidade de formação de profissionais que atendessem a essa nova situação e, por

* Professor titular da PUC-SP, professor livre-docente da USP.

consequente, a exigência de criação de cursos superiores que se responsabilizassem por essa formação. Na década de 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores: a de direito em Olinda, estado de Pernambuco; a de medicina em São Salvador, na Bahia; e a de engenharia, no Rio de Janeiro. Outros cursos foram criados posteriormente como os de agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura.

E qual teria sido o modelo universitário inspirador da organização curricular desses cursos? Segundo Darcy Ribeiro, em sua obra *A universidade necessária*, foi o padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado na totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização. Não foi transplantado o conteúdo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização industrial emergente.

Assim, os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

Avançando em nossa reflexão, poderíamos nos perguntar "como" esses cursos superiores procuravam formar seus profissionais. A resposta é razoavelmente simples e óbvia: por um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. Em caso positivo, é-lhe outorgado o diploma ou certificado de competência que permite o exercício profissional. Em caso negativo, repete o curso.

E quem é esse professor? Inicialmente, pessoas formadas pelas universidades européias, como dissemos acima; mas, logo depois, com

o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Onde a presença significativa desses profissionais compoem os corpos docentes de nossas faculdades e universidades.

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. Sobre essas competências, pretendemos tecer algumas considerações.

O aluno no processo de ensino em cursos superiores

Embora toda a organização curricular do ensino superior no Brasil estivesse voltada para a transmissão de conhecimentos e experiências de profissionais e, por isso mesmo, a grande preocupação sempre girasse em torno de encontrar professores competentes para ensinar, sem dúvida, o aluno-aprendiz não se colocava fora dos horizontes desse ensino. Pretendia-se *formar profissionais*.

Esse aluno, no entanto, não aparecia como o centro do processo. O centro era ocupado pelo professor. Se não, vejamos: as grandes preocupações eram que os professores fossem competentes, atualizados em seus conhecimentos e suas experiências, especializados, pesquisadores, produtores de conhecimentos, produtores de ciência e, nas aulas, transmissores desses conhecimentos e avaliadores (isto é, verificadores) do aprendizado dos alunos. E *aprender* significava, em geral, a capacidade de repetir em provas o que o professor havia ensinado em aula.

Caso o aluno fosse mal nas provas e, por conseguinte, não fosse aprovado, a responsabilidade dessa situação era creditada unicamente ao aluno que não havia estudado, que não tinha frequentado as aulas, que não estava apto para seguir aquele curso, que não havia sido bem selecionado, e assim por diante. Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

O mais grave (ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência na prática de que a *aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação* e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel realmente está em crise e, já há algum tempo, ultrapassado.

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – *o que devo ensinar aos meus alunos?* – por outra mais coerente – *o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?* Se fizermos essa pequena experiência em nosso

trabalho docente, veremos as implicações e as modificações que resultarão, de imediato, em nossas práticas pedagógicas.

Com essas reflexões iniciais, queremos dizer que a *docência no ensino superior* exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também *um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão*. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente.

Os cursos de graduação do ensino superior como formadores de profissionais na contemporaneidade

Os cursos do ensino superior no Brasil, como vimos no item anterior, vêm-se caracterizando pela formação de profissionais das mais diferentes áreas de conhecimento e dos mais diversos serviços de que a sociedade necessita.

Seja pela marca de seu paradigma inicial, como acabamos de considerar, seja pelo desenvolvimento das ciências e sua conseqüente necessidade de especialização, seja ainda pela fragmentação do saber e das qualificações profissionais cada vez mais bem delimitadas, os cursos do ensino superior, cada vez mais, concentraram-se e fecharam-se na formação específica de seus profissionais.

Os planos de ensino caracterizavam-se por um rol imenso de conteúdos cada vez maiores e mais específicos, porque mais atualizados, a serem transmitidos aos aprendizes, e por uma prática que permitisse o desenvolvimento de algumas habilidades profissionais.

Com a consciência crítica de que *o processo de aprendizagem é o objetivo central dos cursos de graduação*, a própria maneira de conceber a formação do profissional também passou por uma transformação.

A formação de profissionais sob a ótica da totalidade

Partimos do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes.

Isso tem uma conseqüência: as faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis *ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores.*

É um lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis.

É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam.

Essas características de nossos cursos de graduação nas faculdades e universidades já apontam para alguns direcionamentos em relação à formação de profissionais e à prática docente.

Quanto à formação de profissionais, esta se apresenta com exigência de totalidade:

Desenvolvimento na área do conhecimento. Aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões próprias com justificativas, desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do pensamento e da resolução de problemas. Desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários.

Desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional. Crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. Para as faculdades

e universidades, admitir essa dimensão de aprendizagem significa abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados a atenção, o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, a segurança pessoal – superando as inseguranças próprias de cada idade e de cada estágio –, a valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer, e um relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo.

Desenvolvimento de habilidades. O que se faz com os conhecimentos adquiridos e com as experiências vividas no ensino superior? Alguns exemplos já estão contemplados no desenvolvimento da área cognitiva (relacionar conhecimentos e informações, organizar, generalizar, argumentar, deduzir, induzir etc.). Além desses, poderíamos exemplificar: aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário e presentes em seu ambiente de trabalho profissional, fazer relatórios, realizar pesquisas, usar o computador, elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos, aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias.

Desenvolvimento de atitudes e valores. Encontramo-nos, aqui, no aspecto mais delicado da aprendizagem de um profissional. É seu coração, em geral, o menos trabalhado pela universidade. Seu coração porque, enquanto esse aspecto não for trabalhado, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão.

Dois exemplos: no primeiro deles, estou trabalhando com um grupo de professores da faculdade de engenharia e se discute o seguinte: Diante de uma determinada situação que exige uma intervenção técnica de engenharia, é suficiente que os futuros profissionais conheçam as diferentes opções, identifiquem a melhor dentre elas do ponto de vista técnico, aprendam a realizá-la e a executem, sem levar em conta outras situações como, por exemplo, o efeito sobre a população local, a flora ou a fauna da região? Se a resposta for um "sim", eu diria que esses futuros profissionais são, talvez, técnicos de engenharia, mas não profissionais-cidadãos. Faltam-lhes valores políticos e sociais.

O segundo exemplo é dos cursos de medicina das universidades McMaster, no Canadá, e Harvard, nos Estados Unidos, que se reestruturaram completamente em termos curriculares, colocando como um dos pilares da formação dos médicos a dimensão *ética*, não como uma

disciplina a mais, mas como uma dimensão que está presente em todas as atividades estudantis e profissionais do profissional da saúde.

Por aprendizagem de atitudes e valores queremos dizer a necessidade de os cursos superiores se preocuparem com o fato de que seus educandos valorizem o conhecimento, a atualização contínua desse conhecimento, a pesquisa, o estudo dos mais diversos aspectos que cercam um problema, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe.

Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos em nossos cursos de ensino superior.

O impacto da nova revolução tecnológica sobre a formação de profissionais

Às vésperas do próximo milênio, a sociedade brasileira vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico das áreas de informática e de telecomunicação, que, por sua vez, vêm causando verdadeira revolução na produção e na comunicação do conhecimento, na criação e na exploração de novos espaços de conhecimento. Estamos vivendo a "sociedade do conhecimento", no dizer de Peter Drucker (Drucker 1993).

Esse conhecimento se apresenta como um novo poder nas relações entre os Estados e os povos, nas relações nacionais e internacionais, políticas e empresariais. Afeta o desenvolvimento da produção, seja quanto a novos produtos criados, seja quanto à qualidade desses mesmos produtos. Invade a área de recursos humanos, exigindo qualidade de serviços, revisão das categorias ocupacionais, formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações como, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. Necessitam-se profissionais intercambiáveis, que combinem imaginação e ação.

Com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a ele por meio dos recursos da informática e da telemática, com o avanço tecnológico em velocidade

não vista anteriormente, com a atual sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se vêm na obrigação de rever as características de seus profissionais bem como sua formação.

Como características básicas para profissionais destacam-se, além das já mencionadas, a capacidade de buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática, a capacidade de produzir conhecimento e tecnologia própria que nos faça, ao menos em alguns setores, não dependentes dos outros.

São capacidades ainda importantes saber usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida da população e promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país; desenvolver a crítica para, ao mesmo tempo que se abre ao novo, saber fazê-lo criticamente, desenvolvendo os aspectos interessantes para sua atividade profissional e rejeitando os demais; saber desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe, com profissionais de sua área e de outras áreas também.

Já quanto à formação desses profissionais, destacam-se como importantes algumas linhas de ação:

- formação profissional simultânea com a formação acadêmica, por meio de um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, numa outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio;
- revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional;
- desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos;
- dimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades;
- ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida.

Desafios atuais ao ensino superior

"O mais importante será repensar o papel e a função da educação escolar (dos cursos de graduação no ensino superior): seu foco, sua

finalidade, seus valores. A tecnologia será importante, mas principalmente porque nos forçará a fazer coisas novas, e não porque permitirá que façamos melhor as coisas velhas" (Drucker 1993, p. 153).

O ensino superior certamente irá rever seus currículos de formação profissional à luz das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade. A revisão dos novos perfis das várias carreiras, por certo, indicará as alterações curriculares que possam atender melhor às exigências atuais.

As indicações anteriores quanto à formação profissional simultânea com a formação acadêmica, à flexibilização e à dinamização curriculares, à revitalização da vida acadêmica pela atividade profissional, à desestabilização de currículos fechados e acabados, e à ênfase na formação permanente serão sinalizações para o ensino superior repensar a formação profissional.

E o professor universitário nessa conjuntura? Seu papel realmente está em crise e deve ser totalmente repensado. O papel de transmissor de conhecimentos, função desempenhada até quase os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente. Cabe-nos perguntar, então: Qual é esse novo papel?

Competências para a docência no ensino superior

No Brasil, cerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias – e a pós-graduação buscou resolver esse problema –, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de ensinar "por boa vontade", buscando apenas certa consideração pelo título de "professor de universidade", ou apenas para "complementação salarial", ou, ainda, apenas para "fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão".

Começou-se, então, a discutir e procurar identificar quais seriam essas competências específicas para uma docência no 3º grau. Durante e após essas discussões, levantaram-se algumas delas.

1. A docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja *competente em uma determinada área de conhecimento*.

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos *conhecimentos básicos* numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e de alguns anos de exercício profissional.

No entanto, esse domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus *conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados* constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas etc.

Exige-se, ainda, de um professor, que domine uma área de conhecimento específico pela *pesquisa*. É importante que nos demos conta de que esse termo "pesquisa" abrange diversos níveis.

Dizemos tratar-se de pesquisa aquela atividade que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares.

Entendemos por pesquisa os trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos ou relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual. Entendemos por pesquisa a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas etc.

Docentes em fase de mestrado ou doutorado também realizam pesquisas, que certamente serão incorporadas a sua docência.

Sem dúvida, ainda temos o nível de pesquisa que envolve projetos menores ou maiores, por vezes gigantescos, mas que estão voltados

para a produção de conhecimentos científicos novos, inéditos, ou para a produção de tecnologias de ponta, que envolvem recursos e apoios de agências financiadoras nacionais e/ou estrangeiras. Essa produção científica também enriquecerá o domínio de conhecimento que se espera de um docente de ensino superior.

Nessa área de competência, já entrevemos o nível de conhecimento que se pretende de um docente que deseje realmente participar do processo de ensino-aprendizagem com profissionalismo.

2. *A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica.* Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

No entanto, dificilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Processo de ensino-aprendizagem. Como já dissemos anteriormente, o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos. Onde a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende na educação superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente?

Em geral, preocupamo-nos com que nosso aluno aprenda conhecimentos, informações, desenvolva-se intelectualmente, pouco nos importamos com o desenvolvimento de suas habilidades humanas e pro-

fissionais e de seus valores como profissionais e cidadãos comprometidos com os problemas e a evolução de sua sociedade. Entendemos mesmo que essas preocupações são pertinentes apenas à educação básica, não à educação superior, quando nossos alunos já são adultos.

O professor como conceptor e gestor de currículo. Em nossa realidade, é muito freqüente o professor lecionar uma, duas ou três disciplinas num determinado curso de forma um tanto independente, desenvolvendo-as um tanto isoladamente, sem fazer relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão. Às vezes, por achar que o aluno já conhece muito bem a importância da disciplina para sua profissão; às vezes, porque o mesmo professor desconhece as relações entre sua disciplina e o restante do currículo, uma vez que não participou da elaboração do currículo ou o desconhece em sua totalidade. Ele foi contratado apenas para lecionar aquela matéria.

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas.

O currículo abrange também a aprendizagem de habilidades como, por exemplo, trabalhar em equipe e em equipe multidisciplinar, comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário, fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas, hemerotecas, videotecas, usar o computador para atividades acadêmicas e profissionais etc.

O currículo estará preocupado, ainda, com a valorização do conhecimento e sua atualização, com a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução.

E esse currículo se realizará fundamentalmente pelas disciplinas e atividades previstas e que são cursadas pelos alunos juntamente com os professores. Onde a necessidade de o professor perceber cada vez

mais a ligação que pode haver entre sua disciplina e as demais do mesmo curso. Como poderão interagir? A interdisciplinaridade é uma utopia? E as possibilidades de organizar um currículo que abra espaços para coisas novas, emergentes e atuais?

A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem. Como assumir uma atividade de docência sem se aprofundar no conhecimento e na prática de uma relação com os alunos que colabore com eles em sua aprendizagem? O papel um tanto tradicional do professor que transmite informações e conhecimentos a seus alunos necessita de uma revisão.

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que seus aprendizes aprendam nos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Um professor que, com seus alunos, forme um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parceria, que seja um motivador para o aluno realizar suas pesquisas e seus relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor.

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos, que planejem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

Esse tipo de relação, é fundamental que nossos professores entendam, discutam e busquem, na prática, formas de realizar.

Domínio da tecnologia educacional. O quarto e último eixo do processo de aprendizagem que é importante para que um professor atue como profissional na docência diz respeito ao domínio da tecnologia educacional, no tocante a sua teoria e a sua prática.

Se tempos houve em que se pensou que a tecnologia resolveria todos os problemas da educação, e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia, dizendo-se ser suficien-

te que o professor dominasse um conteúdo e o transmitisse aos alunos, hoje, encontramos em uma situação que defende a necessidade de sermos eficientes e eficazes no processo de aprendizagem: queremos que nossos objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível e, para isso, não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente.

Uso de diferentes dinâmicas de grupo, de estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam; aplicação de técnicas que "quebram o gelo" no relacionamento grupal e criam um clima favorável de aprendizagem ou utilizam o ensino com pesquisa, ou exploram e valorizam leituras significativas e desempenho de papéis; e uso de técnica de planejamento em parceria tornam nosso processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz. Hoje, às mais de cem técnicas de aula existentes e aplicadas, juntam-se as novas tecnologias relacionadas com a informática e a telemática: o computador no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa; a Internet, o *data-show*, a videoconferência, o *e-mail* etc. Não será a mesma coisa a aprendizagem com ou sem tecnologia.

3. *O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.* O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo.

Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um "político", alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula. Pode até querer omitir esse aspecto em nome da ciência que deve transmitir, e que, talvez ingenuamente, ainda entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo.

Como cidadão, o professor estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, para suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as

novas proposições, visando mesmo abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre esses aspectos, já que eles afetam a formação e o exercício profissionais.

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental para o professor e para o aluno.

Mesmo nas disciplinas chamadas teóricas, conhecer a história da ciência, como se formou o pensamento científico, o tempo cultural e social em que ele se formou, suas utilizações durante a história dos homens, e suas possíveis aplicações hoje são modos de educar politicamente os cidadãos.

E quando se trata de formar profissionais na universidade, como tratamos esse assunto politicamente? Hoje, nenhum professor espera que seus alunos iniciantes de um curso universitário, e que se encontrarão em plena atividade profissional em 2005 ou 2010, realizem suas profissões como os mais competentes o fazem nos dias de hoje. Como serão essas atividades profissionais? Não estou pedindo para que nossos professores tenham uma bola de cristal para responder, mas estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje nas profissões, para suas mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não-qualificadas.

Como enfrentamos em nossas aulas discussões como o desemprego, a não-qualificação de mão-de-obra, a empregabilidade, a formação dos novos profissionais nas e pelas empresas? Não defendemos que a universidade esteja se submetendo às exigências do mercado de trabalho, uma vez que ela, como instituição educadora, tem seus próprios objetivos e autonomia para encaminhá-los. Nem por isso, porém, ela poderá se fechar em si mesma e, dessa posição, definir o que seja melhor

para a formação de um profissional de hoje e para os próximos anos. Terá de abrir bem os olhos, ver muito claramente o que está se passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e, então, encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais. Nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.

Referências bibliográficas

- AMIGUINHO, Abilio e CANÁRIO, Rui (orgs.) (1994). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- BEHRENS, Marilda Aparecida (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- BUARQUE, Cristovam (1994). *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Unesp.
- CARRÉ, Philippe (1994). "L'autoformation dans la formation professionnelle - Paris - La documentation française - 1992". Em: Amigui-nho, Abilio e Canário, Rui (orgs.). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*, p. 29.
- CUNHA, Luiz Antonio (1980). *A universidade temporã - O ensino da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DEMO, Pedro (1993). *Desafios modernos da educação*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes.
- DOLL Jr., William E. (1997). *Currículo, uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DRUCKER, Peter (1993). *Sociedade pós-capitalista*. 4ª ed., São Paulo: Pioneira.
- GARCIA, C. Marcelo (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2ª ed., Barcelona: EUB.
- HOUSSAYE, Jean (1995). "Une illusion pédagogique?", *Cahiers Pédagogiques* 334, pp. 28-31.
- INSTITUTO DE PESQUISAS SOCIAIS-IPSO (1994). *A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade*. Belo Horizonte/São Paulo: Oficina Livros.
- MAUGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Ed. Porto.
- MASETTO, Marcos T. (1995). "Pós-graduação e formação de professores de 3º grau", *Revista ANDE*, ano 14, nº 21.

- _____. (1996). *Aulas vivas*. 2ª ed., São Paulo: MG Editores Associados.
- MASETTO, Marcos T. e ABREU, Maria C. (1996). *O professor universitário em aula*. 10ª ed., São Paulo: MG Editores Associados.
- McBRIDE, Rob (org.) (1989). *The in-service training of teachers*. Lewes: The Falmer Press.
- MENEZES, Luis Carlos (org.) (1996). *Professores: Formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados/Nupes.
- NÓVOA, Antonio (org.) (1991). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto.
- _____. (org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- _____. (1996). "Notas sobre formação (contínua) de professores" (mimeo).
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Ed. Porto.
- PIMENTA, Selma Garrido (1996). "Formação de professores: Os saberes da docência e a identidade do professor", *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 22, nº 2 (julho-dezembro), pp. 72-89.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote.
- RIBEIRO, Darcy (1975). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- RODRIGUES, Angela e ESTEVES, Manuela (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Ed. Porto.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMEZ, A.I. Pérez (1996). *Compreender y transformar la enseñanza*. 5ª ed., Madri: Morata.
- SAUL, Ana Maria (1996). "A formação do educador e os saberes que a determinam" (mimeo).
- SEVERINO, Antonio Joaquim (1989). "A proposta dos CEFAMs: Uma nova esperança para a formação do professor?" (mimeo).
- TAVARES, José (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Ed. Porto.
- VALENTE, José Armando (org.) (1993). *Computadores e conhecimento: Repensando a educação*. Campinas: Ed. Uricamp.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

2
APORTES TEÓRICOS E REFLEXÕES DA PRÁTICA:
A EMERGENTE RECONFIGURAÇÃO DOS
CURRÍCULOS UNIVERSITÁRIOS

Maria Isabel da Cunha*

São relativamente recentes os estudos sobre as questões pedagógicas que articulam influências com outros fatores externos ao âmbito educacional.

A influência psicológica na definição dos fenômenos educacionais favoreceu uma percepção restrita às questões individuais e/ou grupais que pudessem ser explicadas por essa perspectiva. A psicologia da educação, notadamente a de orientação comportamentalista e cognitivista, pouco contribuiu para a compreensão da educação como fenômeno social, interdependente das relações presentes nas estruturas sociais. Essa influência marcou a formação de professores até o final da década de 1970 e, no Brasil, foi responsável, principalmente, pelo movimento denominado de Escola Nova. Não há como desprezar a evolução que caracterizou essa tendência se tomarmos como parâmetro a escola

* Professora doutora.

tradicional. Nem por isso, entretanto, podemos deixar de fazer críticas a sua despreocupação com as questões sociais mais amplas.

A influência da sociologia na análise das questões educacionais fez mudanças profundas no rumo que essas questões tomariam. Sem dúvida nenhuma, no Brasil, essa tendência se materializou quando da abertura democrática do país e, especialmente, com os estudos dos teóricos franceses que exploravam e defendiam as chamadas teorias da reprodução – salientando as idéias de Bourdieu – e do movimento da nova sociologia da educação produzido na Inglaterra, em que se destacam os estudos de Bernstein e Willis. A eles se sucederam, com forte influência no Brasil, o pensamento de Enguita, da Espanha, e dos norte-americanos Michael Apple e Peter McLaren. Cabe, ainda, ressaltar a importância da lucidez de Paulo Freire, sem dúvida o maior teórico da educação brasileira, que desvela a concepção de que a educação é muito mais produto do que fator da sociedade em que se insere. Seu pensamento é matriz, em grande parte, dos estudos hoje realizados em todo mundo por intelectuais que fazem rupturas com as formas tradicionais de educação nas sociedades contemporâneas ocidentais de ordem capitalista.

De qualquer forma, foram necessários longos anos de maturação para perceber as conseqüências das novas referências do pensamento social e pedagógico, principalmente no currículo do ensino superior. Nesse nível de ensino, ainda é muito presente a influência da concepção positivista do conhecimento e é ela que preside a prática pedagógica, incluindo o currículo. Exemplo claro disso é a forma linear como é organizado o conhecimento acadêmico: do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante. A idéia que sustenta essa concepção afirma que, primeiro, o aprendiz precisa dominar a teoria para depois entender a prática e a realidade. Ela tem definido a prática como comprovação da teoria e não como sua fonte desafiadora, localizando-se, quase sempre, no final dos cursos, em forma de estágio. Além disso, trabalha-se com o conhecimento do passado, com a informação que a ciência já legitimou, nunca com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico que pode nos levar ao futuro.

A idéia tradicional de currículo também induz à perspectiva de que o profissional é formado na universidade e deve sair pronto, com

toda a competência necessária para enfrentar o mundo do trabalho. Essa perspectiva nos fez, por muito tempo, discutir currículos com base na configuração dos perfis desejáveis para as profissões. Perguntas de como deve ser o egresso mobilizaram esforços de reflexão e pesquisas no mercado de trabalho, sem muito sucesso. Além disso, tornaram-nos reféns dos novos conhecimentos, fazendo inchar os currículos de forma extraordinária.

Nessa lógica, quantidade de informações passou a ser o parâmetro de qualidade, e quanto mais horas o estudante permanecia “ouvindo” o professor, melhor se pensava que ele estava sendo formado.

Coerentemente com essa concepção de currículo, acompanhou um entendimento de aprendizagem. Aumentaram-se as cargas horárias dos currículos partindo do pressuposto de que os alunos só aprendem na sala de aula, baseados na informação veiculada ou controlada pelo professor.

O conhecimento, bem dentro do paradigma da ciência moderna, revestiu-se de uma capa de neutralidade e só foi considerado válido quando produzido pelo parâmetro consagrado pelo chamado método científico. Acreditou-se que a ciência dá contornos à sociedade e não que é produzida por seus interesses. Consagra-se à educação e à formação de profissionais um poder que nunca alcançam, como se fossem capazes de definir estruturalmente a sociedade.

O desvelamento das influências sociológicas críticas na educação foi responsável pela emergência de uma análise mais apropriada desse campo de ação humana. Compreender que são as estruturas sociais as definidoras dos fenômenos educacionais e culturais favoreceu um melhor entendimento de alguns problemas pedagógicos crônicos como o analfabetismo, a exclusão escolar, a prática docente e as diferentes possibilidades de profissionalização.

No nível do ensino superior, essa compreensão permeia e altera o entendimento das práticas tradicionais de ensinar e aprender, incluindo a definição de currículos, porque altera, em primeiro lugar, a perspectiva epistemológica da produção do conhecimento e o concebe como um fenômeno cultural.

No Brasil, essa perspectiva preside, do ponto de vista pedagógico, a desejada e legalmente proposta indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, que deveria caracterizar uma instituição universitária.

Pensar o ensino indissociado da pesquisa é pensar o ensino com base na lógica da pesquisa, isto é, como ela se constitui. Percebe-se, então, que é possível tomar diferentes caminhos para a realização de uma investigação, mas é forçoso admitir que não há pesquisa sem dúvida, sem questionamento. Isso significa reconhecer que a pesquisa tem a dúvida como princípio fundamental. É ela que nos impulsiona a refletir, a levantar questões, a procurar respostas, a imaginar possibilidades, enfim, a estudar e a construir o conhecimento. Foi assim que, historicamente, a humanidade se comportou ao trilhar a trajetória do conhecimento. O novo sempre foi fruto da necessidade, da perplexidade e da insegurança, originárias do raciocínio e da observação.

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável da pesquisa, a questão, então, é perguntar-se como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de debruçá-lo sobre o objeto do conhecimento. Parece ser na trajetória experiencial que isso acontece; pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e da leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõe a estudar. Só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual que, por sua vez, mobiliza a pesquisa.

Essa reflexão nos faz examinar a lógica tradicional dos currículos, em que a prática é colocada no ápice dos cursos (estágios), em que parece não haver espaço para uma aprendizagem de ensino com pesquisa simplesmente porque a lógica da organização curricular impede esse acontecimento. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática.

Essa análise parece ser extremamente necessária para que se possa avançar na discussão de currículo, na perspectiva do ensino indissociado da pesquisa. Dispensar essa reflexão é manter a tradicional tendência de mexer em currículos visando uma melhoria dos cursos, sem, entretanto, alterar sua lógica. Essa tem sido uma prática constante nas universidades, incluindo os cursos de formação de professores que acabam sendo tão tradicionais quanto os demais, trazendo, em seu interior, grandes contradições. Parece bastante evidente que precisamos fazer os professores vivenciarem práticas de ensino com pesquisa para que eles tenham condições de desenvolver seu trabalho na mesma lógica.

Reforçando o já explicitado, tomamos as idéias de Zabalda (1992, p. 34) para apontar o que o autor chama de *vícios* que decorrem dessa concepção:

- A supervalorização do que é teórico sobre o que é prático. A prática é vista como uma aplicação da teoria e não como um cenário gerador de teorias. Os conceitos predominam sobre as experiências. Ao final, a insistência excessiva nas teorias acaba repercutindo nas possibilidades de construir novos conhecimentos que constituam aportes reais para a melhoria das atuações docentes.
- A redução do que é científico aos seus formatos mais formalizáveis. Vale mais fazer citações do que possuir uma bagagem de experiências profissionais. O esquematismo da lógica e do conhecimento racional impera sobre a complexidade dos processos reais, que são dificilmente redutíveis a categorias lógicas, modelos ou taxinomias.
- A perda das visões globais e integradoras dos campos científicos. A especialização prematura acaba esmaecendo o fundo disciplinário e interdisciplinário das questões abordadas.

Essas considerações tentam embasar a argumentação de que é muito difícil fazer o discurso da indissociabilidade com a lógica curricular tradicional. Já não é possível tratar as reformas de currículo retirando, incluindo ou aumentando a carga horária das disciplinas. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

A questão pedagógico-curricular, por isso, é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de *ordem*

epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de *ordem pedagógica*, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de *ordem política*, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação. Ou estamos trabalhando para a reprodução e a dependência ou queremos educar para a autonomia e a independência intelectual e social. Essa é uma decisão de fundo, mesmo que reconheçamos as amarras históricas que tornam essa decisão, na prática, bastante complexa.

A segunda relação importante é ligar o pedagógico e o epistemológico à estrutura de poder da sociedade, como muito bem tem salientado Moreira (1994) em todos os seus estudos mais recentes: "Se existe uma noção central à teorização educacional e curricular crítica, é a de poder" (p. 28); e ainda afirma o autor que "[...] o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são, ambos, tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados" (p. 26) dessa mesma cultura, imersos na luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. Essa posição tem interlocutores no mundo todo, especialmente entre os intelectuais da chamada teoria crítica, como os já citados Freire, Goodson, Willis, Apple, McLaren, Giroux e outros.

O pressuposto de que toda ação humana é um ato político e representa opções e interesses é que tem nos levado a procurar os estudos de Bourdieu sobre o campo científico, para estudar a universidade. O autor francês afirma que o campo científico revela as mesmas disputas concorrenciais do campo econômico, portanto, não há atitude desinteressada quando se pensa na produção de conhecimento na sociedade capitalista. Mais precisamente, diz o autor, que o espaço universitário, como lugar onde se produz ciência, é um campo social como qualquer outro e, como tal, está sujeito ao estabelecimento de relações de força e monopólios, com lutas e estratégias para o alcance de interesses e lucros.

O que está em jogo, nessa luta, é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida como a capacidade de falar e agir legitimamente – de maneira organizada e com autoridade –, que é socialmente outorgada a um agente determinado. (1983, p. 122)

Essas afirmativas são muito valiosas para poder entender o panorama das relações acadêmicas que ocorrem no interior de cada curso e/ou unidade universitária. Em cada um deles, o que é percebido como valor é o que tem chances de ser reconhecido como importante para os outros, tanto pares da mesma área ou espaço acadêmico como a comunidade científica mais ampla. Assim, se olharmos os cursos segundo a profissionalização a que se destinam, percebemos como eles se diferenciam. Enguita (1991) organizou esses cursos em três famílias: profissão liberal, profissão e semiprofissão. No primeiro grupo estão os que não necessitam do aparato público ou privado para o seu exercício, os que são liberais (caso da medicina, da odontologia, do direito etc.). No segundo grupo, estão as profissões assalariadas, mas que detêm um conhecimento epistemologicamente forte, considerado "sagrado" para a maioria das pessoas (matemática, física, química etc.). Finalmente, no terceiro agrupamento, estão as semiprofissões que, além de serem assalariadas, têm um estatuto epistemológico frágil, normalmente ligado às ciências humanas e ao trabalho feminino, tais como pedagogia, serviço social etc.

Voltando às idéias de Bourdieu, podemos perceber que cada um desses grupos profissionais caracteriza um campo científico, com seus valores e suas lutas concorrenciais. Leite e Cunha (1996) realizaram uma investigação em duas universidades brasileiras, tentando captar as evidências dessas posições teóricas e sua repercussão para a construção do projeto pedagógico de cada instituição.

Nesse estudo, também, foram amplamente usadas as contribuições de Bernstein (1988), em especial sua análise de currículo e da prática pedagógica. Para o conhecido autor inglês, poder-se-ia classificar os currículos em dois tipos: *coleção* e *integração*. Na organização curricular do tipo *coleção*, são definidos conteúdos com estruturas bastante fechadas e, portanto, com profundas fronteiras entre eles e forte enquadramento; nos currículos do tipo *integração*, a tendência é enquadramento e classificação fracos, sem limites definidos entre os conteúdos.

No currículo do tipo *coleção*, percebe-se com mais evidência o controle sobre a informação, porque cada grupo que detém a legitimação desse saber define as formas de disseminação e os interlocutores aceitos. As universidades, em geral, são as legitimadoras desse controle e não as produtoras das relações que o regem.

Nos cursos universitários que trabalham com conhecimentos com maior valor de mercado, há uma forte tendência do predomínio do currículo *coleção*, conforme a investigação de Leite e Cunha (*ibidem*). Já naqueles que compõem o espectro das semiprofissões, há uma tendência de, mesmo com a estrutura do currículo *coleção*, aproximarem-se das características do currículo *integração*. É aí que se situam com mais probabilidade, por exemplo, algumas formas de experiências interdisciplinares, como a organização curricular por temáticas ou por projetos.

Continuando com as contribuições de Bernstein, encontramos as afirmações de que mais importante do que o conteúdo que se ensina é a forma como se transmite o conhecimento. Para ele, é essa forma que depende da base material da sociedade. É nesse movimento de transmissão que vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos, ou seja, como o que está fora se torna dentro, como o socioeconômico condiciona e determina o individual, como o macro e o micro nível se relacionam. Para o autor, o conhecimento se transmite por três sistemas fundamentais de mensagem: *currículo*, *pedagogia* e *avaliação*.

Vale lembrar que Bernstein usa o termo transmissão como sinônimo de metodologia, isto é, formas alternativas de ensinar e aprender e não, necessariamente, vincula a expressão ao conceito tradicional de que ensinar é transmitir conhecimento. Não fosse assim, ele não poderia avançar para a idéia do currículo *integração*.

Se o currículo vai dizer qual o conhecimento válido, a pedagogia informa qual a sua forma de transmissão e a avaliação qual a realização do conhecimento considerada válida. Na pesquisa de Leite e Cunha, percebe-se um cruzamento de análise das influências da profissão nos cursos universitários, ligando o referencial teórico de Bernstein com a concepção de valores do campo científico de Bourdieu e os agrupamentos de profissões de Enguita.

Esse estudo conclui que não é possível falar, genericamente, numa pedagogia universitária como uma unidade, como se todos os cursos fossem regidos pela mesma lógica. Confirmou-se, nessa investigação, que as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas ao arbitrário que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde o curso, no interior da estrutura social.

Nesse sentido, os cursos ligados às *profissões liberais* têm uma forma de valorizar e delinear os processos de ensinar e aprender diferentes daquela presente nas profissões e, ainda, desigual ao que é vivido nas *semiprofissões*. O estudo confirmou as proposições de Bernstein, para quem "as desigualdades na distribuição do poder e nos princípios de controle entre grupos sociais, atribuíveis às relações de classe, são realizadas na criação, distribuição, reprodução e legitimação de valores físicos e simbólicos, que têm origem na divisão social do trabalho" (1986, p. 243).

Infelizmente, não são comuns estudos dessa natureza nas universidades, nem as discussões que levam em conta problemáticas similares. Em geral, as reflexões sobre currículos, na maioria das escolas e faculdades, emergem da visão disciplinar dos departamentos ou áreas que, fundamentalmente, preocupam-se com que não lhes solapem conteúdos ou diminuam cargas horárias.

Em nível nacional, a preocupação ministerial tem sido com a adaptação dos currículos e formatos da educação superior às demandas da nova ordem capitalista da globalização. As medidas, sob o discurso da qualidade e da modernidade, preocupam-se com o impacto social do papel da universidade no contexto econômico. Essas preocupações, usando indicações de Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 53), trazem conseqüências que podem ser delineadas como:

- a) a perda de reconhecimento, obsolescência e desprestígio de uma formação inicial profunda e polivalente, em troca do peso da formação em nível de pós-graduação e formação permanente, ligada, especialmente, às necessidades imediatas do mercado de trabalho;
- b) a forte entrada das universidades privadas e a concorrência entre as universidades fazendo com que alguns títulos "valham" mais do que outros;
- c) a progressiva implantação da optatividade até os atuais planos de estudo (que revalidam até mesmo aqueles realizados no 2º grau), para que os estudantes tenham cada vez mais possibilidades de construir seus próprios itinerários, baseados numa realidade provisória e variando em razão das mudanças do mercado de trabalho;

- d) a ausência de um autêntico debate curricular na universidade, paralisando a dinâmica de determinação das disciplinas e dos projetos de cursos, num discurso essencialmente intradisciplinar e economicista;
- e) a prática do sistema de créditos, acrescida do baixo investimento nas IES, bem como da não mobilização para um projeto pedagógico construído sobre novas bases epistemológicas e estruturais, que não permitam, nas universidades, a construção de novas possibilidades para um currículo centrado nos alunos que atendessem a diferentes formas de ensino, possibilitasse tratamentos interdisciplinares, favorecesse a unidade teoria-prática e ensino-pesquisa.

Esse contorno, tão bem delineado nos princípios de regulação do ensino superior presentes na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), parece não ter sido, ainda, discutido pela sociedade brasileira, que, muito menos, está percebendo sua repercussão sobre o futuro. Poder-se-ia dizer, mesmo, que a própria universidade brasileira está sendo atropelada, por inércia e falta de reflexão, por modelos e legislação que contrariam os princípios básicos de sua natureza: a autonomia e o espírito crítico.

Estudos como os de Bourdieu, Bernstein, Enguita, acrescidos das contribuições de Goodman, Stenhouse, Santos e tantos outros referenciais da "sociologia universitária", não têm adentrado no espaço acadêmico de discussão, especialmente influenciando os envolvidos nas mudanças curriculares. Essa fragilidade teórica tem inviabilizado novos referenciais para discutir a prática curricular universitária, tornando-a repetitiva na denúncia das inadequações, mas, também, incompetente e medrosa quando se trata de construir alternativas inovadoras, que façam rupturas paradigmáticas mais profundas.

Se a universidade não reagir e não tomar para si o aprofundamento das questões teóricas que hoje podem ajudar a entender a prática que vêm desenvolvendo, certamente continuará sujeita, por um lado, à deslegitimação pela obsolescência de suas propostas curriculares e, por outro, à perda de seu histórico papel intelectual, pela substituição da sua capacidade crítica.

Referências bibliográficas

- BENEDITO, Vicenç; FERRER, Virgínia e FERRERES, Vicent (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Poder, educación y consciencia*. Barcelona: El Roure.
- _____. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1997). *Clases, códigos y control: Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Buenos Aires: Akal.
- BUARQUE, Cristovam (1994). *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Unesp.
- CUNHA, Maria Isabel da (s.d.). "Implicações da estrutura político-estrutural das carreiras profissionais nos currículos da universidade", *Série Acadêmica 2*.
- _____. (1996). "Relação ensino-pesquisa". Em: Veiga, Ilma P.A. *Didática: O ensino e suas relações*. Campinas: Papirus.
- CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.
- DEMO, Pedro (1991). *Pesquisa - Princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- DOMINGUES, Ana Maria et al. (1986). *A teoria de Basil Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ENGUITA, Mariano (1961). "A ambigüidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização", *Teoria e Educação 4*.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira (1987). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, Henry e McLAREN, Peter (1993). "Linguagem, escola e subjetividade: Elementos para um discurso crítico", *Educação e Realidade 18* (julho-dezembro).
- GIROUX, Henry e SIMON, Roger (1994). "Cultura popular e pedagogia crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". Em: Moreira, Antonio Flávio e Silva, Tomaz T. *Currículo, cultura e sociedade*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, Ives (1985). "Teachers' life stories and studies of curriculum". Em: Goodson, I.F. (org.). *The marking of curriculum. Collected Essays*. Filadélfia: Falmer Press.
- _____. (1995). *Currículo: Teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

- LEITE, Denise e CUNHA, Maria Isabel da (1995). "Para a revitalização do ensinar e do aprender na universidade". Relatório de pesquisa CNPq/FAPERGS, Porto Alegre.
- LUCARELLI, Elisa (1994). "Teoría y práctica con inovación en docencia, investigación y actualización pedagógica", *Cuadernos de Investigación* 10.
- MARQUES, Mário O. (1997). *Escrever é preciso: O princípio da pesquisa*. Ijuí, RS: Unijuí.
- MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (1994). *Currículo, cultura e sociedade*. Petrópolis: Vozes.
- ORTIZ, Renato (org.) (1983). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática.
- PAOLI, Niuvenius (1985). *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. Campinas. Campinas: Ed. da Unicamp.
- PIMENTEL, Maria da Glória (1995). *O professor em construção*. Campinas: Papirus.
- SANTOS, Boaventura de Souza (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- _____. (1994). *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación e desarrollo del curriculum*. Madri: Morata.
- ZABALDA, M.A. (1992). "Els processos d'innovació a l'ensenyament universitari", *Temp's d'Educació* 8, pp. 13-42.

3

A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E OS DESAFIOS
DA FORMAÇÃO DO DOCENTE NA
UNIVERSIDADE PÓS-MODERNA

*Denise Leite, Ana Maria Braga, Cleoni Fernandes,
Maria Elly Genro, Alcindo Ferla**

Introdução

As universidades que iniciaram seus programas de avaliação no início dos anos 90, estão hoje enfrentando os desafios da melhoria ou de solução para os problemas detectados. Entre eles, o da qualificação acadêmica e didática do docente. Em primeiro lugar, porque se ampliou o número de novos professores em face das substituições e das admissões por conta das aposentadorias. Depois, porque os processos avalia-

* Respectivamente: doutora em Ciências Humanas e professora PPGEdu/UFRGS; professora, PPGEdu/UFRGS e Assessora Pedagógica da Faculdade de Agronomia e Veterinária/UFRGS; professora, PPGEdu/UFRGS e Assessora C. Graduação UFPEL; professora, PPGEdu/UFRGS e professora de Filosofia da Educação/FFCL; professor, PPGEdu/UFRGS e Médico Assessor do Conselho Nacional de Saúde.

tivos, via de regra, mostram a "falta de didática" do docente, apontada pelos alunos e por eles próprios.

Baseados na discussão dessa questão, posta pela avaliação institucional, organizamos este capítulo, buscando argumentos para sugerir que, na universidade que se quer pós-moderna, o modelo conhecido da formação pedagógica do docente universitário está em crise e precisa ser repensado.

Nessa direção, descrevemos sucintamente esse modelo bem como analisamos as lógicas que estão caracterizando as universidades contemporâneas. Estudos recentes apontam uma mudança no foco da missão dessas instituições no mundo competitivo e globalizado. A "excelência seletiva", a "performatividade", o "vocacionalismo" que as estão caracterizando mostram as tendências de uma orientação para o mercado, dentro das lógicas neoliberais. Nelas, o docente "atenuado" desconhece a transição paradigmática e leciona nos moldes da tradição, dentro das certezas do passado. Ora, os tempos mudaram, e a qualificação docente precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de "didática" e "metodologia", ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público. Na dialética do local/global, a universidade se torna pós-moderna e o seu docente/intelectual/público se qualifica, qualificando sua instituição, por meio de processos constantes de aprendizagem em formação continuada.

Essas são as questões que direcionam este capítulo.

A formação pedagógica é necessária para o docente de ensino superior?

Estudo realizado no México mostra que se incorporam à profissão docente, na América Latina, cerca de nove novos professores por dia. No ensino superior, na mesma região, em 40 anos, passou-se de 25 mil para 600 mil docentes, a fim de atender a matrículas que cresceram de 266.691 para 7.097.247 estudantes. No Brasil, existem hoje 150.823 docentes de ensino superior. Porém, é reconhecido que apenas pequena proporção desses docentes trabalha em pós-graduação ou pesquisa e publica regularmente (SIUB 1995; Balán e Trombetta 1996).

Reconhece-se igualmente que, entre os docentes em geral e os de ensino superior em especial, a insatisfação com a profissão docente é grande. Além dos salários considerados baixos, os docentes sentem

"falta de didática" para ensinar melhor e a perda crescente de seu *status* profissional na sociedade.

Em processo avaliativo realizado na UFRGS, os docentes de 15 cursos diferentes de graduação afirmaram literalmente: "Evidencia-se a existência de sérias dificuldades no relacionamento objetivos/currículos/desempenho pedagógico da maioria dos professores"; "o ensino não tem acompanhado a evolução tecnológica"; "há pouco incentivo (por parte da universidade) à qualificação docente no nível de graduação - a universidade oferece possibilidade de aperfeiçoamento somente para mestrado e doutorado"; "há necessidade de melhor qualificação didática dos docentes" (UFRGS/CEPAV 1996).

Por outro lado, a avaliação quantitativa do Exame Nacional de Cursos realizado pelo MEC mostrou que, na opinião dos alunos dos cursos de engenharia civil, direito e administração, a qualidade didática dos docentes deixa a desejar. Na engenharia civil, por exemplo, variam de 62,7% a 71,8% os valores dados ao desempenho de docentes lotados nas instituições de ensino superior avaliadas (universidades, faculdades integradas e isoladas, públicas e privadas). Na metodologia de avaliação, os valores vão de 54,7% a 63,9%. Surpreendentemente, os alunos dizem que deveriam ter sido mais exigidos e que os cursos contribuíram para seu aperfeiçoamento profissional (38,1% a 46,5%) e sua formação teórica (16,9% a 30%) de forma relativa. Porém, os alunos graduandos "substantivamente entenderam que seus professores possuem conhecimento suficiente e atualizado nas suas áreas, mas não são capazes de ensinar com eficiência, além de deixar a desejar quanto a métodos e técnicas de avaliação de aprendizagem" (MEC/INEP/DAES 1997, p. 30).

A considerar esses dados - profissão docente de educação superior em ascensão quantitativa, auto-avaliação dos docentes e avaliação dos alunos sobre o desempenho docente -, a formação pedagógico-didática do docente de ensino superior é desejada e necessária.

Como se faz essa formação quando ela existe?

Modelo da "formação" pedagógica do docente do ensino superior

Nas áreas tecnológicas, o modelo de formação pedagógica inclui, além da preparação científica no campo do conhecimento, a introdução

de uma disciplina de metodologia do ensino superior. Tal disciplina, com programas variáveis e flexíveis, pode acompanhar o curso de mestrado e doutorado *stricto sensu* ou especialização em pós-graduação. Os conteúdos desenvolvidos em um período de 60 horas presenciais, com 4 ou 8 créditos, podem discutir a universidade e seu ensino, os objetivos, a metodologia e a avaliação das disciplinas do ensino superior. Em alguns programas, inclui-se uma visão ligeira da questão curricular na graduação, tipos e avaliação das aulas. A exigüidade do tempo e a heterogeneidade das turmas, em geral numerosas, não permitem o aprofundamento de qualquer temática em especial. É preciso desenvolver todos os assuntos apontados e outros mais, pois os alunos/docentes têm imensa curiosidade e interesse por eles. Nessa formação, via de regra, pelo menos por parte dos alunos/docentes, o ensino é procurado como uma espécie de intervenção técnica, em que a racionalidade cognitivo-instrumental é privilegiada.

Para aqueles docentes universitários que, além do bacharelado, realizaram uma licenciatura, o panorama da formação fica acrescido da "cientificidade" trazida pelas disciplinas psicológicas constantes do currículo. Em geral, essa formação é dada pelas faculdades de educação que orientam as práticas de ensino e os estágios que, no caso, só contemplam o ensino fundamental e médio.

Pode-se falar aqui que a "formação" pedagógica do docente de ensino superior também se apóia informalmente nas suas aprendizagens como aluno universitário, em especial, nas suas memórias dos bons professores (Cunha 1990, 1995). Essas aprendizagens incluem, em geral, o seguimento de um modelo linear de currículo, regularmente assumido nos diferentes cursos e carreiras profissionais universitários. A racionalidade cognitivo-instrumental ou técnica, suas bases positivistas, configuram currículos em que a teoria precede a prática: primeiro, aprendem-se/ensinam-se os princípios, as leis e as teorias e, depois, faz-se a sua aplicação à realidade. Os currículos privilegiam nos primeiros anos as disciplinas básicas, depois, as profissionalizantes e, por último, os estágios. A orientação é para o acúmulo de informações. O docente, no caso, é a fonte dessas informações, desses saberes, desses conhecimentos. A ele cabe o processo da transmissão que deveria ser tecnicamente tão competente quanto o é cientificamente. A escola informal é o grande

processo pedagógico – forma-se um docente tradicional, um intelectual adaptativo, na expressão de Giroux (1986).

Esses "modelos de formação" desenvolveram-se acompanhando uma lógica muito própria e adequada aos sistemas de educação característicos das sociedades industriais no período da modernidade.

Como resultado, eles tendem a funcionar em resposta às necessidades que essas sociedades tiveram para alavancar economias nacionais, em gerar uma hierarquia adaptada à sociedade industrial, em instituir uma crença sólida no avanço crescente da ciência e da tecnologia, e em assegurar total cobertura à disponibilidade de recursos humanos qualificados, de técnicos aptos para manusear maquinaria complexa e construir um consenso ideológico no qual basear a coesão social. (Ottone 1996, p. 234)

Nessa lógica e no modelo de "formação" pedagógica vigente, concordamos com aqueles que até a entendem como desnecessária.¹

Mas será que as nossas universidades estão ainda vivendo as lógicas da sociedade industrial e da modernidade?

Universidades contemporâneas em tempos pós-modernos

Em estudos recentes, Barrow (1996), Cowen (1996) e Neave (1994) caracterizam a missão das universidades e os paradigmas que sustentam a concepção dessa missão. Barrow (1996) aponta a *excelência seletiva* como foco da missão das universidades contemporâneas. A excelência seletiva seria o propósito das universidades em um mundo competitivo porque globalizado. Barrow diz que a pressão sobre as universidades

1. "... Não há diferença de desempenho com ou sem licenciatura. Assim, cursos que não a licenciatura, que oferece a formação necessária em termos de domínio de conteúdo, requisito essencial ao docente, devem ter amparo legal para oferecer professor. (...) Não se trata de eliminar as atuais licenciaturas ou improvisar professores. Ao contrário, trata-se de suprir a lacuna hoje existente de docentes qualificados, especialmente na área de ciências, por meio de formação apropriada para pessoal já formado na área de conhecimento e que os prepare adequadamente, mas com maior rapidez, para o exercício do magistério" (Paulo Renato de Souza, Ex-ministro da Educação, revista *Isto É*, 25/12/96, p. 109).

contemporâneas faz com que essas instituições procurem dar respostas que envolvem estratégias administrativas e soluções aditivas pelo acréscimo de novos cursos, programas, graus e serviços não acadêmicos. Isso ocorre em meio a pressões fiscais em que os orçamentos inelásticos são esticados até os seus limites. Em geral, essas respostas não são apenas de ampliação do conteúdo dos produtos oferecidos, mas multiplicação de serviços com os mesmos recursos. Em tempo de recessão, essa é a idéia que preside o processo de *downsizing* (enxugamento). Espera-se por dias melhores, faz-se mais com menos, e usam-se o planejamento e a avaliação para reestruturação e realocação de recursos. Mas, se a instituição, como também dizia Santos (1994), não é capital intensivo e sim trabalho intensivo, a tendência será aumentar os seus custos ao longo do tempo. A produtividade, no dizer de Barrow, apresenta problemas, porque a universidade extravasa suas funções específicas, pois acresce diferentes objetivos para contemplar as demandas políticas, sociais, culturais e econômicas da nova ordem capitalista. Porém, para Barrow, as universidades, diante das aposentadorias e demissões, estão tendo uma oportunidade única no século para mudar completamente. A estratégia da excelência seletiva recebe o apoio do corpo docente e de pesquisadores mais afinados com a linguagem da meritocracia. No raciocínio de Barrow, as universidades são dominadas por disciplinas, ao passo que o Estado, o mercado e o mundo dos negócios são dominados por problemas. Estes são multifacetados e incompreensíveis nos métodos e nas perspectivas de uma disciplina única. Por isso, a excelência seletiva será implementada por programas multidisciplinares. Como o futuro depende de especialização e diferenciação, a estratégia seletiva focalizará investimentos que ampliem a qualidade e a competitividade dentro do mercado educacional. Para chegar a ela, a universidade precisa clarear sua missão institucional e os programas que se orientam nessa direção. Ao mesmo tempo, os programas comparativamente fracos e de baixa demanda estudantil deverão ser eliminados por cortes estreitos, mas profundos, com crescimento por substituição.

Sobre a contemporaneidade da missão das universidades, Cowen (1996) descreve a tendência da *performatividade* "como um dos imperativos pós-modernos sobre a universidade". Ao destacar a crítica às universidades contemporâneas feitas pelo Estado ou por autores pós-modernos, Cowen sustenta que essas são intervenções agressivas na definição do

conhecimento universitário. A insistência governamental se dá sobre a idéia de produto que é cuidadosamente medido por sua "performance". A consequência imediata para as culturas universitárias se dá pelos efeitos corrosivos da redefinição dos controles de qualidade e, também, pelo deslocamento das lideranças acadêmicas em direção às necessidades administrativas. Com isso, e é esse o seu alerta maior, ao examinar a situação de diferentes universidades, observa-se um processo de enfraquecimento dos recursos financeiros, pedagógicos, humanos e de pesquisa. Cowen alerta que a performatividade não pode ser deduzida do conceito de universidade de massas, mas entendida por meio da produção do conhecimento útil. "A performatividade é, tanto na concepção epistemológica, quanto no âmbito das relações com o Estado, um projeto político explícito. Ela precisa ser socialmente construída; ela é estruturada por desafios externos e extranacionais e enquadrada por decisões políticas, pois as universidades são o *locus* e a arena corretos para a interligação negócios-indústria e Estado" (Cowen 1996, p. 252). Nesse processo, para Cowen, o que se está passando é a invenção da universidade "atenuada", em que os acadêmicos têm a sua base para consultorias e atendimentos externos, os estudantes e o pessoal técnico estão ausentes dos programas internacionais, ao passo que a pesquisa se amplia por meio de contatos internacionais e desenvolvimento de relações horizontais (e diagonais) com indústrias e universidades de outros países. No processo, ela se atenua especialmente em qualidade, pois está definida por *experts* que estão fora dela. Estaria a universidade desaparecendo da arena maior da produção de conhecimento? Cowen, citando Jaspers, diz que ela só existiria por desejo do Estado, pois é dependente de decisões políticas. O Estado tornaria a sua existência possível. Cowen conclui que isso talvez não seja verdadeiro no contexto contemporâneo da performatividade e da pós-modernidade.

Neave (1994) lembra o *vocacionalismo*, ou seja, a missão da universidade no reforço ao elemento vocacional. Conquanto sua análise se faça sobre os casos concretos da Europa, ela pode ser estendida às universidades contemporâneas de qualquer continente. Ele se refere à geração do conhecimento utilitário, que vem sendo incorporado pela universidade em um ritmo que ela não consegue mais definir. Esse ritmo foi lento no passado e é rápido no presente. O peso das determinações externas influi tanto nas investigações quanto no conhecimento distri-

buído pelos cursos e programas. Com isso, há muito apoio para aqueles que desejam estudar disciplinas-chaves para o desenvolvimento industrial e, literalmente, "os estudantes de humanidades, como o gentilhomem, deverão pagar por este prazer" (1994, p. 61). Ele constata que a missão das universidades está divergindo daquela do passado recente, em que ensinar o entendimento profundo da ordem natural era importante para manter a sociedade nessa ordem. A indústria era apenas um subconjunto dessa ordem e desse sistema. Na era das empresas multinacionais, em que os gestores são treinados por uma ciência e uma técnica similares em diferentes sistemas educativos, desde diferentes contextos históricos e sociais, "de burocracias transnacionais que obedecem a um mesmo imperativo, entende-se que a cultura gerencial é universal e as humanidades são específicas de cada nação. O vocacionalismo é uma missão e uma condição necessária para a emergência da tecnologia. Essa é a finalidade das políticas públicas de educação em relação à universidade" (1994, p. 61). Por isso, o autor mostra que o vocacionalismo, como missão, tem a ver fundamentalmente com a reforma dos conteúdos, do conhecimento, diante das demandas do setor privado. E a interpretação idealista e humboldtiana da universidade do conhecimento passa a entrar em tensão com a do vocacionalismo, o que, por sua vez, influi diretamente na liberdade acadêmica e na autonomia da universidade. A tensão se estabelece pelo controle do conhecimento válido – determinação externa ou interna à universidade?

*Controle do conhecimento válido na universidade:
Questão central do ensino e da formação pedagógica*

Justamente esse foi o tema da investigação no estudo denominado "Para revitalização do ensinar e do aprender na universidade". Leite e Cunha e equipe (1995, 1996) puderam observar em duas universidades públicas do sistema federal de ensino superior que os profissionais das diversas áreas introjetam os valores e as práticas inerentes ao seu campo profissional, vozes e mensagens, reproduzindo nas decisões do seu fazer docente os mecanismos de controle do conhecimento próprios do seu capital cultural e da sua competência científica. Há fortes indicadores de que esse não seja um ato totalmente consciente e reflexivo, mas, por causa disso, não menos significativo. O componente ideológico está constante-

mente presente e as regras do fazer didático, que influem nos discursos e nas práticas pedagógicas, são intensamente influenciadas por ele. Assim, as decisões sobre o que ensinar/aprender mostram-se vinculadas às formas de controle do conhecimento que vão passando, numa perspectiva histórica, de geração a geração. E, quanto mais capital cultural e, conseqüentemente, mais capital econômico esse conhecimento representa, mais forte é o enquadramento que sofre e mais herméticas são as condições de mudança. Esse quadro corresponde aos mecanismos de reprodução e controle presentes no interior da sociedade. O estudo confirmou que os cursos que formam para profissões liberais (e profissões, até certo ponto), portanto, com relação mais direta com o econômico, uma vez que são esses profissionais e o seu saber a mercadoria a ser posta em circulação, utilizam as pedagogias visíveis na estruturação do conhecimento educacional que transmitem. Tal fato nem sempre é do conhecimento dos professores. Por outro lado, os cursos que formam para semiprofissões envolvem-se mais com as pedagogias invisíveis, o que também confirma que essa opção se vincula com o campo do controle simbólico em que atuam, pois seu trabalho vai ser exercido especialmente nas agências públicas de controle simbólico e não diretamente na produção do capital. Em verdade, a compreensão dos processos do ensinar e do aprender na universidade não responde apenas a um arbitrário pedagógico. Muito ao contrário, os rituais acadêmicos estão fundamentalmente ligados às estruturas de poder da sociedade e, como capital cultural, variam de acordo com o tipo de fazer profissional presente na organização social do trabalho. As formas de controle sobre o conhecimento "economicamente" válido interferem nas decisões acadêmicas não apenas relacionadas ao chamado "mercado de trabalho", mas, principalmente, para garantir o destino da distribuição do conhecimento.

Com isso, parece difícil pensar em uma pedagogia universitária que se organize por uma única lógica. Até porque, como vemos, por dentro, as decisões acadêmicas do docente sobre como ensinar se acham afetadas pelas decisões que ocorrem no âmbito externo da universidade, que ocorrem na sociedade, muitas vezes, como espelho do campo econômico. Ora, em tempos de globalização e mudanças aceleradas na economia, essas decisões seriam profundamente atingidas. Se entendemos a globalização da economia como um processo que envolve internacionalização das trocas e de consumo, desenvolvimento de corpora-

ções transnacionais e de culturas de competição e mercado, veremos que o conhecimento, a informação e a inovação ocupam lugar de destaque nesse cenário. Tal cenário mexe não apenas com o econômico propriamente dito, mas com o campo cultural e de controle simbólico.² A ação transnacional das grandes corporações voltada para a produção de bens para o mercado mundializado carrega consigo a capacidade de influir no social, no político e nos aspectos culturais (Ottone 1996; Santos 1997).

Nesse sentido, quando Barrow, Cowen e Neave, da mesma forma como fez Buchbinder (1993), descrevem a universidade orientada para o mercado, modelo da excelência seletiva, da performatividade ou do vocationalismo, estão nos alertando para o que pode acontecer no interior da universidade no contexto de suas políticas pedagógicas, como o trabalho da revitalização mostrou. As práticas do docente universitário se vêem afetadas também pelos mesmos paradigmas que, em essência, estão mudando a produção do conhecimento e recontextualizando o discurso pedagógico que, segundo Cowen, estão produzindo a universidade atenuada, enfraquecida. Cabe perguntar se também estamos, como elas, produzindo o docente atenuado, enfraquecido, cuja "formação" pedagógica se sustenta na alienação não só da "missão" das universidades contemporâneas como também do conhecimento e de seus paradigmas.

Qualificação ou formação pedagógica do docente universitário: O intelectual³ público⁴

O profissional docente, cuja formação e cujas aprendizagens pedagógicas descrevemos, talvez não reconheça, mas ele está assentado

2. "Controle simbólico é essencialmente uma linguagem adquirida pela inferência lícita de suas regras e de seus princípios; é um campo construído e conduzido por agentes humanos por meio de discursos especializados, disponibilizados pela educação" (Bernstein 1986).
3. O termo intelectual, segundo Bobbio (1986), designa, em princípio, uma categoria social que se distinguiria pela instrução, pois exerceria atividade especializada. A designação intelectual compreende também o escritor, o artista, o cientista, o estudioso (professor?), que, por meio do fazer cultural, tem uma certa influência pública. Na sua exposição, Bobbio chama atenção para o fato de que a designação intelectual subentende uma certa posição ou alinhamento ideológico ou político.
4. "Público, como adjetivo filosófico, designa o conhecimento que não pertence à esfera privada, é tudo aquilo que pode ser participado ou comunicado pela linguagem nas suas diferentes formas" (Abbagnano 1962).

nas certezas do passado, nas certezas regulatórias de uma modernidade em que a ruptura com o senso comum e o dogma religioso foram fundamentais para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Porém, neste momento, talvez ele também não reconheça que, paradoxalmente, o paradigma que sustentou sua formação é o mesmo que continua servindo ao desenvolvimento do capitalismo em sua reordenação. A ênfase na racionalidade cognitivo-instrumental, por exemplo, suporta bem o princípio do mercado, fortemente presente na economia globalizada e no paradigma neoliberal, pois conjuga idéias de individualismo e concorrência, essenciais para conversão da ciência em força produtiva (Santos 1989, 1994). Perez Gomez (1992, p. 97) alerta para a força dessa racionalidade que "obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas de sua intervenção".

Para Santos (1994, p. 193), a universidade moderna, como parte do paradigma da modernidade, está vivendo múltiplas crises que constituem afloramentos da crise do paradigma que a sustenta. Por isso, não é de estranhar a imobilidade que acomete essa instituição, seu ensino, sua pesquisa, a formação de professores, no momento em que está instalada uma forte tensão entre as incertezas e a rapidez das mudanças vividas em escala mundial. A fase de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna, que está caracterizando a atualidade, no entendimento de Santos, encaminha para a reflexão sobre outro modelo de atuação universitária.

A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas. (Santos 1994, p. 194).

No contexto da reordenação capitalista, da economia globalizada, da democracia formal, representativa e fragilizada, em que inexistente uma experiência democrática substantiva e participativa, no contexto de um processo crescente de indiferença social, torna-se significativa a reflexão

filosófica e política, a socialização de conhecimentos, a indagação e o aprendizado com as experiências do cotidiano. Nesse sentido, a universidade, que tem se constituído em um espaço privilegiado de manutenção do *status quo*, tem diante de si a possibilidade, também privilegiada, dessa reflexão filosófica e política, articulada com outros espaços públicos. Essa transição da universidade, por sua vez, está na dependência da ampliação do papel do cientista e do ensinador para o papel do intelectual público.

Esse intelectual público, como criador de representações simbólicas e bens culturais, tem nas questões sociais e políticas a ênfase pedagógica do seu trabalho. O seu papel como sujeito público leva em conta o desenvolvimento da sensibilidade para os problemas sociais: a problematização teórica com o objetivo de desenvolver uma práxis comprometida com a construção de alternativas de vida. A ênfase pedagógica pode tornar possível a interrogação dos paradigmas da modernidade, para permitir a busca de novos referenciais numa perspectiva de emancipação humana. Essa busca pressupõe um "trabalho coletivo de forjar significações sempre permeadas de afetos, valores, desejos e utopias, embora também carregue forte concretude histórica" (Linhares e Garcia 1996, p. 234).

Para Melucci (1994, 1996), assumir a perspectiva de processos em construção significa trabalhar com a idéia de "atores sociais" e afirmar o papel dos intelectuais e suas contribuições na formação de sujeitos capazes de compreender os problemas e encontrar recursos e horizontes onde julgam só haver limites. Retomando esse autor, há uma responsabilidade ética e política associada ao conhecimento científico em nossa "sociedade planetária", "pós-moderna" ou seja qual for o adjetivo que se opte por usar para caracterizar a sociedade contemporânea. Essa responsabilidade, que precisa ser assumida pelos intelectuais, consiste em um "papel crítico", que o autor define como a apresentação de análises que nomeiam e apontam desdobramentos e relações que estão além das definições visíveis, aparentes e unificadas da realidade social. Função que aparece realçada, juntamente com o papel do conhecimento e da informação, no momento da história em que as possibilidades de ação dos homens são qualitativamente muito superiores em relação ao passado e que, por consequência, os riscos dessas ações para a humanidade e para o ambiente também se tornam quantitativa e qualitativamente perigosos.

A *politicidade* da relação com o mundo e com o conhecimento, segundo Freire, estaria associada intrinsecamente ao domínio técnico da ação do intelectual. Já em 1986, Giroux apontava que os intelectuais transformativos tornam o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, inserindo a prática educativa na esfera pública e tornando a práxis política mais pedagógica, em que os sujeitos sejam considerados como seres capazes de problematizar o mundo, o conhecimento, tornando-o mais significativo e produtivo socialmente. Caminho que Paulo Freire desenvolveu desde os primeiros estudos. Em uma de suas últimas publicações, Freire (1995) contrapõe "intelectuais subalternos", suas "práticas bancárias" (autoritárias) de "treinamento" instrumental da "sabedoria de resultados" ao exercício intelectual de "constante busca", de "radical inconclusão que se percebe como tal" e a uma prática pedagógica que estimula a "curiosidade epistemológica". Nesse mesmo sentido de articulação do político e do técnico, com um objetivo "não mais de se colocar 'um pouco na frente ou um pouco de lado' para dizer a muda verdade de todos", Foucault e Deleuze (Foucault 1989) também atribuem ao intelectual a função de dar visibilidade, de romper o segredo. Para Foucault, "o problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa (...), mas desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento" (p. 14). Na medida em que, para esse autor, há uma relação de implicação recíproca entre a verdade e o real, esse papel equivaleria à nomeação do que parece unívoco na aparência.

Tomando essas formulações, os depoimentos de professores e alunos, revisados pela avaliação institucional que diz respeito a um "algo mais de didática", adquirem um sentido mais amplo, imbricado com a crise paradigmática da própria universidade. Parece-nos que é justamente esse "algo mais" o divisor de águas entre a identidade "atenuada" de que nos falava Cowen e o "intelectual público". Longe de ser o intelectual dono da verdade, acima de seu tempo e patrono dos movimentos sociais, o docente universitário, como um intelectual público, está imerso em posições ideológicas e em contextos particulares, tem uma história de vida e, portanto, não pode desempenhar um "papel" previamente definido, um *script* estandardizado de falas e movimentos.

Trata-se, isso sim, de assumir os desafios como um ator social do seu tempo, da sua contemporaneidade.

A questão que se coloca neste momento é como articular a universidade pós-moderna e a construção do intelectual público. Santos contribui com a idéia de heterotopia que torna possível a utopia. "(...) A utopia é a metáfora de uma hiperarência (...). O que importa nela não é o que diz sobre o futuro, mas a arqueologia virtual do presente que a torna possível. (...) O que é importante nela é o que nela não é utópico. (...) Como nova epistemologia, ela recusa o fechamento do horizonte de expectativas e de possibilidade e cria alternativas; como nova psicologia, (...) recusa a subjetividade do conformismo e cria a vontade de lutar por alternativas" (Santos 1994, p. 279). Ela é uma arqueologia virtual que escava o que não foi feito e por que não foi feito, as alternativas que deixaram de ser. Ela envolve um deslocamento dentro do nosso mesmo lugar, um outro olhar sobre o mesmo, ao invés de um lugar completamente diferente.

A universidade pós-moderna e a construção do intelectual público

Quando falamos em universidade pós-moderna (Santos 1994), queremos destacar a fragilidade e a delicadeza dessa construção *futurante*, mas também as possibilidades para a emergência de uma instituição inovadora que centre suas ações de ensino, pesquisa e extensão pautadas por:

1. uma ruptura com a hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental como sustentação única do fazer ciência e com as relações de poder hierarquizadas que dividem os que fazem ciência daqueles que ensinam e fazem extensão;
2. um reconhecimento de outros saberes e conhecimentos que não estão dentro da instituição, reconfigurando o senso comum e a ciência, as humanidades e as ciências naturais;
3. uma subordinação da aplicação técnica da ciência aos valores éticos (reflexivos) e morais (normativos) da vida social;
4. uma vivência da democracia por meio do desenvolvimento de comunidades argumentativas e interpretativas abertas à socie-

dade, formadas por professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e todas as questões pertinentes ao viver e ao ser humano;

5. uma produção de conhecimento que rompa fronteiras e se recrie e ressignifique constantemente em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção de vida material e da vida social e cultural.

Para construir essa universidade, inserida dialeticamente na sociedade local e global, precisa-se de um intelectual público. Sua formação, sempre pedagógica no sentido do formativo e do educativo, dar-se-á por um processo continuado de intervenções a acontecer de forma sistêmica, articulada e continuada dentro da própria instituição.

O currículo dessa formação deverá contemplar, pelo menos, três esferas do saber humano em ritmo de diálogo:

- a) senso comum⁵ – memória e auto-reflexão para a formação do ensinador interativo;
- b) ciência⁶ – para formação do pesquisador e ensinador técnico-profissional;

5. Entendemos *senso comum* no sentido atribuído por Santos (1989, p. 32 e 40), como um conhecimento evidente, prático e pragmático que faz coincidir causa e intenção. É permeado de contradições, é uma leitura do real que se reproduz pelas trajetórias de vida de um dado grupo social. No caso do ensino e da atuação do docente, o senso comum constitui a matéria-prima basilar do conhecimento pedagógico, é um saber geral e prático, reconhecido e introjetado por todos os docentes que já foram alunos. Envolve disposição, táticas e estratégias, valores, atitudes e interesses que o docente canaliza para a sala de aula na busca de bem ensinar. É o senso comum que sustenta a ação docente de professores universitários que não tiveram oportunidade de qualquer contato com teorias pedagógicas ou educativas. O senso comum na docência poderia também ser entendido como a ação sensata de Ricoeur, o filósofo do sentido (citado por Hameline 1991, p. 53), ação que encontra aceitação em comunidades de mesma linguagem e valores.

6. Entendemos a *ciência* como o campo do qual o professor retira o conhecimento a ser ensinado. Os modos como esse conhecimento é produzido e reproduzido definem o conhecimento válido. Isso envolve relações de poder e conflitos sociais e políticos sobre qual ciência e que conhecimento ensinar/produzir. Como a ciência não é neutra, o conhecimento também não é. Os currículos constroem-se nessa perspectiva, pois são práticas sociais. Na perspectiva khuniana, a ciência poderá ter características de ciência normal, aquela professada pela comunidade de cientistas, cujo corpo organizado de asserções e conhecimentos permite explicar fatos e fenômenos e

- c) crítica filosófica⁷ – para a formação do crítico radical do conhecimento, de si e da sociedade.

A questão desse currículo poderá ter tantas vertentes e especificidades quantas forem necessárias para construir uma “qualidade epistemológica nova” (Santos 1989, p. 65) na docência universitária, compreendida na indissociabilidade do ensino, da pesquisa, da extensão.

resolver problemas. Na perspectiva pós-moderna de Santos, essa ciência é questionada, assim como a ruptura com o senso comum, que faz a ciência da modernidade estabelecer seus códigos e sua visão do real por meio de paradigmas aceitos. A proposta de Santos (1989, p. 42) se radicaliza na segunda ruptura epistemológica, que “tem por objetivo criar uma forma de conhecimento, ou melhor, uma configuração de conhecimento que, sendo prática, não deixa de ser esclarecida e, sendo sábia, não deixa de estar democraticamente distribuída”.

7. A radicalidade filosófica, para nós, não fica separada das idéias de “verdades científicas” ou “verdades sociais da ciência”, na medida em que essas também precisam ser submetidas à crítica, assim como o senso comum. A radicalidade filosófica pressupõe a reflexão sobre o significado e o sentido do que está dado; sobre as finalidades e o uso do conhecimento; o pensar-se como sujeito na práxis, o pensar a sociedade e suas finalidades mais amplas. A radicalidade filosófica, no nosso entendimento, não é tarefa do sujeito privatizado e sim das comunidades interpretativas na disputa filosófica permanente para a busca de referenciais, sempre provisórios, que permitam demarcar qual o conhecimento válido, qual pesquisa, qual atividade extensionista deve ser inserida nas fronteiras do desenvolvimento humano e social. Obs.: A expressão radicalidade filosófica, como categoria da formação do educador, surgiu com base em discussão sobre currículo no PPGEdU, da qual participavam os professores Fernando Becker, Maria Helena Veit e Denise Leite e alunos.

Referências bibliográficas

- BALÁN, J. e TROMBETTA, A. (1996). “An agenda of problems, policies and debates on higher education in Latin America”, *Prospects*, v. XXVI, n° 2 (junho), pp. 387-412.
- BARROW, C. (1996). “The strategy of selective excellence: Redesigning higher education for global competition in a postindustrial society”, *Higher Education* 41, pp. 447-469. Países Baixos: Kluwer Academic Publishers.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BUCHBINDER, H. (1993). “The market oriented university and the changing role of knowledge”, *Higher Education* 26, pp. 331-347. Países Baixos: Kluwer Academic Publishers.
- COWEN, R. (1996). “Performativity, post-modernity and the university”, *Comparative Education*, v. 32, n° 2, pp. 245-258. Londres: Carfax Publishing.
- CRUB/SIUB (1995). *Sistema de informação sobre as universidades brasileiras*. Brasília, DF, janeiro.
- CUNHA, M.I. (1990). *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus.
- _____. (1995). “Implicações de estrutura político-social das carreiras profissionais nos currículos da graduação”, *Série Acadêmica* 2. Campinas, Puccamp.
- CUNHA, M.I. e LEITE, Denise (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.
- FOUCAULT, Michel (1989). *Microfísica do poder*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Graal.
- FREIRE, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- GIROUX, H. (1986). “Pedagogia crítica e o intelectual transformativo”. Em: Feldens, M.G. e Franco, M.E. *Ensino e realidades: Análise e reflexão*. Porto Alegre: UFRGS.
- HAMELINE, D. (1991). “O educador e a ação sensata”. Em: Nóvoa, A. *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto.
- LEITE, Denise; CUNHA, Maria Isabel da et al. (1995). “Para a revitalização do ensinar e do aprender na universidade”. UFRGS/UFPEL. Relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/FAPERGS/CNPq.

- LINHARES, C. e GARCIA, R.L. (1996). *Dilemas de um final de século: O que pensam os intelectuais*. São Paulo: Cortez.
- MEC/INEP/DAES (1996). "Quem é e o que pensa o graduando. Engenharia civil". Relatório do Exame Nacional de Cursos.
- MELUCCI, A. (1994). "Movimentos sociais, renovação cultural e o papel do conhecimento", *Novos Estudos Cebrap* 40. São Paulo.
- _____. (1996). "A experiência individual na sociedade planetária", *Lua Nova* 38, pp.199-221. Rio de Janeiro.
- NEAVE, G. (1994). "Significación actual del vocacionalismo", *Pensamiento Universitario*, ano 2, nº 2 (agosto), pp. 42-63. Buenos Aires.
- OTTONE, Ernesto (1996). "Globalization and educational change", *Prospects*, v. XXVI, nº 2 (junho), pp. 231-240.
- PEREZ GOMES, A. (1992). "O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo". Em: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote, pp. 93-114.
- POPKIEWITZ, T. (1992). "Profissionalização e formação de professores: Algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial". Em: Nóvoa, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- SANTOS, B.S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3ª ed., Porto: Afrontamento.
- _____. (1995). *Um discurso sobre as ciências*. 7ª ed., Porto: Afrontamento.
- _____. (1997). "Uma concepção multicultural de direitos humanos", *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, v. 39, pp. 105-124. São Paulo, Cedec.
- UFRGS/CEPAV (1995). "Relatório de avaliação interna". Porto Alegre.

Referências especializadas

- ABBAGNANO, N. (1982). *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou.
- BOBBIO, N. et al. (1986). *Dicionário de política*. Brasília: UnB/Hamburg.

4

A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DO MUNDO MODERNO

Marilda Aparecida Behrens*

O magistério nas universidades tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Neste momento histórico, encontram-se exercendo função docente na educação superior quatro grupos de professores: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio); d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

À primeira vista, essa classificação parece ser uma caracterização do corpo docente de quase todas as universidades, por isso, acredita-se

* Professora doutora.

na pertinência de comentar as qualidades e as dificuldades que trazem cada um desses grupos para a formação dos acadêmicos.

No primeiro grupo, encontram-se profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam integralmente à docência. A esse grupo caberia indagar: Como você ensina o que não vivencia em sua prática diária?

Sem reduzir o mérito dessa grande massa de professores que estão envolvidos com sala de aula e pesquisa nas universidades, um ponto de reflexão a ser discutido seria como esse professor seleciona conteúdos a serem trabalhados com os alunos e a significação desses referenciais na formação dos acadêmicos. A opção pela programação a ser desenvolvida com os estudantes corre o risco de não atender as exigências que o mercado de trabalho vem impondo aos profissionais. Se o professor não atua de modo definitivo no mercado de trabalho específico, como aproximar-se das necessidades que os alunos vão encontrar como profissionais dessa área?

Em contrapartida, os professores desse grupo constituem o corpo docente com jornadas de 30 e 40 horas semanais nas universidades e apresentam um envolvimento mais efetivo com os alunos, com seus pares, com o departamento e a instituição. Incluem-se nas qualidades desse grupo serem os responsáveis pela maioria das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico.

Cabe enfatizar que existem docentes que ensinam o que nunca experimentaram e, nesse caso, não se coloca em questão a competência do professor, mas a pertinência da proposta a ser desenvolvida com os alunos. Esse fato se torna desafiador quando o docente está distante do mercado de trabalho e não está habituado a fazer leitura especializada que traga a produção de conhecimento moderno na área em que atua no curso.

Agrava-se a situação quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. Em alguns casos, superam as dificuldades e tornam-se autodidatas em virtude do interesse e do entusiasmo que os envolve na docência.

No segundo grupo, encontram-se os profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam. Nesse

caso, dedicam algumas horas ao magistério universitário. São profissionais que se apresentam na comunidade, por exemplo, como médicos renomados, advogados conceituados no mundo jurídico, enfermeiros respeitados nos meios hospitalares, psicólogos e farmacêuticos que souberam, pela competência, criar espaços na sua área de trabalho, engenheiros que gestam obras com propriedade, cientistas da informática com habilidades geniais para construir e fazer funcionar complexos sistemas de computação. Optam pela docência paralela a sua função de profissionais liberais.

A contribuição de Cunha e Leite (1996) retifica essa caracterização quando descreve:

O professor é valorizado principalmente pelo êxito que alcança no exercício de sua atividade como profissional liberal. Entre os indicadores desse estado estão a localização de seu consultório/escritório, a classe social e o poder aquisitivo de seus clientes, os casos "importantes" em que obteve sucesso no encaminhamento, os congressos de que participa, devidamente divulgados para o público, e a relação afetiva que tem com os estudantes que, na maioria das vezes, já foram rigidamente selecionados pelo sistema educacional. (p. 86)

A dedicação ao magistério restringe-se a poucas horas por semana e suas jornadas não permitem um envolvimento com os alunos, os companheiros que lecionam no curso, o departamento e a própria instituição. Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos. No entanto, observa-se que:

Coerente com essa situação, os professores ligados às profissões liberais nem sempre estão preocupados com a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), porque não são eles que os projetam valorativamente. Também não são os que mais se envolvem com a pesquisa, apesar de estarem sempre atentos a seus resultados e ao conhecimento de última

geração. A extensão está presente como um meio de aprendizagem na forma de assistência, cumprindo mais a lógica da prestação de serviços do que de compromisso político-social. (Cunha e Leite 1996, p. 87)

Aliada a essa realidade, grande parte (senão a totalidade) desses docentes nunca esteve em contato com uma formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos. Os erros e os acertos vão caracterizando sua caminhada acadêmica. Alguns só se propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula.

No terceiro grupo, encontram-se os profissionais docentes da área de educação, envolvidos com os cursos de pedagogia e licenciaturas, que atuam na universidade e, paralelamente, dedicam-se ao magistério nos diferentes níveis de ensino. Acumulam jornadas grandes de trabalho docente na universidade e ainda dedicam-se a exercer função docente na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Esse fato oportuniza uma vivência efetiva no magistério e possibilita compartilhar com os acadêmicos a realidade cotidiana nos diferentes níveis de ensino. A jornada dupla (dentro e fora da universidade) exige do professor dedicação integral ao trabalho. Muitas vezes, cansativa, mal remunerada e que desafia o professor a ficar como um timoneiro navegando de lugar em lugar durante toda a semana. O volume de trabalho ocasionado por essa opção torna-se desafiador e questionador da qualidade a ser oferecida aos alunos sob sua responsabilidade.

O quarto grupo envolve os profissionais da área da educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral ao ensino na universidade. Aparentemente, seria uma situação ideal para o preparo e a formação de professores para atuar no mercado de trabalho. Com tempo integral de dedicação ao magistério de ensino superior, dedicam-se a orientar licenciandos e especialistas para atuar nas escolas. Aqui cabe a mesma indagação: Como trocar experiências e refletir sobre uma ação docente no nível de ensino que o professor ou o especialista nunca atuou?

Alguns pedagogos, professores universitários, nunca exerceram as funções que apresentam aos seus alunos. Falam em teoria sobre uma prática que nunca experienciaram. Esse fato pode trazer alguns riscos para a formação dos alunos, pois a proposta metodológica que o docente

apresenta é fundamentada na teoria e, muitas vezes, desvinculada da realidade, embora possa ser assentada em paradigmas inovadores na educação.

No caso dos especialistas em orientação educacional e supervisão escolar, além do estágio curricular, existe uma exigência legal de permanência na escola para efetivar sua formação, o que não ocorre nas licenciaturas, que restringem o contato com a escola só ao estágio curricular obrigatório.

Colocar essas questões para reflexão demonstra o impasse que as universidades têm encontrado para compor seu corpo docente. Caberia indagar: Para atuar na docência deve-se optar pelo *professor profissional* ou pelo *profissional professor*?

A preocupação essencial não seria optar por um grupo, mas buscar compor o quadro docente com profissionais de todos os grupos citados, garantindo a diversidade e a riqueza de todos os profissionais envolvidos. O universo de conhecimento mesclado por representantes de todos estes grupos enriquece a oferta dos currículos dos cursos.

O enfrentamento da modernidade nos meios acadêmicos

A complexidade em compor os quadros docentes do ensino superior se agrava quando se observa que grande parte desse contingente de intelectuais envolvidos no magistério não possui formação pedagógica. Os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela.

O alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor* das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor.

Alguns poderiam argumentar que a função docente e profissional vêm juntas. O desafio do corpo docente nesse processo é aceitar que a prioridade dentro de uma universidade é sua atuação como professor.

Por isso, o estigma que permeia as instituições de ensino superior de que o docente nasce feito e que, para ser docente, basta ser um bom profissional em sua área. O meio acadêmico parece ficar amortecido quanto à realidade que vem enfrentando entre seus alunos e seus professores.

A queixa que os gestores universitários vêm encontrando nessa longa caminhada recai sobre denúncias como:

- “O professor sabe muito o conteúdo, mas não sabe ensinar.”
- “O professor é um profissional competente em sua área, mas dá aulas para ele mesmo.”
- “O professor reclama que ganha muito pouco e, por isso, não se dedica ao magistério como deveria.”
- “O professor não se dedica só à sala de aula, então, falta, negligência e comenta freqüentemente que tem coisas mais importantes para fazer.”

Sem generalizar, esses comentários não são incomuns no universo acadêmico; ao dialogar com os alunos nas diferentes funções que exerci no nível acadêmico-administrativo, algumas colocações dos estudantes chegam a ser assustadoras. O autoritarismo e as atitudes exacerbadas de alguns professores, tanto na ação docente quanto na avaliação, seriam dignas de relatos mais detalhados, mas esse não é o objetivo desta reflexão.

Por a escola advir de uma sociedade assentada na reprodução do conhecimento, os alunos têm aceitado uma atuação do professor sedimentada no escute, leia, decore e repita. Cabe nesse contexto refletir:

À comunidade dos professores universitários, que tende a ter o comportamento de não deixar macular sua autonomia em sala de aula, o desafio da modernidade parece irrelevante, pois argumentam que sempre ensinaram assim e que os alunos saíram muito bem formados. O fator relevante que se apresenta é que os tempos mudaram e essas práticas pedagógicas encontram-se ultrapassadas para as expectativas de uma sociedade que se renova dia a dia, portanto, seus alunos saíram bem formados para as necessidades daquela época e não para as exigências do mundo moderno. (Behrens 1996, p. 46)

Por difícil que possa parecer, os professores precisam resistir à tentação de se deixar conduzir por linhas retas. A maioria dos docentes e das pessoas em geral concebe o amanhã como uma mera extensão do hoje, ignorando que as tendências, “por mais poderosas que pareçam, não continuam simplesmente numa moda linear. Elas chegam a pontas oscilantes onde explodem em novos fenômenos. Invertem a direção. Param e partem” (Toffler 1996, p. 137). Conseqüentemente, não é porque uma situação vem acontecendo há 500 anos que isso se torna garantia de que continuará acontecendo.

As exigências do mundo moderno impulsionam um redimensionamento da ação docente para atender as necessidades da sociedade neste final de século e no século XXI, sociedade que vem sendo caracterizada por Drucker (1989), Toffler (1995) e Boaventura Santos (1997) como a “sociedade da informação”. Com essa dimensão, os professores já não poderão oferecer a seus alunos a mesma prática pedagógica que foi oferecida a eles em sua formação. As inovações e mudanças afetam toda a comunidade, até mesmo, e em especial, o meio acadêmico. A caracterização que Toffler (1995) propõe para sociedade assenta-se em três ondas: a primeira denominada como revolução agrícola, a segunda como revolução industrial e tecnológica, e a terceira, que está começando a se construir, assentada na tecnologia e na busca de uma melhor qualidade de vida para os homens. Essa sociedade que começa se delinear impõe novos desafios como a necessidade de homens e mulheres “que aceitem responsabilidade, que compreendam como o seu trabalho se combina com o dos outros, que possam manejar tarefas cada vez maiores, que se adaptem rapidamente a circunstâncias modificadas e que estejam sensivelmente afinados com as pessoas em volta deles” (Toffler 1995, pp. 378-379).

Observa-se que esses pressupostos estão muito afastados dos paradigmas que propõem práticas pedagógicas autoritárias e conservadoras. Conseqüentemente, o ensino nas universidades, de maneira geral, ainda não absorveu as necessidades do momento histórico.

Na realidade, um grupo de educadores brasileiros, alertados para as exigências do mundo moderno e inspirados em proposições e reflexões de autores como Nóvoa, Perrenoud, Schön e Esteves, entre outros, tem anunciado a necessidade de uma profissionalização dos professores

e, nesse processo de reencontro da busca da competência, precisam tornar-se reflexivos sobre sua ação docente.

O alerta para a necessidade de construir uma formação contínua referendada na reflexão *sobre e na* ação docente tem conquistado espaço entre os professores de todos os níveis e, em especial, no magistério de ensino superior. Esse processo reflexivo aponta caminhos para ultrapassar o "fazer pelo fazer" e aponta para o "saber por que fazer". O triplo movimento proposto por Schön em Nóvoa:

Conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a "sua" vida*, o que, no caso dos professores, é também *produzir a "sua" profissão*. (1992, p. 26)

As práticas na formação do professor devem criar espaços para contemplar uma dimensão coletiva, em que os professores possam discutir, refletir e produzir os seus saberes e os seus valores. A proposição de formação continuada num processo participativo leva o professor a sair do seu isolamento em sala de aula, e esse desafio o impulsiona a discutir com seus pares sobre sua ação docente. Nesse processo de reflexão coletiva, alicerça e constrói referenciais que serão discutidos à medida que se apresentam em sua caminhada acadêmica, provocando o docente para compartilhar avanços e sucessos e dificuldades que os outros professores trazem para o grupo. Segundo Nóvoa (1992), o trabalho coletivo e compartilhado abre perspectivas de emancipação profissional. A consolidação da profissão docente está assentada na autonomia e no profissionalismo exercido pelos professores em sua atuação em sala de aula e com seus pares na escola. A perspectiva de buscar o profissional reflexivo de sua ação docente precisa ser analisada como sugere Nóvoa (1992, p. 29): "A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais."

A comunidade política brasileira vem se manifestando sobre a necessidade de revalorização do magistério e de sua formação contínua. Sabe-se que esse processo não passa só por uma melhor remuneração, mas pela reconstrução do papel do docente que atua nos diversos níveis de ensino. Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor precisam da recuperação salarial e de projetos que atendam a qualificação pedagógica.

Existem ofertas formais de preparação pedagógica para os professores em cursos de pós-graduação, de especialização, mestrado e doutorado em educação. Mas a realidade é que esses cursos têm vagas limitadas, não absorvem todos os docentes, e muitos têm um custo elevado.

Na realidade, os cursos de especialização *lato sensu* têm sido uma possibilidade mais efetiva para os docentes que procuram qualificação pedagógica. Recebendo denominações como Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, as propostas tentam salvar um espaço para discussão e reflexão sobre a ação docente desencadeadas em sala de aula.

Para contemplar um maior número de professores, as instituições de ensino superior precisam ampliar a oferta de cursos de especialização na área pedagógica. E, para possibilitar a formação contínua, propor com urgência projetos pedagógicos que envolvam os docentes em grupos de estudos, num trabalho individual e coletivo na busca da reflexão sobre a ação docente.

As dificuldades para sensibilizar e mobilizar os professores para se envolver em tais projetos acabam sendo um reflexo do próprio meio acadêmico, que não tem valorizado como essencial a docência competente na carreira universitária. A ênfase da qualificação recai na titulação, na pesquisa e na produção científica. Na realidade, a própria manifestação pelos pares instiga a valorizar os docentes que têm títulos, publicações e que se apresentam em congressos nacionais e internacionais de suas áreas de conhecimento. Esses pressupostos apresentados são referenciais significativos sobre a qualificação, mas deveriam vir agregados à preocupação com o ensino que o professor propõe à comunidade estudantil.

A preparação pedagógica necessária para a formação contínua dos professores universitários

Acredita-se que os desafios na busca da profissionalização do professor passam, primeiro, pela qualificação pedagógica. Não se trata de oferecer só cursos esporádicos sobre planejamento, avaliação e outros assuntos referentes à ação docente. O processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. Ao mesmo tempo, esses momentos de reflexão coletiva precisam de um pedagogo preparado para instigar os docentes a refletir sobre suas dificuldades, indicando leituras e discutindo referenciais para subsidiar uma renovação da ação docente em sala de aula.

Outra preocupação essencial nesses encontros contínuos é aproximar os professores de metodologias inovadoras, que tenham possibilidade de discutir sobre elas, possam aplicá-las e ter com seus pares momentos de avaliação sobre as novas experiências realizadas. A qualificação pedagógica dos professores universitários deve levar em consideração alguns pressupostos essenciais nesse processo:

- a) o professor precisa ser crítico, reflexivo, pesquisador, criativo, inovador, questionador, articulador, interdisciplinar e saber praticar efetivamente as teorias que propõe a seus alunos. Demo (1996) acrescenta que o professor necessita "de elaboração própria... precisa saber teorizar suas práticas... carece de atualização permanente... precisa dominar a instrumentalização eletrônica... saber avaliar a aprendizagem" (pp. 38-43);
- b) o aluno precisa ser pesquisador por excelência, curioso acadêmico, criativo e reflexivo. Ao buscar a inovação, questionar suas ações, ser crítico e criar o hábito da leitura das informações seja pelos livros, seja por acesso aos meios informatizados. Que ao encontrar a informação, seja capaz de analisá-la, criticá-la, refletir sobre ela e ter competência de elaboração própria com os referenciais pesquisados. Precisa saber elaborar projetos criativos e ter habilidade para defendê-los.

Com as exigências do mundo moderno, o aluno também precisa alterar profundamente o seu papel. O jovem que vem freqüentando o ensino em todos os graus como espectador, como copiador de receitas, como repetidor de informações, e que tem alicerçado sua participação em sala de aula com atitudes de ler, repetir e decorar, terá obrigatoriamente de se desacomodar desse papel passivo para se tornar ator do seu próprio processo educativo.

O profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos. Saber criar seus projetos, vender suas idéias, ser perspicaz, ativo e envolvente.

O aluno universitário precisa pesquisar e acessar informações ininterruptamente, pois, com o avanço das ciências, o processo de produção do conhecimento torna-se acelerado e qualquer pessoa que não tenha o hábito de estar alerta a inovações e mudanças tende a abrir espaços para profissionais que sejam mais estudiosos, astutos e criativos.

c) a metodologia, a opção metodológica, precisa vir assentada em novos pressupostos, que, nesse momento histórico, parecem indicar forte tendência para uma abordagem progressista (com relações dialógicas, trabalho coletivo, discussões críticas e reflexivas) aliada ao ensino com pesquisa (visando à investigação para produção de conhecimento), que contemple uma visão holística (resgate o ser humano como um todo, considere o homem em suas inteligências múltiplas, leve à formação de um profissional humano, ético e competente), alicerçada numa tecnologia inovadora (com utilização de recursos informatizados e bibliográficos inovadores).

Com metodologias calcadas na criatividade em sala de aula, o aluno terá como desafio ações diferenciadas como saber pensar, aprender a aprender, apropriar-se dos conhecimentos disponíveis pelos múltiplos recursos inovadores e adquirir competência crítica, reflexiva e criatividade para produzir novos conhecimentos. (Behrens 1996, p. 49)

Com raras exceções, acredita-se que os meios educacionais estão distanciados de atingir esses desafios exigidos neste momento histórico. Cabe aos gestores das instituições de ensino superior, e em especial aos pedagogos, oferecer uma formação continuada aos professores, uma

formação que os aproxime dos paradigmas inovadores, que funcione como elemento articulador de novas práticas pedagógicas que instiguem os alunos a se tornar talentosos, éticos e produtivos.

Referências bibliográficas

- BEHRENS, Marilda Aparecida (1996). *A formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- _____. (co-autoria) (1996). *Educação: Caminhos e perspectivas*. Curitiba: Champagnat.
- CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.
- DEMO, Pedro (1996). *Um Brasil mal-educado*. Curitiba: Champagnat.
- DRUCKER, Peter (1989). *Sociedade pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.
- DRYDEN, Gordon e VOS, Jeannette (1996). *Revolucionando o aprendizado*. São Paulo: Makron Books.
- ESTEVES, Manuela e RODRIGUES, Angela (1993). *A análise das necessidades na formação de professores*. Porto: Ed. Porto.
- LYOTARD, Jean François (1993). *O pós-moderno*. 4ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio.
- NÓVOA, Antonio (1991). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto.
- _____. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1997). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 3ª ed., São Paulo: Cortez.
- SCHÖN, Donald (1992). "Formar professores como profissionais reflexivos". Em: Nóvoa, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- TOFFLER, Alvin (1990). *Aprendendo para o futuro*. São Paulo: Artenova.
- _____. (1992). *Powershift. As mudanças do poder*. Rio de Janeiro: Record.
- _____. (1995). *A terceira onda*. 20ª ed., Rio de Janeiro: Record.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M.G. (s.d.). "O profissional liberal na docência de 3º grau: Uma proposta de atualização pedagógica". São Paulo, Universidade Mackenzie, tese de doutorado.

5
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONSTRUÍDA
NA ÁREA DA SAÚDE: EXCERTOS DE UMA PRÁTICA
INTERDISCIPLINAR NA PÓS-GRADUAÇÃO

Miriam Celí Pimentel Porto Foresti
Maria Lúcia Toralles Pereira*

O presente trabalho visa sintetizar os pressupostos e os resultados de uma experiência pedagógica bem-sucedida, com base no interesse em tomar a nossa própria prática docente na universidade como objeto de investigação e de reconstrução.

Ao nos depararmos com a tarefa de ministrar as disciplinas de Pedagogia Médica e Didática Especial para cursos da pós-graduação de diferentes áreas do ensino médico em uma universidade pública, tínhamos consciência de que o trabalho iria realizar-se num espaço de tensões, marcado pelo encontro de áreas concebidas dentro de epistemologias e campos semânticos diferentes; uma fundamentada por paradigmas in-

* Docentes do Departamento de Educação da Unesp, campus de Botucatu.
E-mails: mforesti@ibb.unesp.br e toralles@ibb.unesp.br.

interpretativos das ciências sociais e outra, por paradigmas interpretativos das ciências biológicas.

Os conflitos dessa convivência comunicativa revelaram-se já nos primeiros encontros, nas expectativas dos alunos em relação às disciplinas pedagógicas. Para eles, estas se dirigem a uma prática pautada pelo uso de técnicas e recursos didáticos sofisticados – algo que, nas palavras de um pós-graduando, os “coloca mais como espectadores do espetáculo didático” do que propriamente como sujeitos de um processo de construção de conhecimento. Temas como “avaliação”, “tecnologias educacionais”, “novas metodologias” e “motivação” também emergiam entre as expectativas do curso, movidos por um discurso pragmático expresso na possibilidade de organizar a prática de ensino como um conjunto de “normas didáticas”, sem espaço para a reflexão crítica ou para a construção de relações de sentido no interior de diferentes contextos pedagógicos. “Didática” era a palavra de ordem; pedagogia, um termo sem significado.

O compromisso com um trabalho capaz de contribuir para uma compreensão crítica das articulações que se estabelecem entre as concepções e as ações pedagógicas levou-nos a organizar as disciplinas de Pedagogia e Didática como um projeto interdisciplinar, de modo a buscar pontes entre os terrenos da epistemologia e da didática, em um trabalho compartilhado de pesquisa-ação.

A prática interdisciplinar construída e seus pressupostos

Ao mudarmos a proposta das disciplinas pedagógicas no curso de pós-graduação em questão, ministradas como áreas de conteúdo independentes, rompemos com a questão do número de créditos que perpassa as discussões sobre pós-graduação em vários contextos universitários, delimitando espaços de poder. Para nós, interessava usar o espaço das duas disciplinas pedagógicas como um contexto de relações significativas sobre conhecimento pedagógico, ponto de partida da formação pedagógica construída como um projeto pessoal do aluno de pós-graduação da área médica, um educador em potencial.

Como objetivos provisórios da proposta – reavaliados continuamente durante o processo –, visávamos: explicitar a dimensão pedagógica das

práticas de saúde, articulando teoria e prática; analisar questões políticas, filosóficas (éticas e epistemológicas) e técnicas atuais do ensino de saúde à luz da teoria pedagógica e da didática; incentivar posições críticas diante dos paradigmas que orientam as práticas de ensino de saúde no contexto da universidade brasileira; oferecer subsídios teórico-metodológicos para a construção de uma prática pedagógica crítica na área da saúde.

Permeava essas metas o pressuposto de que as concepções de conhecimento, que estão por trás do discurso pedagógico e de suas práticas, são decisivas para a organização e o balizamento dos elementos educacionais que constroem e constituem o cotidiano da universidade. As diferentes concepções que podem ser construídas sobre questões como “o que é conhecer? o que é aprender? o que é ensinar?” articulam, na prática, ações docentes definidas e distintas em termos de uma metodologia de ensino que inclui processos de avaliação, planejamento, escolha de conteúdos, definição do papel dos meios e das tecnologias e mediações, comunicação professor/aluno. Os diferentes elementos que constroem o processo pedagógico distinguem-se em virtude das diferentes respostas dadas a essas perguntas, ainda que os resultados esperados sejam afetados pela coexistência de ações e concepções conflitantes (Machado 1995).

Nas primeiras interações com os pós-graduandos, ficou claro que a tendência da discussão sobre “métodos de ensino” iria restringir-se aos aspectos técnicos. Assim, a nossa preocupação inicial foi buscar formas de problematizar a discussão sobre métodos, criando espaço para novas construções sobre o tema (Santos 1988; Cunha 1992; Cunha e Fernandes 1994; Cunha e Leite 1996; Gandim 1995; Vasconcellos 1993, 1995). As metodologias e os modelos comunicacionais utilizados para trabalhar os conteúdos ultrapassam as camadas técnicas, atingindo profundos sentidos filosóficos e sociais. Buscamos explicitar a não-neutralidade dos métodos que aparece nos diferentes processos acadêmicos – produção, divulgação, socialização, seleção e transmissão dos conhecimentos. Estes não têm valor puramente prático ou técnico; têm um valor essencialmente formativo, reafirmam modelos de comportamentos sociais (Dias Sobrinho 1995).

Tendo como interlocutores estudiosos que defendem a necessidade de uma prática formativa mais significativa na universidade (Cunha 1992; Cunha e Fernandes 1994; Cunha e Leite 1996; Buarque 1994; Coelho 1993, 1996; Dias Sobrinho 1995), explicitamos que a *dimensão*

pedagógica perpassa as diferentes atividades desenvolvidas na universidade, dando consistência a sua função fundamental: a formação.

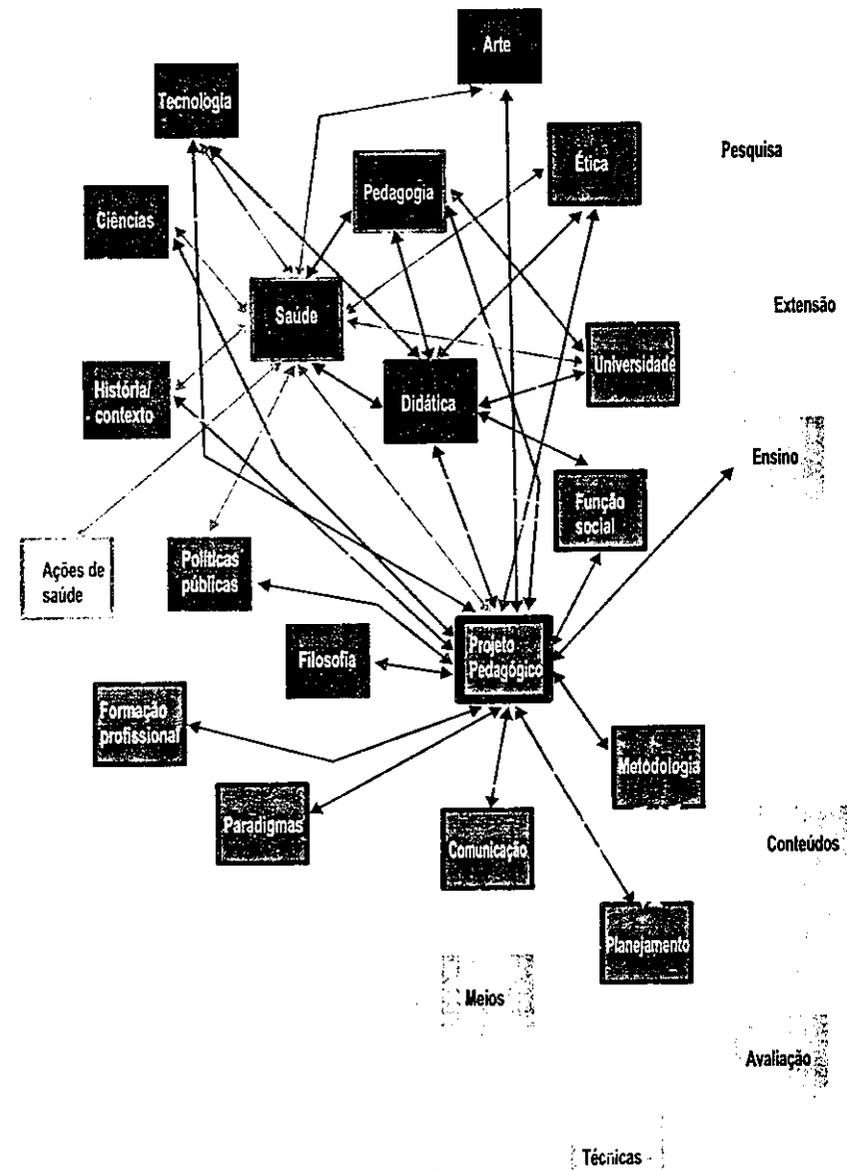
Nas discussões que se sucederam em sala de aula, mediadas por mesas-redondas, palestras e estudos de textos sobre universidade, projeto pedagógico, epistemologia e paradigmas, ficou claro para os alunos que a diferenciação acelerada dos conhecimentos, o abandono da imagem de unidade científica com a crise do paradigma da ciência moderna, enfim, todo o contexto histórico-social deste final de milênio vem colocando novas exigências à universidade (Santos 1988; Buarque 1994; Dias Sobrinho 1995). Nesse cenário, ressaltamos a necessidade de articulação e integração do trabalho coletivo na academia mediante um projeto pedagógico que, de um lado, incorpore a idéia de planejamento como processo permanente e, de outro, a idéia de conhecimento como construção de relações, como uma rede de significações em permanente transformação (Cunha 1992; Cunha e Fernandes 1994; Lévy 1993; Coelho 1993; Gandim 1994, 1995; Machado 1995). Sem desconsiderar, contudo, as estruturas de poder que interferem nas decisões pedagógicas na academia, envolvendo as diferentes áreas profissionais (Cunha e Leite 1996).

O projeto pedagógico definiu, assim, um dos nós críticos do nosso trabalho. Na investigação sobre a nossa prática e na sua reorganização, a busca de um espaço-fronteira entre as concepções e as práticas sociais que constituem o projeto pedagógico dentro da universidade levou-nos à construção de uma rede de relações de sentido, ativando o diálogo com questões políticas, filosóficas (éticas e epistemológicas) e técnicas, concretizando-se a integração proposta das disciplinas de Pedagogia e Didática (figura 1).

O problema da comunicação – “princípio primeiro de todo esforço voltado para o conhecimento” – e a discussão sobre os modelos comunicacionais que estão na base de todo trabalho pedagógico ganharam um espaço relevante, articulados à discussão metodológica, contribuindo para explicitar a rede de múltiplos nós que foi configurando o contexto compartilhado de trabalho. Para isso, foi essencial a orientação de Lévy (1993, p. 73) para quem “o fundamento transcendental da comunicação compreendida como partilha de sentido é esse contexto ou hipertexto partilhado. (...) Em um nível mais fundamental, o ato de comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens”.

Com base na idéia de rede de Lévy, alicerçamos o trabalho prático e reflexivo nos processos de comunicação, ativando nós e conexões da

Figura 1 – Rede semântica



rede semântica partilhada. Procuramos não nos restringir à esfera das representações, valorizamos, também, o conjunto de objetos e práticas utilizados para a comunicação com os pós-graduandos (técnicas, métodos, imagens, recursos, atitudes). Mediações, conceitos e formas de comunicação foram configurando o contexto pedagógico, no qual as relações de sentido foram construídas pelo coletivo da classe, em que professoras e alunos dialogavam para além de um discurso linear, contribuindo, assim, para a transformação do próprio contexto partilhado: "Dar sentido a um texto é conectá-lo a outros textos, é construir um hipertexto" (p. 72). Para isso, contribuíram as mesas-redondas sobre ética (incluindo um júri simulado) e processo de comunicação educativa e o estudo sobre metodologia dialética de construção do conhecimento, mediados por discussões abertas, análise de vídeos e oficinas que tematizavam algumas categorias essenciais da didática.

No diálogo permanente entre teoria e prática, esta última também marcada pelas múltiplas referências metodológicas dadas pela especificidade de diferentes objetos epistemológicos e práticas sociais do campo da saúde, tivemos como preocupação fundamental assegurar a comunicação entre o que é diverso sem perder a dimensão pedagógica mais ampla que está na base de toda ação intencional e formativa – o projeto pedagógico das disciplinas dentro dos cursos de pós-graduação da área médica (Cunha 1992; Cunha e Fernandes 1994; Dias Sobrinho 1995; Gandim 1994, 1995; Vasconcellos 1995).

Alguns resultados da prática construída: Avaliação do processo

O processo vivido intensamente ao longo de dois meses com um grupo de médicos de diferentes áreas, trabalhando com uma carga horária de 16 horas semanais, pode ser captado pelas representações daqueles que construíram e definiram o contexto de trabalho partilhado. Na avaliação do processo, os indicadores de que os objetivos propostos foram alcançados. Na reconstrução da nossa prática pedagógica na universidade, os elementos para a construção de uma prática educativa mais significativa na área da saúde.

É a primeira vez que participo de um curso em que alunos e professores colocam-se num mesmo plano para discutir assuntos que interessam.

(...) Ver um projeto sendo permanentemente avaliado e reestruturado é um exemplo."

O curso me tornou mais crítica e me acrescentou conhecimentos. Participei ativamente, questionando meus conhecimentos, minha acomodação e falta de reflexão.

Apreendi muito e já há mudanças na minha prática decorrentes disso.

O curso foi um sucesso. Antes de fazê-lo, jamais havia questionado a maneira como os conhecimentos são passados. Estabeleceram-se vários conflitos. Muitos conhecimentos foram construídos, outros foram despertados.

Dou zero para minha expectativa errada de acreditar na existência de uma fórmula mágica para a didática. Dou dez para o curso, por me mobilizar a absorver o máximo do conteúdo e buscar novas fontes.

Vivemos, instintivamente. Ensinamos, instintivamente. Angustiamos-nos, instintivamente. É preciso pensar, apreender, para ensinar melhor.

Durante a graduação e mesmo durante a residência médica, os temas abordados e o direcionamento de estudos foi sempre clínico e sistematizado na prática. Questionamentos pedagógicos e filosóficos são pouco discutidos. O curso abriu caminhos. Serviu para plantar uma semente, em que a sedimentação do aprendido proporcionará uma bagagem maior para aprender, discutir, procurar, planejar, aplicar.

Percebi que a filosofia não está fora da nossa realidade; ajuda-nos a compreender melhor a realidade; desperta-nos para a reflexão dos modelos vigentes, seja na atividade pedagógica, seja na vida. Refletir sobre o conhecimento, sobre a prática e sobre questões éticas é indispensável para o bom profissional.

Pensar – elaborar – refletir – agir – reavaliar – transformar.

O curso foi um exemplo de como avaliar uma situação, usar conhecimentos, programar para agir e repensar as ações e as respostas que resultam dessas ações.

Referências bibliográficas

- BUARQUE, C. (1994). *A aventura da universidade*. São Paulo: Unesp (Universitas).
- COELHO, I.M. (1993). "Ensino de graduação e currículo", *Universidade e Sociedade*, v. 3, n° 5 (julho), pp. 64-72.
- _____. (1996). *Realidade e utopia na construção da universidade: Memorial*. Goiânia: UFG.
- CUNHA, M.I. da (1992). "O currículo do ensino superior e a construção do conhecimento", *Revista Iglu*, n° 3 (outubro), pp. 9-18. Quebec.
- CUNHA, M.I. da e FERNANDES, C.M.B. (1994). "Formação continuada de professores universitários: Uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento", *Edu. Bras.*, v. 16, n° 32 (1° semestre), pp. 189-213.
- CUNHA, M.I. da e LEITE, D.B.C. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus. Col. "Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico".
- DIAS SOBRINHO, J.D. (1995). "Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos". Em: Balzan, N. e Dias Sobrinho, J. (orgs.). *Avaliação institucional: Teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, pp. 12-36.
- GANDIM, D. (1994). *Planejamento como prática educativa*. 7ª ed., São Paulo: Loyola.
- _____. (1995). *A prática do planejamento participativo*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes.
- LÉVY, Pierre (1993). *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- MACHADO, N.J. (1995). *Epistemologia e didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. de S. (1988). "Um discurso sobre as ciências em transição para uma ciência pós-moderna", *Revista de Estudos Avançados* (maio-agosto).
- VASCONCELLOS, C. dos S. (1993). *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad. "Cadernos Pedagógicos do Libertad 2".
- _____. (1995). *Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo - Elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad. "Cadernos Pedagógicos do Libertad 1".

CONTRIBUINDO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Maria Lucia M. Carvalho Vasconcelos*

... é que Narciso acha feio o que não é espelho.
(Sampa, Caetano Veloso)

Introdução

Interessante esse processo de narrar uma prática vivida por nós e que avaliamos como positiva! Interessante e, ao mesmo tempo, difícil. Será que, vivendo e analisando uma experiência nossa, tão próxima, teremos suficiente clareza e isenção para analisá-la? Há, no entanto, que se tentar!

O trabalho docente é sempre muito solitário, no sentido de que não temos (na grande maioria dos casos) com quem dividir nossas alegrias e angústias, uma vez que, nesses momentos, o aluno, nosso parceiro em sala de aula, não pode partilhar das nossas questões técnicas.

* Pedagoga pela USP.

co-profissionais. Por outro lado, nós, professores brasileiros, estamos ainda começando a criar, entre nós, o hábito salutar de discutir e refletir sobre a nossa própria prática docente com nossos pares, trocando experiências, verbalizando dúvidas, constituindo, enfim, um *corpo* docente na mais correta acepção do termo, um todo harmônico em que cada parte complementa a outra e é complementada pela outra.

Desde 1990, tenho ministrado a disciplina Metodologia do Ensino Superior em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tais cursos foram criados com um caráter peculiar, porque reúnem um elenco obrigatório de disciplinas pedagógicas voltadas para a adequada formação para o exercício do magistério de todos os seus futuros mestres e doutores, mesmo não havendo exigência legal nesse sentido.

Dessa minha prática, bastante instigante e inovadora, nasceu o tema de minha tese de doutorado, voltada para a melhor compreensão do perfil do professor universitário, centrando as minhas preocupações no professor universitário sem formação pedagógica. Para esse trabalho, inúmeras anotações foram sendo recolhidas com base em observações feitas em nossos contatos com docentes universitários, já com a preocupação de observá-los, principalmente, na sua aproximação com as tarefas inerentes à docência. A coleta de dados foi feita por meio de questionário específico e entrevistas não-estruturadas; estas últimas buscaram, em primeiro plano, a elucidação de pontos ainda pouco claros, como as razões que levavam profissionais de outras áreas ao exercício do magistério, o real comprometimento no desempenho do papel de professor por parte dessas pessoas e a condição de necessidade de um trabalho voltado para a formação pedagógica desses profissionais. Buscaram, ainda, justificar a necessidade de uma formação pedagógica para a real "profissionalização" docente.

Toda a educação formal, não importando a que grau se destine, desenvolve-se em torno de dois papéis centrais complementares, porém com características próprias: o do professor e o do aluno. Se tais papéis se complementam a ponto de um ser razão e decorrência do outro, não há sentido no ensino voltado para o aluno, mas centrado no professor, que se considera, muitas vezes, o "principal" nessa relação, que deve ser, afinal, paritária.

O que pensa o professor

O ato de "ensinar" pressupõe o conseqüente ato de "aprender". Afinal, poderá ocorrer ensino formal, institucionalizado, se não houver a decorrente aprendizagem? Daí a importância de levar o docente universitário, objeto central de minhas preocupações neste e em outros trabalhos, a refletir sobre sua prática profissional como professor.

Suas facilidades e limitações, bem como as de seus alunos, devem ser analisadas no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: Como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende? (Vasconcelos 1996, p. 21)

As respostas aos questionários aplicados na pesquisa e as informações recolhidas via observação e entrevistas foram instrumentos esclarecedores e fundamentais para chegar ao objetivo de melhor conhecer o perfil do professor universitário, principalmente daqueles com pouca ou nenhuma formação pedagógica para o exercício docente.

Dos 280 questionários distribuídos, apenas 48 foram devolvidos, ou seja, 17,1% dos professores atenderam à solicitação "pessoal" e responderam à pesquisa. Essa amostragem abrangia 14 instituições de ensino superior da Grande São Paulo, públicas e privadas, e o baixo número de respostas obtidas, por si só, denota pouco envolvimento com a vida acadêmica por parte desses professores.

Quanto a suas profissões originais, é interessante observar que, dos 48 respondentes ao questionário, 8 ou 16,6% exercem apenas o magistério como profissão atual e, dos 40 restantes, apenas 12 ou 30% declararam-se "professores" quando perguntada a sua profissão (engenheiro e professor ou advogado e professor, por exemplo). Os demais 28 ou 70%, apesar de ministrarem até 36 aulas semanais, intitularam-se apenas engenheiros, advogados, arquitetos etc. como indicativo da profissão exercida.

Um professor respondeu que sua profissão era engenheiro civil e, no entanto, ministra 36 aulas semanais, o que lhe garante uma carga

horária diária de 7 horas como professor! Outro, com uma carga horária semanal de 31 aulas, ou, aproximadamente, 6 horas diárias, intitulou-se apenas engenheiro químico! Com 20 horas semanais (quatro horas/dia), um arquiteto, um contador e um economista não se referiram a sua profissão na área da docência como identificação profissional. Em outro depoimento, um administrador de empresas, com três anos de dedicação exclusiva ao magistério, afirmou: "Eu não sou professor, estou professor. Tão logo a crise econômica do país permita, voltarei ao exercício de minha profissão." Tal afirmação denota, claramente, a desvalorização de uma carreira, assumida temporariamente apenas como única alternativa de trabalho conseguida.

Quando perguntados se optariam pelo exercício exclusivo do magistério, caso pudessem, 31 docentes responderam negativamente. Desses, 22% não o fariam por considerar que a experiência docente deve ser enriquecida pela prática profissional no campo específico da disciplina que lecionam; 19% rejeitam a idéia por questões financeiras (a baixa remuneração do professor) e 13% gostam de suas profissões e sentem-se realizados assim. Os demais não justificaram suas respostas.

Quanto ao tempo de exercício do magistério e à carga horária semanal dedicada ao trabalho de professor, a maioria dos respondentes tem até 10 anos de experiência e de 16 a 20 horas de aula semanais. As respostas referentes aos principais problemas enfrentados na prática estão apresentadas na tabela 1 e apontam a questão salarial e o baixo nível dos alunos como problemas principais, além das precárias condições físicas e materiais de trabalho. Os baixos salários também foram objeto principal de descontentamento da totalidade dos entrevistados.

Tabela 1 – Principais problemas identificados pelos professores no exercício do magistério

Baixo salário	17
Baixo nível dos alunos	13
Condições (físicas e materiais) precárias de trabalho	9
Falta de tempo para dedicação ao estudo ou à atualização	9
Elevado número de alunos por turma	8

Heterogeneidade dos alunos	5
Falta de preparo para a docência	4
Indisciplina	4
Cursos noturnos-alunos sobrecarregados de atividades pessoais	3
Laboratórios e bibliotecas precariamente equipados	3
Elevada carga horária de trabalho do professor	3
Outros	7
Total	85*

* Mais de uma resposta por indivíduo.

Ressalte-se, aqui, que apenas 18% dos professores manifestaram seu desejo de mais tempo para o estudo, para sua própria atualização e, desses, num total de nove, seis dedicam-se exclusivamente ao magistério e têm, portanto, preocupações mais voltadas para as regras, as normas e as exigências do mundo acadêmico. Os restantes 82%, 39 professores, portanto, parecem acreditar que o dia-a-dia profissional é, por si, bastante e suficiente para sua atualização.

Alguns professores, em entrevista posterior, assim se expressaram:

O que vale é a realidade do mercado de trabalho com o qual convivo. Eu sei o que é mais importante e meus alunos confiam em minha experiência. (Administrador de empresas, dado de entrevista)

O aluno não agüenta mais tanta teoria. O meu recado é real, concreto. Há 25 anos exerço essa função e posso dizer que sei tudo o que se pede aí fora. Na universidade, há uma preocupação excessiva com a teoria, quando o aluno quer é aprender o seu ofício. (Administrador de recursos humanos, dado de entrevista)

Embora a competência profissional do professor de graduação acrescente um dado de realidade aos cursos universitários, claramente requerido pelos alunos, e seja imprescindível para a formação profissional efetiva dos graduandos, não se deve incorrer no erro da super-

valorização do conhecimento prático em detrimento do conhecimento teórico.

As respostas dadas à questão "cite três motivos que o levaram a ingressar no magistério" servem como indicador para um melhor traçado do perfil do nosso pesquisado e estão apresentadas na tabela 2.

"Conviver com jovens e o mundo acadêmico" e "gostar de lecionar" são as categorias com maior incidência nas respostas, perfazendo juntas um total de 40 respostas em 101 dadas. Esse dado reforça, ainda mais, a certeza de que o professor universitário deve refletir a sua própria prática com mais profundidade e, para tanto, "conhecer" o processo educacional é condição imprescindível.

Tabela 2 – Principais motivos para o ingresso no magistério superior

Conviver com jovens e o mundo acadêmico	20
Gostar de lecionar	20
Manter-se atualizado	17
Complementar a renda	11
Transmitir conhecimentos	11
Compromisso social	6
Vocação	5
Interesse pela pesquisa	4
Desejo de viver a experiência	4
Idealismo	3
Outros	13
Total	101*

* Mais de uma resposta por indivíduo.

A grande maioria dos respondentes (68,7%) ingressou no magistério a "convite", quase que por acaso e, geralmente, o convite foi aceito como uma forma de tornar mais claramente divulgada a sua competência profissional (não como professor).

Muito freqüentes são os relatos de situações, obtidos por entrevistas, como os descritos a seguir:

E, de repente, eu me vi diante das feras sem ter a menor idéia do que fazer para ministrar uma aula que fosse ao menos decente!

No início, tudo era muito complicado: o relacionamento, a manutenção da disciplina, a avaliação. (...) Com o tempo, entre um erro e um acerto, fui aprendendo a dar aulas.

(...) Até que, um dia, parei e resolvi começar do zero. Ouvi colegas, li muita bibliografia pedagógica e mudei tudo na minha aula. Hoje, acho que sou uma boa professora, mas no início, coitados dos meus alunos!

É importante ressaltar que 72% dos professores não fizeram qualquer curso de formação para o magistério e nas observações e entrevistas foi percebida uma forte "resistência" a freqüentar esse tipo de curso. Um professor assim se manifestou: "Nunca freqüentei curso de formação. Sou de opinião de que se alguém possui voz, com o devido treino, poderá ser bom cantor. Se não possuir boa voz, por mais cursos que faça, nunca será bom cantor" (dado de entrevista). Com base nessa resposta, pode-se deduzir que a opinião desse professor é, no mínimo, contraditória e trata a docência como uma tarefa bastante secundária, uma vez que, para cantar, ele admite o "treino" e, para lecionar, nada precisa ser requerido além de um dom recebido, talvez, por "encanto"!

Com a questão: "Estão claros para você os objetivos da instituição de ensino na qual você trabalha? Em caso de resposta afirmativa, especifique-os", busquei perceber se a missão institucional estava suficientemente explicitada para todos os professores.

Tabela 3 – Conhecimento dos objetivos institucionais por parte dos profissionais pesquisados

Sim	25
Não	12
Em parte	6
Não responderam	5
Total	48

Alguns aspectos levantados nas respostas devem ser analisados na busca de conhecer um pouco mais do perfil desse profissional pesquisado. O primeiro deles é o de que 31 professores responderam sim e em parte. Desses, 28 especificaram, em suas respostas, quais seriam esses objetivos (tabela 4).

Tabela 4 – Objetivos institucionais especificados por professores universitários

Formar profissionais para o mercado de trabalho	16
Formar integralmente o indivíduo (educar)	5
Outros	7
Total	28

A maioria dos pesquisados, dado absolutamente confirmado em entrevistas e observações posteriores, acredita ser a “*formação técnica*” a principal missão para as instituições de ensino onde trabalham, ainda a velha conhecida postura do professor-transmissor:

A faculdade busca manter e aprofundar o compromisso com um ensino de qualidade superior, estender sua atuação em pesquisa e estreitar suas relações com o meio empresarial nacional e internacional.

Sua função é formar técnicos de alto nível, necessários ao Brasil, e homens responsáveis e de caráter e feitiço moral elevados, mais necessários ainda.

Outras respostas demonstraram absoluto desconhecimento não só dos objetivos como da importância de conhecê-los: “Este é um aspecto que não me preocupa.” E, ainda, respostas que revelam não só desconhecimento como também desencanto: “Os objetivos não estão muito claros; às vezes, tenho a impressão que os objetivos são os de fechar as portas do ensino.”

O conjunto de respostas obtidas nas entrevistas e nos questionários aplicados leva à conclusão de que a confusão existente entre os objetivos

individuais e os objetivos institucionais, somada à ignorância destes últimos, é fator concretamente impeditivo para fornecer à grande parte dos professores universitários um sentido claro e específico para o seu desempenho profissional, fator que, se existente, facilitaria o engajamento nas tarefas mais complexas da educação, que vão muito além da simples transmissão do conhecimento, quer prático, quer teórico.

O que faz a diferença

Paralelamente a este trabalho acadêmico, resumidamente apresentado, continuei a desempenhar meu papel de professora da disciplina Metodologia do Ensino Superior tendo, portanto, a oportunidade de trabalhar as questões pedagógicas tão ceticamente encaradas pelos pesquisados. Uma peculiaridade desses cursos é a mescla, numa mesma sala de aula, de advogados, arquitetos, administradores, economistas, pedagogos, físicos, químicos e outros, que se juntam nesse momento, quando todos estudam as disciplinas pedagógicas, num ciclo de estudos denominado Núcleo Comum (ou Módulo I). Parte desses profissionais já teve algum tipo de formação na área pedagógica, principalmente em cursos de licenciatura frequentados concomitantemente aos cursos de bacharelado, mas a maioria jamais teve qualquer tipo de contato com as chamadas disciplinas pedagógicas. A heterogeneidade das turmas, constituídas por indivíduos de diferentes formações, enriquece a todos pelas visões e percepções diferenciadas dos temas discutidos em aula.

Outro aspecto interessante dessa experiência é o de que, conquanto muitos alunos ali estejam pensando em seguir uma carreira universitária, acadêmica, como professores de educação superior, alguns procuraram o curso de pós-graduação visando se tornar pesquisadores ou, ainda, buscando apenas uma complementação para seus *currícula*, uma vez que as empresas começam a exigir de seus executivos o mestrado. Isso faz com que trabalhar com disciplinas pedagógicas seja, no mínimo, uma grande interrogação, à qual o próprio curso terá de responder.

Some-se ainda às características aqui citadas, o fato de que muitos desses profissionais já atuam no magistério universitário e, por essa razão, resistem a “aprender” aquilo que, em suas concepções pessoais, já sabem: *ensinar!*

Aqui, abro um parêntese para comentar essa preocupação da universidade – mais especificamente da pós-graduação – com a formação do professor e não só com a do pesquisador, assunto que, hoje, ainda é raro. O que se percebe é que, em geral, mesmo quando a preocupação com a formação pedagógica ocorre, principalmente nas discussões sobre os cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, e de extensão, o enfoque principal é a pesquisa ou a competência técnica, voltada para o conteúdo disciplinar específico. Há, no entanto, pouca preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores oriundos dos diversos cursos de pós-graduação do país. A graduação tem sido “alimentada” por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica.

Não se trata de um processo excludente: *ou formar o pesquisador ou formar o docente*. Trata-se, ao contrário, de chamar a atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente *concomitantemente*. A propósito, a pós-graduação *stricto sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendessem seguir a *carreira acadêmica e de pesquisa*!

O que normalmente acontece, principalmente em relação à pós-graduação *lato sensu*, é que, por força da resolução do CFE nº 12/83, da carga horária mínima de 360 horas desses cursos, 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas, que “surgem”, um tanto deslocadas e sem muita razão de ser; uma dose mínima de formação pedagógica que, na visão da legislação, é suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que é, legalmente, possível).

Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, como a legislação não é precisa quanto a formação pedagógica de mestres e doutores, as universidades fazem como julgam que devem (ou não fazem).

No caso da experiência por mim vivida como professora de professoras, a diferença básica apresenta-se na real preocupação com a formação de mestres e/ou doutores *docentes e pesquisadores*. Em razão dessa opção, a universidade na qual atuo criou um curso composto de disciplinas pedagógicas, obrigatório para todos os seus pós-graduandos.

O currículo do curso foi elaborado com um elenco de seis disciplinas que, com 60 horas cada uma, possibilita uma visão mais ampla e

completa da função docente, que esses pós-graduandos poderão vir a exercer no futuro. Tais disciplinas, componentes de um núcleo comum, pertencente a todos os programas de pós-graduação *stricto sensu* da universidade, são:

- Estrutura e Funcionamento da Universidade
- Filosofia da Ciência e Educação
- Comunicação Aplicada em Sala de Aula
- Currículos e Programas
- Metodologia do Ensino Superior
- Psicologia do Ensino de Adultos

A abrangência dos temas e assuntos voltados para a formação docente nesse curso é, como se pode constatar, muito maior e mais variada do que usualmente se oferece em cursos de pós-graduação, excetuando-se, é claro, os mestrados e doutorados em educação.

Na elaboração do programa da disciplina que ministro em colaboração com o professor Masetto, optamos por trabalhar numa linha mais voltada para “*por que ser professor*” do que para “*como ser professor*”. A conscientização para o exercício da docência, com envolvimento e responsabilidade, o comprometimento com a educação em seu sentido mais amplo, abrangendo os relacionamentos com a sociedade que a engloba e o momento histórico no qual se vive, e a compreensão da andragogia, centrada em como se dá a aprendizagem de adultos, eram os fatores que mais nos preocupavam e que, por essa razão, decidimos enfocar.

Em 1988, Masetto já identificava, como resultado de uma pesquisa por ele realizada, que começava a surgir, entre outras, uma “tendência multidimensional” no tratamento dado aos programas de Metodologia do Ensino Superior e que estabelecia “como ponto de partida e referencial para trabalhar na sala de aula os problemas nela vividos, as possíveis soluções para os mesmos, a discussão e o treinamento de técnicas pedagógicas” (p. 230).

Segundo Berbel (1994), à medida que os professores da disciplina Metodologia do Ensino Superior vão aprofundando a discussão sobre sua prática pedagógica, isso principalmente na década de 1990, vão

também "incluindo o conteúdo político, social, enfim, a consideração das relações entre conteúdos tratados nas disciplinas pedagógicas e o contexto social mais amplo" (p. 155).

A opinião dos alunos

Ao término de cada disciplina em cada uma das turmas, a coordenação do curso aplicava um questionário no qual os alunos externavam suas opiniões que, conhecidas, propiciavam a implementação de alterações, quando necessárias.

Com uma amostragem de 200 alunos, que cursaram a disciplina Metodologia do Ensino Superior entre os anos de 1990 e 1995, é possível apresentar algumas inferências em relação aos frutos desse trabalho e ao aperfeiçoamento da disciplina.

Neste ponto, é importante lembrar que a disciplina é obrigatória para todos os pós-graduandos, independentemente da área de sua formação e que, portanto, trabalha-se com um grupo bastante heterogêneo. Outro aspecto a ressaltar é a diferença de "interesse" desses alunos em relação à formação para a docência, uma vez que alguns já são professores (e consideram-se, portanto, suficientemente gabaritados para tal), outros não pretendem, pelo menos a princípio, exercer a função docente e outros, ainda, estão bastante motivados a obter e/ou melhorar seus conhecimentos na área.

Dos 200 alunos integrantes dessa amostra, pertencentes a diferentes turmas, 86% responderam "sim" à questão: Esta disciplina correspondeu a suas expectativas? Isso indica que, mesmo aqueles que não tinham de início qualquer interesse pela disciplina, acabaram por se envolver no processo.

Apenas 29% do total de duzentos, que em números absolutos são 58, afirmaram já ter conhecimento do conteúdo programático desenvolvido pela disciplina, o que significa que 142 pouco ou nada conheciam. Evidentemente, os que já dominavam o conteúdo utilizavam-se de um vocabulário adequado e atuavam como "ponte" entre os professores e a turma, uma vez que o trabalho em grupo é sempre muito utilizado em sala de aula.

Também constitui indicador do resultado positivo da disciplina o fato de que quase a totalidade da amostra respondeu "sim" (90%) ou "mais ou menos" (3%) à questão relacionada ao alcance dos objetivos propostos.

Em termos de aproveitamento, a auto-avaliação realizada pelos alunos apresentou um bom índice, posteriormente confirmado na avaliação final dos professores.

Ao indagar quais sugestões, críticas ou apreciações complementares os alunos podiam apresentar para o aprimoramento da disciplina, dávamos aos discentes a oportunidade de avaliar, segundo seus próprios critérios, a disciplina ao seu término. O levantamento feito por meio dessa amostragem indica que os comentários mais presentes foram (pela ordem de incidência):

- a) *solicitação de aumento de carga horária*, denotando interesse pelas questões privilegiadas no planejamento da disciplina;
- b) *utilização de maior quantidade de técnicas ao longo da disciplina*. As técnicas de ensino eram utilizadas pelos professores como estratégias de suas próprias aulas e depois discutidas e explicadas aos alunos. Na prática, o que em realidade ocorre é que os alunos anseiam por "receitas prontas de como dar aula" e gostariam de levar um número bastante variado de modelos e alternativas;
- c) *demanda de apostila da disciplina*. Apesar da bibliografia básica sugerida, dos textos trabalhados em aula e da indicação de um livro, que deveria ser lido, capítulo a capítulo, antes de ser tratado determinado assunto em aula, o aluno ainda se ressentia de uma apostila que, talvez, trouxesse o resumo das aulas, incluindo a "fala" dos professores (como se isso fosse possível!). Aqui se percebe, claramente, um vício trazido da graduação, o da dependência acadêmica do professor por parte do aluno;
- d) *percepção da utilidade e do enriquecimento pessoal ao ter a oportunidade de poder repensar a própria prática*. Essa oportunidade, rara na grande maioria de nossas universidades, facultada ao pós-graduando, já professor, rever e refletir sobre o seu fazer pedagógico, fato que, na maioria dos casos, ocorreu pela primeira vez nesse curso. Reflexões interessantíssimas e reformulações de condutas eram verbalizadas ao longo das aulas.

Conclusão

Para os professores, há diferentes formas de aproximação de uma disciplina. Na verdade, cada professor tem suas características particulares, seus objetivos próprios, pessoais e como educador, sua bagagem cultural e ideológica, e outras especificidades que o fazem único. No entanto, mesmo reconhecendo o caráter individual que cada professor imprime à sua práxis, não podemos confundir individualidade, especificidade e particularidade com amadorismo, irresponsabilidade ou treinamento em serviço.

Não será demais reafirmar uma vez mais que a preocupação (...) do nosso trabalho está voltada para o desempenho profissional do professor de 3º grau, efetivado, no entanto, com qualidade e o necessário preparo para tal. A formação didático-pedagógica que, na verdade, é a faceta que caracterizaria, *de fato*, esse profissional, nem sempre acontece. (Vasconcelos 1996)

Ao longo desses anos de trabalho na disciplina Metodologia do Ensino Superior nos cursos de pós-graduação, muitas barreiras vêm sendo transpostas, muita resistência tem sido enfrentada (e nem sempre vencida). Por parte de quem?

Sem priorizar este ou aquele, cabe uma rápida identificação de alguns dos fatores geradores de resistência à obrigatoriedade de cuidar do aspecto pedagógico na formação de docentes para as universidades. A resistência costuma vir constante e forte:

- a) dos candidatos à pós-graduação e que já são professores (porque julgam que não têm nada mais a aprender na sua própria área de atuação, muito embora, na maioria das vezes, seu exercício profissional como educadores não tenha qualquer fundamentação teórica para tal);
- b) dos candidatos à pós-graduação e que não pensam em ser professores (embora se saiba que o título de mestre lhes confira o "direito" de virem a ser, um dia, docentes);
- c) dos professores dos diversos cursos de pós-graduação e mesmo dos colegas da graduação (que, por terem cursado um outro modelo de pós, não entendem qualquer justificativa para a mudança e nem a vêem como necessária);

O "sensato" encontra a sua legitimidade no domínio do "consensual". O que equivale a exprimir com vigor o seu caráter "interativo" e "dialógico". Mas o suposto acordo passa, muitas vezes, por uma economia da comunicação: Para que explicar o que toda a gente percebe? Essa economia é, sobretudo, uma precaução comum para proteger os consensos. (Hameline 1995)

- d) dos órgãos avaliadores, como a CAPES, que têm, em suas comissões de verificação, doutores com o perfil descrito no item anterior e que consideram, *a priori*, como não adequado um modelo diferente do já habitualmente reconhecido como de excelência.

No entanto, durante todos esses anos, a proposta tem recebido muito estímulo, aprovação e interesse. Por parte de quem?

Também sem prioridade ou maior ou menor valorização:

- a) de alunos que já passaram pelo curso (dos que nem sequer pensavam em ser professores e dos que já o eram ou pretendiam ser);
- b) de colegas professores de outros cursos de pós-graduação (que, tomando conhecimento desse nosso esforço, interessam-se, estimulando-nos);
- c) da própria instituição universitária (cujos dirigentes debatem-se entre as opiniões controversas que lhes são apresentadas, mas, ainda assim, mantêm o curso em funcionamento).

Prosseguindo ininterruptamente com o trabalho, apesar das dificuldades e da pouca valorização ainda dada à formação docente neste país, tenho a certeza de estar contribuindo para a formação de alguns (sabemos que não são todos os atingidos) educadores responsáveis, criativos, inovadores, participantes e, antes e acima de tudo, comprometidos com a profissão que exercem; nesse sentido, quero trazer a contribuição de Masetto (1992), adaptada à situação aqui relatada:

No início deste (...) trabalho pedagógico, (...) uma angústia se apoderava de mim: Como era possível, após praticamente dois séculos de ensino superior no Brasil, os universitários de hoje

criticarem tão acerbadamente o ensino que se realiza em sala de aula, taxando-o inúmeras vezes de "inútil", e os docentes se sentirem cada vez mais frustrados com os resultados de seu trabalho, de sua dedicação, da energia despendida, das horas consumidas? Tratar-se-ia de uma situação sem resposta? Estaríamos condenados nós, universitários, professores e alunos, a nos suportarmos mutuamente apenas com a perspectiva de frustração cada vez mais angustiante até mesmo na pós-graduação? No momento atual (...) deste trabalho pedagógico aqui relatado, o sentimento é outro: é de euforia, de alegria, de satisfação pelos passos dados, pelas pistas descobertas, pelos resultados obtidos nessa tentativa de mudar a situação corrente.

Relacionando os dois levantamentos aqui apresentados, o primeiro aspecto que aparece de forma bastante evidente é o de que os professores mais resistentes e contrários ao aperfeiçoamento pedagógico são justamente aqueles que não tiveram nenhum contato com esse aspecto de sua formação. Os cursos de Metodologia do Ensino Superior, também freqüentados por professores resistentes, acabam por desmistificar esse aspecto da formação docente, quase sempre classificado como desnecessário.

Um outro aspecto a ser ressaltado é o da séria responsabilidade dos docentes da área educacional que trabalham neste tipo de formação: a do docente em exercício. Talvez ele esteja diante da única oportunidade de fazer a diferença na formação daqueles professores com os quais trabalhará e tal chance *não pode ser desperdiçada!*

O profissional completo, com formação adequada para o correto exercício da função docente será, afinal, aquele que abarcar todos os diferentes aspectos da competência profissional de um educador:

1. Formação técnico-científica (no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrado);
2. Formação prática (o conhecimento da prática profissional para a qual seus alunos estão sendo formados);
3. Formação política (no sentido de encarar a educação como um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência);
4. Formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado).

É da competência pedagógica que surge, naturalmente, o comprometimento com as questões do ensino e da educação. É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para "pensar" a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam. (Vasconcelos 1996, p. 31)

Referências bibliográficas

- BERBEL, Neusi A.N. (1994). *Metodologia do ensino superior: Realidade e significado*. Campinas: Papirus.
- HAMELINE, Daniel (1995). "O educador e a ação sensata". Em: Nóvoa, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto.
- MASETTO, Marcos T. (1988). "Cursos de metodologia do ensino superior: Abordagem crítica", *Revista da Faculdade de Educação, USP*, v. 14, nº 2 (julho-dezembro), pp. 225-234.
- _____. (1992). *Aulas vivas*. São Paulo: MG Editores Associados.
- VASCONCELOS, Maria Lucia M.C. (1996). *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
TAREFA DE QUEM?

*Cleoni Maria Barboza Fernandes**

*Ai daqueles que não morleram o sonho
e de cuja loucura
nem mesmo a morte os redimirá.*

(Paulo Leminski)

Apresentação da temática

O tema é complexo e tem sido pouco abordado em pesquisas e em seminários e, ainda, pouco discutido no interior das instituições universitárias. O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a

* Professora doutoranda.

categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial.

Nesse sentido, Cunha (1989, p. 81) relata, em sua pesquisa sobre o bom professor e sua prática, que "algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que de decisões pré-destinadas ao magistério". Ao resgatar sua trajetória de educadora, Soares (1990, p. 22) declara que seu ingresso ocorreu numa oportunidade eventual, embora sua permanência tenha sido uma escolha consciente e uma decisão segura.

Essas considerações têm sido recolocadas na experiência de trabalhar com formação continuada de professores universitários¹ e que confirmam a tendência que temos constatado: o ingresso da maioria dos professores com quem temos trabalhado também tem se dado de forma circunstancial.

Entretanto, ao realizar a discussão do exercício do magistério, a questão da vocação tem aparecido como uma pré-condição de facilidade maior ou menor na escolha ou no fazer da sala de aula. Embora as narrativas dos professores revelem, até para eles, que seu ingresso ocorreu numa situação circunstancial, a reflexão sobre ser professor – uma profissão – traz o exercício do magistério historicamente marcado pela vocação. Ao abordar essa questão, Cunha (1989, p. 83) afirma que "a vocação é assunto complexo e quase não há dados que permitam sua generalização, parece que há mais influência do ambiente social e das relações do que 'pendores naturais'". Essa temática sobre a vocação tem merecido inúmeros estudos sociológicos e deve ser ainda alvo de aprofundamento teórico num mundo em que parece que o ser humano vem perdendo a vocação de ser humano. Ainda assim, não é objetivo deste

1. Trabalho realizado em 1978/1979 como assessora pedagógica da Unidade de Apoio Pedagógico (UAP) às Ciências Agrárias; assessora pedagógica do projeto "Produção do conhecimento" (1989/1992 – Gestão Construção) e responsável pela Seção de Apoio Pedagógico (SAP) da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); assessora pedagógica do projeto "Qualificação do ensino superior: Currículo, prática pedagógica, avaliação na perspectiva da produção do conhecimento", em coordenação conjunta com a professora doutora Maria Isabel da Cunha, do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da UFPel, desde 1994. Assessora do curso de Nutrição da UFSC, na discussão do currículo e da prática pedagógica de sala de aula.

trabalho discuti-la. Minha proposta, nesse momento, é chamar a atenção para o fato de que não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico.

No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática.

Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialética entre a *dimensão epistemológica* (a questão do conhecimento), a *dimensão pedagógica* (a questão de ensinar e aprender) e a *dimensão política* (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende).

Na tentativa de uma compreensão mais sistematizada, encaminhando algumas reflexões e alternativas construídas a partir do adentramento no território desafiante da prática universitária.

Leitura da prática universitária

Muitos estudos têm sido realizados sobre a universidade brasileira, desvendando sua trajetória nas condições histórico-objetivas que explicitam contradições e possibilidades de mudança, organização de cursos, análise sobre legislações, o que tem contribuído para encaminhá-la em outras direções.

Entretanto, se é possível situar a importância da contribuição desses estudos para instrumentalizar as decisões presentes e abastecer o projeto de universidade que se quer, ainda são poucos aqueles estudos

que têm como foco principal a prática pedagógica² cotidiana do ensino superior, especialmente os produzidos no Brasil.

A leitura da prática pedagógica universitária tem evidenciado uma prática na perspectiva da concepção positivista da ciência, do conhecimento e do mundo, marcada pela certeza, pela prescrição, pela precisão, pelo conhecimento oriundo da tradição, verdade pronta, "sacramentada, solidificada de tal maneira que não percebemos que é uma tradição" (Pessanha 1993, pp. 10-11).

Assim, cotidianamente, defrontamo-nos com o conhecimento concebido a-historicamente e a competência profissional reduzida a uma competência técnica universal e neutra. Essas concepções fundamentam a atuação do professor, excluindo a dimensão política do ato pedagógico, como se as relações educação-sociedade-conhecimento ocorressem numa linearidade tempo-espaço-relações, sem conflitos e sem contradições.

A "indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, incluída na constituição de 1988, permanece como o grande desafio da universidade, principalmente na prática do ensino de graduação. Há a necessidade de reforçar a compreensão de que esse princípio – indissociabilidade – não se faz espontaneamente pela natureza de ações intrínsecas nos seus processos históricos e epistemológicos, mas, sim, pela intencionalidade de compreender o conhecimento, a ciência e o mundo numa relação dialética de sujeitos históricos – professor e alunos –, que interagem construindo o 'novo de novo', muitas vezes, também o "inédito" (Gramsci 1982).

Como decorrência dessa compreensão, uma outra prática pedagógica precisa ser construída por professores e alunos. Dentre as contribuições nessa outra direção destaco os estudos de Cunha (1989) e Pimentel (1993). Esses estudos investigaram professores que foram considerados por seus alunos bons professores.

Cunha (1989, p. 168) constata que os alunos desses bons professores "esperavam pelo discurso do professor e tinham como certeza a idéia de que um bom ensino dependia das condições melhores que o professor

2. Prática pedagógica aqui compreendida como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

apresentava para explicar o conteúdo", ainda nessa mesma autora encontro que "nessa mesma perspectiva percebo que mesmo os bons professores repetem uma pedagogia passiva, muito pouco crítica e criativa".

Com base em suas conclusões, Cunha já apontava para a importância de o professor construir um caminho de ensino que priorize a aprendizagem como produção do conhecimento.

Na constatação de Pimentel (1993, p. 85):

Todos os professores têm domínio do conhecimento amplo, profundo e atualizado, não só do conhecimento programático como da ciência que ensinam. Têm também o conhecimento de ciências correlatas. Nem todos, porém, têm o conhecimento da produção do conhecimento e poucos têm o conhecimento claro e consciente do que é ensinar.

Isso evidencia uma indissociação entre o ato de ensinar e o ato de produzir conhecimento. A concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se aprende com aquilo que se ensina, *como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar.*

Há uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritos à pesquisa – isolada como atividade na pós-graduação.

Embora compreendendo que a pesquisa institucionalizada por seu ritual metodológico esteja definida para a pós-graduação vinculada à especialização, e que, na graduação, seja feito o ensino do conhecimento sistematizado e específico para a competência do profissional desejado, com a finalidade de formar profissionais generalistas, percebemos que as questões epistemológicas da pesquisa precisam infiltrar-se no ensino de graduação.

Nesse sentido, as contribuições de Paoli (1988), Freire e Shor (1987), Freire (1992), Snyders (1981 e 1988), Manacorda (1991), Gramsci (1982), Demo (1990 e 1991), Santos (1987 e 1997), Senthouse (1987), dentre outros, têm instrumentalizado a construção de outra compreensão da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Indissociabilidade é uma expressão muito forte e que não pode ser traduzida na

idéia de atividades de ensino, atividades de pesquisa, atividades de extensão realizadas de forma separada pelo professor ou, em alguns casos, envolvendo alunos.

A idéia de indissociabilidade precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico. Isso implica conceber um paradigma de ensinar e aprender ancorado num outro paradigma de ciência, conhecimento e mundo, diferenciado desse que tem marcado nossa prática universitária. Portanto, não se trata de pensá-la como uma questão metodológica, ou mesmo de uma integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, trata-se, sim, de pensá-la como uma questão epistemológica situada numa dimensão cultural.³

É necessário, então, que se pense a prática pedagógica na perspectiva de uma outra episteme, que provoque um ensinar e um aprender indissociado da marca da pesquisa – a *dúvida* – e da marca da extensão – a *leitura da realidade*. Essas marcas configuram compreensões de conhecimento, ciência e mundo num outro paradigma – paradigma emergente (Santos 1995) –, que gesta diferentes formas de ensinar e aprender, invertendo a lógica de primeiro a teoria, depois a prática, retirando o conhecimento do seu isolamento histórico e da sua forma cristalizada de apresentação do pronto, para recriá-lo na prática da sala de aula e em seu contexto histórico.

Evidente que outras relações pedagógicas precisam ser criadas, o professor passa a ser o mediador entre a cultura oficial e a cultura dos alunos, ele já não é a fonte básica do conhecimento, mas, sim, responsável pela qualificação e pela interpretação do conhecimento existente e da produção do conhecimento novo (Freire e Shor 1987); o aluno deixa de ser o elemento passivo que recebe o conhecimento pronto para se tornar parceiro do professor no processo de ensinar e aprender, intervindo nesse processo com suas *dúvidas* construídas no enfrentamento da *leitura da realidade* com o conhecimento posto.

Assim, a prática não fica reduzida à comprovação da teoria ou à sua execução normativa, a prática faz a sustentação e a possibilidade de recriação da teoria. Esse trânsito prática/teoria/prática, no território do

3. Cultura, aqui entendida como *produção da vida cotidiana*, alicerçada no conceito de cultura de Geertz (1978, p. 15): "(...) Homem é animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e suas análises."

ensino universitário, requer a pesquisa como princípio educativo – a *dúvida* – para questionar o conhecimento sistematizado – oficialmente institucionalizado – no enfrentamento com a *leitura da realidade*, na superação da extensão como atividade assistencial e *locus* isolado do ensino e da pesquisa. A extensão deixa, assim, de ser uma atividade para se tornar o campo sociocultural onde a universidade se insere e nele intervém para aprender e para ensinar, recriando teorias, criando novas teorias e, sobretudo, fazendo das salas de aula, aulas vivas (Masetto, 1996), num ensino indissociado da pesquisa e da extensão, ou seja, um ensino na perspectiva da produção do conhecimento.

Sempre que analiso a fala de Freire (1979, p. 59) – “Nenhum pensador ou cientista pode elaborar seu pensamento ou sistematizar seu saber científico sem ter sido desafiado” – registro⁴ “que, ao observarmos a história, percebemos que, no saber sistematizado por Arquimedes, no saber imaginado por Júlio Verne e no saber construtor de Da Vinci, a presença da curiosidade, do limite do improvável, a distância entre a realidade vivida e a projetada, foi a marca individual e, ao mesmo tempo, coletiva que entrelaçou suas teses e histórias”.

Essa rápida incursão teórico-prática na prática pedagógica universitária possibilita constatar a emergência do aprofundamento dos estudos nessa direção, principalmente ao examinar a lógica que preside a organização dos currículos. Lógica que fundamenta a teoria precedendo a prática; os estágios como práticas no final dos cursos, como aprontamento para aplicação de conhecimentos; a quantidade de disciplinas numa carga horária excessiva, que revela a quantidade como sinônimo de qualidade; a organização de disciplinas baseada apenas em pré-requisitos seqüenciais de exatidão, tradicionalmente postos sem um questionamento epistemológico e histórico, originado de uma reflexão sistematizada na concepção de curso como uma unidade pedagógica; enfim, tantas outras questões, que incluem dentre elas, a *formação pedagógica dos professores*.

4. Este texto, “Formação pedagógica do professor universitário: Tarefa de quem?”, é um texto qualificado de outro do mesmo nome e de mesma temática, apresentado em 1991 no VI Encontro de Didática e Prática de Ensino – VI ENDIPE – Porto Alegre, RS.

Em Medeiros⁵ (1994, p. 42), encontrei a abordagem sobre a dificuldade de os professores trabalharem o ensino na perspectiva da produção do conhecimento e, *ao mesmo tempo*, os espaços de contradição para a construção da consciência de ser professor: "Trazer para o campo pedagógico a discussão dos professores universitários é uma tarefa bastante difícil, uma vez que não podemos negar a dificuldade desses profissionais em se colocar como profissionais do ensino." *Ao mesmo tempo*, "embora os professores, de maneira geral, não tragam ao nível da consciência as relações que se estabelecem no espaço social que é a universidade, emergem nas falas sobre as questões presentes no cotidiano diferentes aspectos que aparentemente poderiam ser vistos como pequenos problemas pedagógicos ou como grandes problemas conjunturais" (*ibidem*).

Entretanto, há que se considerar que as decisões pedagógicas são engravidadas de questões epistemológicas e políticas. Nesse sentido, os estudos de Cunha e Leite (1996, p. 85) inferem que:

Não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica. Confirmou-se, nesta investigação, que as decisões pedagógicas, no âmbito de cada curso, estão intimamente ligadas à arbitrariedade que está presente na estrutura de poder da profissão a que corresponde cada curso, no interior da estrutura social.

Enfim, desafios gigantescos para repensar a universidade e suas práticas. Mas, como afirma Soares (1990, p. 22):

A universidade, talvez a única instituição da sociedade capitalista cuja função e cujo fim sejam a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social.

5. Coordenadora do projeto "Professores ingressantes da SAP da Pró-Reitoria de Graduação da UFPel", Gestão Construção, 1989/1992.

É no espaço dessa contradição que retomo a indagação: *Formação pedagógica do professor universitário, tarefa de quem?*

Possibilidade de intervenção

Ainda são poucas as iniciativas de intervenção das próprias instituições na formação pedagógica de seus professores. Nas experiências realizadas, a maioria fica na dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses da instituição, ao sabor de sua vontade, sem o compromisso efetivo institucional com a formação dos docentes. Algumas experiências, entretanto, estão sendo feitas. Na Universidade de Buenos Aires, desde 1985, há, em cada faculdade, um coordenador pedagógico e, institucionalmente, é desenvolvida uma proposta de trabalhar com inovações curriculares na melhoria da educação universitária. Neste momento, estão investigando experiências já sedimentadas e, logicamente, promovendo novas experimentações.

Certamente, outras instituições estão realizando experiências semelhantes, inclusive como emergência dos programas de avaliação institucional,⁶ embora com dificuldades para uma discussão mais profunda de projeto de universidade e sociedade, por onde devem transitar concepções de conhecimento, ciência e mundo e de projeto humano que constrói, dissemina e destina essas concepções e suas práticas.

Falta, talvez como evidência da inexistência de uma política institucional sobre o tema, a sistematização desses programas, a divulgação entre os interessados e incentivos próprios para que a proposta se desenvolva.

Revisitando a história de nossa universidade, encontramos a Unidade de Apoio Pedagógico (UAP), institucionalizada por convênio, com o então "Programa de Desenvolvimento das Ciências Agrárias", na década de 1970. Esse trabalho permanece na memória dos professores da área como um ponto positivo daquela época. Em 1982, sem sustentação financeira e com o término do convênio, a UAP teve suas atividades

6. Particpei, como representante da área de ciências humanas, do programa de minha universidade (1994/1995), particpei de comissões *ad hoc* de avaliadores em outras instituições e particpei de seminários sobre avaliação, como assessora e palestrante, abordando as questões da prática pedagógica com base na avaliação institucional.

também extintas. Entretanto, essas atividades foram transformadas em outra iniciativa que assumiu um espaço para a formação continuada de professores: a Coordenadoria de Apoio Pedagógico (CAP), ligada à Pró-Reitoria de Graduação e Assistência.

O trabalho desenvolveu-se dentro de um processo gradual de conquista de um espaço completamente novo na UFPel. Os princípios democráticos de participação e de construção de uma trajetória coletiva sustentavam a organização do trabalho. Passo a passo, a caminhada foi acontecendo, alcançando a comunidade universitária. Ações foram desenvolvidas com professores e alunos na perspectiva de refletir sobre o ensino superior na conjuntura nacional e sobre a construção de outras práticas pedagógicas.

A experiência durou até 1986, quando, por entendimento da nova administração, a CAP deixou de existir. Conforme registros nas atas, fundamentalmente, esse ato se deveu ao fato de que o trabalho desenvolvido mantinha suas características democráticas e, portanto, estaria incomodando o grupo de direção superior da instituição. Embora havendo protestos generalizados por parte da comunidade universitária, não houve acolhida a eles.

Outra possibilidade tem se efetivado nos cursos de pós-graduação que envolvem a área pedagógica. Nos cursos de especialização, há uma resolução do Conselho Federal de Educação que regulamenta a inclusão da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que tem sido ministrada pela Faculdade de Educação.

Experiência vivida

Com a eleição, em 1988, da chapa "Construção", o setor de apoio pedagógico foi reativado. Mas, para compreendê-lo, é necessário datá-lo e situá-lo no seu contexto histórico – a universidade e seu projeto. A intencionalidade é a marca da idéia de projetar e, assim, o primeiro passo desse grupo eleito foi a explicitação/reconstrução do projeto pedagógico da instituição. Era preciso que se fizesse um esforço para sistematizar as idéias e as concepções que a universidade deveria assumir. Cunha e Fernandes (1994, p. 192), ao tratar da universidade e de seu projeto, declararam:

É claro que, no nível do senso comum, há uma construção do papel social do ensino superior como um todo, que é o de gerar saber de nível superior para viabilizar o funcionamento da sociedade. Entretanto, cada instituição tem um rosto. Essa fisionomia é dada por sua história, pelo papel social que desempenha, pelos valores que defende, pela estrutura de poder que apresenta (...), enfim, por todos os contornos que personalizam cada universidade no universo que elas representam. (...) O papel da universidade se manifesta de forma diferente em função do tipo de sociedade que se deseja.

Na busca da construção desse rosto, a UFPel, àquela época, balizou seu projeto pedagógico pelos seguintes princípios:

- a) compromisso da universidade pública com os interesses coletivos;
- b) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) a formação de um aluno crítico, criativo, capaz de transformar a realidade.

Numa visão de universidade, em que a referência era o projeto pedagógico assentado no político e no epistemológico, a Seção de Apoio Pedagógico (SAP), ligada ao Departamento de Desenvolvimento Educacional da Pró-Reitoria de Graduação iniciou a tentativa de *morder o sonho*. Nessa seção, a concepção de apoio sempre foi vista como possibilidade de organização dos professores em seus processos de trabalho, na busca de uma ação coletiva. Essa ação contemplava a intervenção na prática pedagógica e, conseqüentemente, na prática social.

Partindo desses princípios e dessas concepções, a SAP desenvolveu projetos que buscaram a intervenção no currículo, a discussão com o estudante – na análise de seu ingresso e permanência – e, com o professor, no cotidiano da sala de aula. A SAP, com sua equipe, participava também de atividades emergenciais solicitadas pela comunidade acadêmica, tais como: avaliação de disciplina e avaliação docente; assessoramento a seminários dos diversos cursos; cursos de atualização para funcionários; concursos para funcionários e assessoramento à pró-reitoria⁷ no Fórum de Coordenadores de Colegiados de Curso, dentre outras atividades assistemáticas.

7. A pró-reitora de graduação, professora doutora Maria Isabel da Cunha, tinha como

Destaco, nesse trabalho, os projetos que discutiram mais especificamente a questão de ser professor – projeto “Professores ingressantes” e “Produção do conhecimento”. Uma conquista, àquela época, foi a aprovação encaminhada ao Cocepe pela Pró-Reitoria de Graduação, de que os professores ingressantes tivessem como parte de seu estágio probatório a passagem pelo projeto “Professores ingressantes”.

Essa passagem se dava pela participação do professor, durante um semestre – o projeto era semestral –, na discussão da universidade e das questões que envolviam a prática cotidiana da vida universitária. Muitos desses professores participaram depois do projeto “Produção do conhecimento”,⁸ que, por sua natureza, será objeto de aprofundamento neste texto.

Esse projeto fez a discussão da prática pedagógica cotidiana como vertente da formação pedagógica do professor universitário no horizonte de sua inserção como profissional da educação. Dele participaram professores que queriam discutir suas práticas e que estavam disponíveis para refazê-las.

A gênese desse projeto deu-se a partir de um seminário aberto a todos os professores interessados no tema. Para sua realização, contamos com a participação de professores especialistas de outras instituições, que acumularam alguma experiência ou reflexão sobre o assunto.

Esse seminário teve o objetivo de estimular a discussão sobre o tema e mobilizar professores, individual e/ou coletivamente, a repensar suas próprias práticas de ensinar e aprender. A partir de 1990, iniciou-se o projeto “Produção do conhecimento”, com 22 professores, abrangendo as áreas de ciências agrárias (cursos de agronomia e ciências domésticas), saúde (cursos de nutrição, odontologia, enfermagem e medicina), ciências exatas (arquitetura) e ciências humanas (cursos de educação física, história e geografia).

A proposta era desenvolvida com uma reunião semanal de aproximadamente três horas, em que se discutia a universidade, o projeto pedagógico e a prática dos professores numa perspectiva de transforma-

princípio a democratização das relações e a formação do coletivo pela participação responsável e comprometida com o trabalho, articulando a SAP ao processo de trabalho da graduação e da universidade.

8. A coordenação geral desse projeto era da professora Maria Elenice de Freitas, ficando a meu cargo a coordenação pedagógica. A história desse projeto está detalhada em um artigo publicado por Cunha e Fernandes (1994) na revista *Educação Brasileira* e, em 1994, por Fernandes, na revista da FaE.

ção. Com base na memória educativa dos professores, duas dimensões em termos de análise e construção das relações foram estabelecidas: a visão de mundo evidenciada pelos professores e a concepção da universidade e do currículo que os circundava.

As categorias de análise foram construídas na concepção histórica da produção do conhecimento e da prática social, concebendo a história como totalidade. Essa perspectiva nos permitiu resgatar, na forma e nas condições em que o conhecimento foi produzido, o estabelecimento de um caminho possível para a discussão. Este, necessariamente, levou-nos a uma perspectiva interdisciplinar,⁹ uma vez que estavam reunidos professores de áreas diferentes, com formações específicas e experiências localizadas.

No ano de 1991, por problemas de horário, os professores passaram a se reunir nos seus próprios locais de trabalho, construindo o que chamamos de nichos ecológicos – o costume de organização de professores em seus processos de trabalho. Nesse período, vários seminários e várias sistematizações de experiências foram produzidos e apresentados em eventos regionais e nacionais.

Com a mudança de gestão na universidade (1992), retornamos às nossas unidades. O ano de 1993 foi um período de adaptação para todos que buscavam se reorganizar com a nova direção universitária, esta, sem um projeto explicitado. Aos poucos, os professores envolvidos com os projetos começaram a me procurar na faculdade, faziam a resistência em seus nichos, mas reclamavam da ausência do fio condutor – o apoio institucional –, o projeto pedagógico, o projeto “Produção do conhecimento”. Realizamos alguns encontros, mas eles ficaram isolados em necessidades imediatas. Sentimos que era preciso nos articularmos por dentro do trabalho, organicamente demarcado por um projeto.

Nessa caminhada, o retorno da professora Maria Isabel da Cunha fortalece a idéia de articulação e desencadeamos o projeto de extensão “Qualificação do ensino superior: Currículo, prática pedagógica e avaliação na prática superior”, coordenado em parceria por nós.

9. Interdisciplinar, aqui colocado como transgressão do disciplinar, como busca da ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico, como resgate da totalidade. Essa ideiação me foi possível construir com base na reflexão sobre a prática que vivíamos, transgredindo também as fronteiras políticas de estruturas de poder dentro da universidade: cursos, departamentos e unidades.

Entramos em 1994 com cronogramas de reuniões, com outros nichos e com outros professores se formando. Evidentemente, esse projeto não é uma ação isolada da extensão em nossa universidade, ele se movimenta com interfaces com o projeto de pesquisa inter-institucional e internacional – UFRGS/UBA/UFPel/UnB – “Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade”, com projetos de avaliação curricular e análise das práticas pedagógicas, por meio de assessorias a cursos de outras universidades.

Na perspectiva de outra compreensão de extensão e de extensão na própria universidade – campo sociocultural de *leitura de realidade* –, a pesquisa passa a ser um dos instrumentos de reflexão do ensino que pode abastecer a prática cotidiana universitária. Nesse sentido, a produção teórica de experiências com professores sem a formação pedagógica oficial, até mesmo em textos elaborados em parceria, tem sido a tônica para apresentação e discussão em eventos nacionais e até internacionais.

Fica, para nós, uma questão: a disponibilidade para discussão tem sido muito maior e mais interessada em professores de outras áreas que não a de licenciatura. Será que a nossa formação já está pronta? A cultura do prontamento é tão forte? Envolvendo essas e outras questões pertinentes, o grupo de pesquisa acima citado está investigando, dentre outros estudos de caso, o caso da formação de professores da licenciatura.

Recuperando a idéia de Gramsci (1982) de que a criação de uma cultura não significa somente trabalhar com descobertas individuais e originais, significa também trabalhar com verdades já descobertas, socializá-las e, certamente, recriá-las em cada contexto, atrevemo-nos a trazer essas experiências e essas reflexões para reparti-las. Dentre os vários caminhos, esse foi o nosso caminho possível.

*Releitura da formação pedagógica do professor universitário: Tarefa de quem?*¹⁰

Na trajetória que temos percorrido na reflexão sobre educação de professores, há uma tendência a considerar que a formação continuada de

10. Basicamente, esta parte do texto está assentada – acrescida de reflexões posteriores – no item 6 “Interferências sobre a formação de professores”, de Cunha e Fernandes (1994, p. 207).

professores tem possibilidades de maior significação para os envolvidos do que aquela que se faz anterior à prática profissional. O elemento que se interpõe entre essas duas situações é a prática que o professor desenvolve e que precisa ser considerada e recuperada valorativamente para análise.

A idéia defendida por Dominicé (1990, p. 149) revela com muita propriedade o que vimos experienciando:

Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o saber ativamente ao longo de seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção da experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica.

Esse pressuposto tem sustentado as tentativas de trabalhar com a formação pedagógica do professor universitário buscando sua inserção para além da dimensão meramente pedagógica, como um sujeito da produção de saberes. Sujeito que produz sobre o que e como ensina. Essa possibilidade tem favorecido a articulação entre o epistemológico e o político, que sinalizam para a perspectiva de transformação de suas relações com o conhecimento e com outras formas de ensinar e aprender, numa relação diferenciada com seus alunos e com a universidade.

Outro aspecto importante é o que aponta Nóvoa (1991, p. 24) sobre a organização do trabalho. Defende ele que as práticas de formação contínuas organizadas em torno dos professores individuais “podem ser úteis para aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Já as práticas que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Essa tem sido a razão pela qual é muito mais eficiente tratar a educação de professores quando há um projeto institucional que dá direção ao trabalho. A formação continuada precisa ser parte da mudança e não condição prévia. Nesse sentido é que tem sido possível perceber a importância dos nichos ecológicos, aconchego maior onde os professo-

- CUNHA, Maria Isabel da e LEITE, Denise (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus.
- DOMINICÉ, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- FERNANDES, Cleoni M.B. (1994). "Projeto 'Produção do conhecimento': Relato de uma travessia", *Cadernos de Educação*, UFPel, número especial.
- _____. (1996). "Sala de aula universitária: O desafio da reconstrução do conhecimento". Trabalho apresentado no "Congresso Internacional de Educación: Crisis y Utopias". UBA, Buenos Aires, Argentina (mimeo).
- FREIRE, Paulo (1979). *Ação cultural para a liberdade*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1992). *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira (1987). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEERTZ, Clifford (1978). *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GRAMSCI, Antonio (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MEDEIROS, Rita de Cássia (1994). "Professores universitários e suas primeiras experiências pedagógicas", *Cadernos de Educação*, UFPel, número especial.
- NÓVOA, Pedro (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- PESSANHA, José Américo (1993). "Filosofia e modernidade: Racionalidade, imaginação e ética", *Cadernos ANPED*, seleção nº 4.
- PIMENTEL, Maria da Glória (1993). *O professor em construção*. Campinas: Papirus.
- SANTOS, Boaventura (1995). *Um discurso sobre as ciências*. 7ª ed., Porto: Afrontamento.
- SIMPÓSIO AULA UNIVERSITÁRIA. DONATO, Maria; FERNANDES, Cleoni e MASETTO, Marcos (1996). VIII ENDIPE, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina.
- SOARES, Magda (1991). *Metamemória-memória: Travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (1983 a 1986). Atas da Coordenadoria de Apoio Pedagógico.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (1991). *Do sonho à realidade: Projeto pedagógico da UFPel*. Pelotas: UFPel.

Outros títulos da Papirus

Auto-avaliação em cursos de pós-graduação
Marcos Masetto

Didática e interdisciplinaridade
Ivani Fazenda (org.)

Didática: O ensino e suas relações
Ilma P. Alencastro Veiga (org.)

Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade
Valter Soares Guimarães (org.)

Paradigma educacional emergente (O)
Maria Cândida Moraes

Pedagogia das diferenças na sala de aula
Mari André (org.)

Pedagogia universitária: A aula em foco
Ilma P. Alencastro Veiga
Maria Eugênia L.M. Castanho (orgs.)

Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico
Ilma P. Alencastro Veiga (org.)

São deuses os professores? O segredo dos professores de sucesso
Patrícia Patrício

Ser professor no Brasil: História oral de vida
Selva Guimarães Fonseca

Solicite catálogo
editora@papyrus.com.br
www.papyrus.com.br