Marília Costa Morosini (Org.) • Silvia Maria de Aguiar Isaia • Rafael Porlán Ariza • José Martín Toscano
Maria Isabel da Cunha • Denise Leite • Maria Estela Dal Pai Franco • Marlene Correro Grillo

PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

IDENTIDADE, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO

Brasília, abril de 2000

Coordenador-Geral de Difusão de Informações Educacionais
Antonio Danilo Morais Barbosa

Coordenador de Produção Editorial
Jair Santana Moraes

Coordenador de Programação Visual
Antonio Fernandes Secchin

Revisão
Jair Santana Moraes
José Adelmo Guimarães
Marluce Moreira Salgado
Valter Kuchenbecker

Normalização Bibliográfica
Regina Helena Azevedo de Mello
Rosa dos Anjos Oliveira

Projeto Gráfico e Arte-Final
F. Secchin

Capa
F. Secchin

TIRAGEM
1500 exemplares

ENDEREÇO
INEP/MEC – Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, 4º Andar, Sala 416
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)224-7092
(61)224-1573
Fax: (61)224-4167
http://www.inep.gov.br
E-mail: editoria@inep.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Professor do ensino superior: identidade, docência e formação / Marília Costa Morosini (Org.). – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
80 p. : il. tab.

1. Professor de ensino superior. I. Morosini, Marília Costa. II. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

CDU 378.124

Sumário

Apresentação 5

Parte I Professor do Ensino Superior: identidade e desafios 9

Docência universitária e os desafios da realidade nacional 11
Marília Costa Morosini (Ulbra)

Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional 21
Silvia Maria de Aguiar Isaia (UFSM)

El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas 35
Rafael Porlán Ariza (Universidade de Sevilha, Espanha)
José Martín Toscano (Universidade de Sevilha, Espanha)

Parte II Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do Ensino Superior 43

Ensino como mediação da formação do professor universitário 45
Maria Isabel da Cunha (UFPel)

Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente 53
Denise Leite (UFRGS)

Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior 61
Maria Estela Dal Pai Franco (UFRGS)

O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional 75
Marlene Correro Grillo (PUCRS)

Apresentação

O presente texto visa cobrir uma instância do ensino brasileiro vulnerável e merecedora de uma atenção toda especial – o professor do ensino superior, sua identidade, formação e docência. A produção científica sobre o tema tem se caracterizado por poucos estudos, isolados e descontínuos. Pode-se afirmar que o tema do professor do ensino superior não se constitui área de sólida produção científica. Agravando essa carência de produção no Brasil, ocorre uma expansão acelerada do Sistema de Educação Superior, em que projeções governamentais alertam para a presença de três milhões de alunos em 2004. *Esse aumento já vem sendo registrado quando se examina a trajetória no número de professores universitários*. Outro fato que tende a ressaltar a importância do tema aqui em discussão é a presença, na década de 90, do olhar avaliativo do Estado e, conseqüentemente, da sociedade civil sobre a educação e sobre o desempenho do docente.

A realidade acima sintetizada nos aponta para a necessidade de refletirmos sobre a temática e potencializarmos a construção de propostas inovadoras, sendo esse o propósito deste número. Assim, o estudo se divide em dois blocos. O primeiro trata do *Professor do ensino superior: identidade e desafios*, e o segundo, do *Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do ensino superior*. No primeiro bloco, estão reunidos os seguintes textos:

– "Docência universitária e os desafios da realidade nacional", escrito pela professora Marília Costa Morosini, da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), no qual é analisada a docência universitária frente aos limites da realidade nacional, no contexto dos desafios propostos pelo mundo globalizado. A autora destaca que o *mundo globalizado* tem priorizado a internacionalização baseada na sociedade da informação, em padrões de excelência e na presença do Estado Avaliativo. Marca este contexto a influência do mercado sobre a docência universitária, exigindo permanente capacitação dos recursos humanos, a flexibilização das organizações de aprendizagem e a intensificação da competitividade. No plano da *realidade nacional*, são destacados os limites de legislação de educação superior referenciados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Sistema Nacional da Avaliação, os quais orientam a demanda, pressionam as instituições universitárias e, por conseqüência, os professores a seguirem os ditames internacionais. É definida a identidade do professor universitário e, a formação didática, que anteriormente se caracterizava pelo *laissez-faire,* tende a ocupar papel importante no desempenho acadêmico. São discutidas tais determinações ante o sistema de educação superior através da análise do *Censo de Ensino Superior do Brasil* (Inep/MEC, 1998), no tocante à distribuição de docentes segundo as IES, à formação escolar, ao regime de trabalho, etc. Como conclusão, são apontados os desafios da docência universitária num contexto de transformações aceleradas, em que a identidade da universidade está sendo posta em xeque, e em que o docente, que nela atua, defronta-se com um contexto institucional extremamente competitivo por um lado e, por outro, com novos padrões de docência definidos pelo mercado de trabalho/governo.

– "Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional", escrito pela professora Silvia Maria de Aguiar Isaia**,** da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O artigo, de caráter teórico, busca subsídios para a discussão sobre a formação de professores, delimitando seu interesse aos docentes do ensino superior. Tal delimitação é justificada não só pela pesquisa incipiente nesta área como também pela constatação da perplexidade dos professores quando indagados sobre sua prática educativa e a solidão que sentem em relação à condução da mesma. Diante deste quadro, instaura-se a temática da formação do professor universitário, que, no artigo, é ressignificada a partir da perspectiva do professor como pessoa. O interesse pela pessoa do professor não é inseparável do estudo da dinâmica dos acontecimentos internos e externos que contribuem ou não para a sua constituição como profissional e pessoa. Neste sentido, temas como mal-estar docente, mundo interi-

or, eu profissional individual e coletivo, processo identitário, entre outros, constituem-se os focos de análise da contextualização da trajetória de constituição/construção dos docentes do ensino superior, tendo por horizonte a inerente relação pessoa/profissão. Os temas acima constituem-se o contraponto às questões de fundo que permeiam a discussão proposta pelo texto: Quem forma o professor universitário? Quem é este sujeito pessoa e profissional? É possível ajudá-lo em sua trajetória de formação sem entendê-lo como unidade pessoa/profissional?

– "El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas", escrito pelos professores Rafael Porlán Ariza, visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ulbra e José Martín Toscano, ambos docentes da Universidade de Sevilha. Destaca a constituição do conhecimento desejável dos professores. A partir da análise das características do conhecimento que "de fato" possuem os professores, e levando em conta os aportes que, durante os últimos anos, vêm sendo desenvolvidos pelas diferentes didáticas específicas, os autores esboçam uma proposta do que deveriam conhecer e saber fazer os professores especialistas.

O segundo bloco, *Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do ensino superior*, reúne os seguintes textos:

– "Ensino como mediação da formação do professor universitário", escrito pela professora Maria Isabel da Cunha, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no qual ela destaca que, no âmbito da universidade, tomando como base o Brasil, o desencadear de distintas formas de avaliação, especialmente as externas, representa movimentos conformadores da profissão e da profissionalidade docente. Considera que é possível haver distintas concepções do papel docente, que tem variação espacial e territorial. A idéia do professor desejado está sempre configurada a partir de um projeto de sociedade e de educação. A autora defende a avaliação institucional numa perspectiva acadêmico-crítica, mas percebe que a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por forças das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade, a qual é presidida pela racionalidade técnica, baseada na produtividade e na competição. Em que pese ao fato de manifestações de resistência, tanto individuais como grupais, essas forças não têm sido suficientes e acabam engolidas pela ordem dominante. O que é ser professor de sucesso para esse parâmetro avaliativo? Que conhecimentos, habilidades, valores e compromissos se requer deste professor? Qual a sua principal tarefa para ser bem avaliado? Que lógica preside a sua formação? Que racionalidade está conformando o seu fazer? Como ele mesmo está construindo seu imaginário docente? Essas não são questões discutidas e suficientemente explicitadas da mesma forma como não o é o projeto político-pedagógico para a universidade brasileira. Paradoxalmente, porém, há um esforço na literatura internacional e nacional para redimensionar a condição da profissão docente num sentido mais autônomo e ético, preocupado com uma profissionalidade reflexiva, produtora de uma profissionalidade docente emancipatória, distinta da racionalidade técnica. A contradição é portentosa. Enquanto estamos envolvidos com nossas pesquisas e tentando elaborar projetos de formação que contribuam para a quebra da racionalidade técnica, submetemo-nos, sob a batuta dos programas avaliadores, à lógica dessa mesma racionalidade. Os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases, é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão. O objetivo do texto foi aprofundar a contradição que estamos vivendo enquanto professores universitários e ajudar na explicitação das demandas dos processos avaliativos e na conformação da professoralidade no ensino superior.

– "Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente", escrito pela professora Denise Leite, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual ela discute a prática da construção de um conhecimento social na sala de aula universitária e os processos de qualificação e autoformação docente. Destaca a autora que essa possibilidade foi identificada naquelas salas de aula e nos processos educativos micro e macroinstitucionais que fizeram parte do estudo *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade*. Nessa investigação, foram estudados casos inovadores em quatro universidades públicas do Brasil e da Argentina: aula universitária convencional e não-convencional, centro de estudos multidisciplinares, novas tecnologias, núcleo de educação popular, avaliação institucional integrada e vestibular dissertativo. Esses casos foram intencionalmente selecionados por apresentarem alguma característica visível de ruptura com os paradigmas de uso tradicional na pedagogia universitária. A metodologia inclui, além de estudos de casos, inúmeras entrevistas presenciais e eletrônicas, observações, questionários e análises de documentos. Foram destacadas análises transversais dos casos, com a metodologia da pesquisa em parce-

ria. A autora analisa alguns desses encaminhamentos de pesquisa, destacando a emergência do conhecimento social e suas potencialidades para a autoformação docente. Destaca, ainda, que o caminho percorrido na investigação se mostrou fértil. Seu início, no entanto, foi trilhado com esforço em meio a um campo de extensa produção teórica e prática.

– "Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior", escrito pela professora Maria Estela Dal Pai Franco, da UFRGS, no qual ela discute o trinômio comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino superior, problematizando a questão sob a perspectiva de uma prática social e investigativa. A autora parte da constatação de que o professor de ensino superior integra uma comunidade de conhecimento e, sob tal fundante, discute a pesquisa como mediação da formação do professor. Duas categorias são utilizadas na análise do professor de ensino superior: a identidade e a racionalidade. A identidade é discutida na embocadura da complexidade da formação, tomada como problema social e problema de investigação. São analisadas múltiplas identidades – situacional, institucional, política, profissional e de avanço do conhecimento –, perpassadas pela de partícipe em uma comunidade de conhecimento. A racionalidade é buscada nos vetores da formação para a pesquisa (acesso ao conhecimento sistematizado numa área de conteúdo e sua produção) e da formação para o ensino (acesso ao conhecimento sistematizado na área pedagógica). A autora discute, posteriormente, a comunidade do conhecimento em sua composição e características, destacando a tendência da pesquisa como prática social. A associação entre pesquisa e docência é analisada enquanto formação na ação, sendo objetivada em três pontos: a crescente consciência da pesquisa para a sociedade hodierna, a pesquisa em sua inserção política e de mudança e a associação ensino-pesquisa na formação. Essa associação é discutida no plano organizativo (aproximação graduação/pós-graduação pela continuidade e multidisciplinaridade do conhecimento), no plano contextual (problemas educacionais e investigativos) e no plano da ação pedagógica (partilha de saberes). Finalmente, são apresentadas duas práticas sociais de pesquisa, interinstitucionais, que fazem uso de modalidades cooperativas de redes de pesquisa. A conclusão sugere que o pesquisador lide com elementos necessários para o desempenho do professor numa sociedade em constante mudança, destacando-se o acesso ao conhecimento sistematizado e à produção de novos conhecimentos. Ressalta a importância da formação pedagógica e da pesquisa nessa área, pois as mesmas fornecem uma dimensão crítica e técnica que as tornam únicas e imprescindíveis, forjando a identidade do professor como partícipe crítico da comunidade do conhecimento, empenhado na busca e na disseminação de valores relevantes para a formação das novas gerações e para a sociedade da qual fazem parte.

– "O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional", escrito pela professora Marlene Correro Grillo, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que discorre sobre a importância da reflexão na construção do conhecimento prático, um forte integrante do conhecimento profissional docente. Apóia-se nos estudos de autores reflexivos (Dewey, Schön, Zeichner, Zabalza, entre outros), destacando conceitos básicos encontrados na produção teórica dos mesmos. Apresenta a questão da transposição didática como uma possibilidade de prática reflexiva, tendo em vista que o professor cria e recria quotidianamente sua ação pedagógica a partir do diálogo com situações diversificadas da sala de aula. Conclui, recomendando a vivência de seminários reflexivos como um espaço de diálogo e de abertura às peculiaridades das práticas, o que leva à (re)construção do conhecimento profissional.

Os temas anteriormente discutidos sobre o professor do ensino superior, sua identidade, docência e formação, foram resultantes do I Simpósio de Educação Superior, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Ulbra, com a cooperação e participação das universidades PUCRS, UFPel, Universidade da Região da Campanha (URCamp), Universidade de Caxias do Sul (UCS), Universidade de Ijúi (Unijuí), Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), UFSM, UFRGS, Universidade do Vale do Taquari (Univates), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Centro Universitário La Salle.

Pelo teor dos textos abordados neste estudo, pode-se afirmar que a docência universitária, oscilante entre os pólos do *laissez-faire* e das pressões do Estado Avaliativo, merece reflexões não só no plano teórico, mas também no da prática, onde as rupturas silenciosas já vêm ocorrendo. Nessas reflexões, não podem ser esquecidas as especificidades do local ante as determinações do global. A caminhada já começou. Urge que a docência universitária, como foco de discussão, reflexão e inovação, seja abraçada.

A Organizadora

Parte I Professor do Ensino Superior: identidade e desafios

Docência universitária e os desafios da realidade nacional

Marília Costa Morosini*

Introdução

A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo do ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente. Com o advento da década de 90 e da marcada presença do Estado Avaliativo, orientado pela qualidade/excelência, a avaliação da educação torna-se foco de interesse, sendo averiguada por um sistema nacional de medidas.

Questões novas passam a ocupar lugar comum: quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? A complexidade da resposta pode ser vista de diversos ângulos. Se nos reportarmos à formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Por premissa, considerando o tipo de graduação realizada, encontramos, exercendo a docência universitária, professores com formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros, que trazem sua experiência profissional para a sala de aula; e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, oriundos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. O fator definidor da seleção de professores, até então, era a competência científica.

Com o processo de globalização, que se adentrou de forma acentuada pelo panorama nacional, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações. No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laisse-faire*, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno (Cunha, 1990).

A par desses questionamentos, a década de 90 apresenta uma rápida expansão da matrícula no 3º grau (em 1998, 9% em relação ao ano anterior – temos 2,7 milhões de alunos). E a previsão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC) é de 3 milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação em 2004, o que se reflete no número de professores: 131.641 professores em 1990, e 165.122 em 1998. Tal expansão fortifica a importância de estudo sobre docência universitária. Quem são (serão) esses novos professores? Estarão preparados didaticamente?

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar a docência universitária diante dos desafios da realidade nacional num mundo globalizado. Partindo-se do princípio de que a docência sofre influências da realidade em que está inserida e que, nessa, a relação Estado/Universidade/Professor é cerne, são abordados: a) os limites da legislação de educação superior, através do exame dos atos normativos, destacando-se, entre esses, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Sistema Nacional de Avaliação; e b) são discutidas tais determinações ante a distribuição docente no sistema de educação superior brasileiro (MEC/Inep. *Censo do Ensino Superior*, 1998). Concluindo o texto, são apontados os desafios que a docência enfrenta numa realidade até então

*Doutora em Ciências Humanas; professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra); professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: morosini@pro.via-rs.com.br

praticamente inquestionável, na qual as soluções estavam postas e que, atualmente, vêm enfrentando a síndrome de um ensino para a sociedade de massa num mundo globalizado, com padrões definidos de excelência, em que a sociedade de informação ocupa lugar de destaque.

Docência universitária: a realidade nacional

1. *Determinações da legislação de educação superior*

O final da década de 90, refletindo orientações internacionais, é marcado pela edição de inúmeras normatizações que dão um caráter determinante às relações Estado/Universidade. A principal legislação é a LDB (Lei nº 9.394), sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1996.

A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado,[1] no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. E aí remetemos à definição apresentada por Pierre Bourdieu (1983), quando caracteriza o campo científico e discute a competência científica do professor como resultante da imbricação entre competência técnica e poder social, sendo a primeira definida no próprio campo científico, pelos pares.

Na análise da LDB, fica manifesto que o docente universitário deve ter competência técnica – compreendida como domínio da área de conhecimento.[2] Tal competência aparece em seu artigo 52 (definidor de Universidade), incisos II e III, onde é determinado que as universidades são instituições que se caracterizam por:

> II – um terço do corpo docente, pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
> III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A legislação concede um prazo de oito anos, a partir da sua regulamentação, no qual as instituições serão avaliadas, correndo o risco de, não obtidos os índices determinados, perderem o título de universidade, com as prerrogativas que tal organização possui. Essa legislação está sendo seguida à risca pelo governo. Recentemente, o setor de avaliação da Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) solicitou às instituições envio de relatório avaliativo sobre o processo de capacitação em desenvolvimento pelas IES para atender ao dispositivo de 2004.

Entretanto, no plano da formação didática, a LDB se abstém. Em outros atos normativos, embora a formação didática não seja especificada de forma direta, de forma indireta ela o é. Entre esses, um dos mais importantes é o Decreto nº 2.026, de 20 de outubro de 1996, que define o sistema de avaliação do sistema de educação brasileiro. Nesse decreto, são instituídos: a) indicadores de avaliação

[1] A LDB criou um novo tipo de órgão formador de professores. Tal determinação objetiva fomentar ao determinado por essa própria legislação que exige que todos os professores em atividade tenham curso superior em 2007. Em agosto de 1999, o MEC autorizou a criação dos Institutos Superiores de Educação que poderão funcionar isoladamente ou integrados a universidades. O curso normal, em nível médio, continua sendo a formação mínima para o exercício da Educação Infantil e do ensino nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. Os Institutos Superiores de Educação poderão oferecer cursos de magistério para a formação de professores de Educação Infantil (até 6 anos) e de séries iniciais (até a 4ª série do Ensino Fundamental) ou licenciatura para as séries iniciais. Para o Ensino Médio, serão oferecidos programas de atualização de professores (formação continuada) e programas especiais de formação pedagógica (para bacharéis de outras áreas). Também poderá ocorrer ensino de pós-graduação. Além das novas possibilidades para a formação de professores oferecidas pelos Institutos de Educação, são mantidas as disciplinas de formação didática nos cursos de licenciatura (para cursos de graduação como História, Educação Física, Química, Física, etc) e a exigência de 60 horas de "metodologia do ensino superior" nos cursos de especialização.

[2] Mesmo antes da legislação avaliativa em questão, existiam índices para medir a qualificação na área de conhecimento. Um dos mais importantes é o Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), que concede pesos diferenciados aos professores segundo a posse e o tipo de curso de pós-graduação. Soma-se o número de professores graduados, mais os especialistas multiplicados por dois, os mestres por três e os doutores por quatro. Divide-se essa soma pelo número de docentes da instituição. Quanto mais próximo de cinco, melhor é o curso.

do desempenho global do sistema de educação superior, que analisa as áreas de conhecimento e o tipo e a natureza das IES; b) avaliação do desempenho individual das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; e d) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.[3]

Com a implantação desse amplo sistema de avaliação nacional da educação superior, o docente passa a ter avaliado o seu desempenho, inclusive o didático. "N" medidas isoladas indiretamente se refletem sobre o docente. Por exemplo, o Provão avalia a instituição, o professor e o aluno. Pois, "além de saber o que o aluno aprendeu, é importante averiguar as condições em que o aprendizado ocorreu. Qualidade de biblioteca e dos professores, laboratórios, equipamentos disponíveis e projeto pedagógico estão entre os aspectos que precisam ser verificados. As visitas das comissões de especialistas[4] têm esse objetivo." (*Provão...*, 1998, p. 6).

Um outro exemplo integrado do Sistema Nacional de Avaliação que apresenta reflexos sobre o desempenho do professor é a avaliação institucional (análise do conjunto de atividades desempenhadas pela instituição). Desde 1992, várias IES mantinham programas de avaliação institucional, mas é a partir de 1993, com a criação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub), que aposta num sistema de avaliação institucional adaptável a cada instituição, mas com parâmetros nacionais, que as universidades começam a examinar a sua instituição, e aí se encaixa o desempenho do professor, inclusive o didático. Pela LDB, ocorre a vinculação do credenciamento e do recredenciamento das instituições a uma avaliação de qualidade. E essa implica rendimento dos alunos, mérito dos professores e qualidade da instituição como um todo.

Nessa averiguação da qualidade, devem ser oferecidas ao aluno informações disponibilizadas por boletim sobre a instituição, o curso, seus professores (títulos, experiência profissional, produção científica), número de alunos/turma, laboratório, etc.

Assim, apesar de a LDB

> ...reconhecer a liberdade de ensino; a legislação ganhou novos contornos... com a coexistência, lucratividade e avaliação... a qual muda o foco da qualidade do ensino superior da entrada do processo para o produto final... e o presente e o futuro do ensino superior público e privado estarão determinados pelo modo como se efetivarem os processos de avaliação do rendimento escolar, de avaliação institucional e de avaliação de desempenho docente... (Cury, p. 110).

É importante ainda chamar a atenção para uma medida que avalia o desempenho docente, recentemente implantada nas IFES – a Gratificação Estímulo à Docência (GED). A GED relaciona diretamente remuneração à docência, tendo como fator de destaque a sala de aula.

Em síntese, o professor universitário, na última década, sofre uma marcante pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos.

---

[3]São indicadores de: a) *avaliação do desempenho global do sistema de educação superior* (taxas de escolaridade bruta e líquida, relação entre vagas e preenchimento, taxas de evasão/produtividade, tempo médio de conclusão do curso, índices de qualificação do corpo docente, relação aluno/docente, tamanho médio de turmas, despesa de educação superior/despesas públicas de educação, despesa pública por aluno/ensino superior, despesa aluno/PIB e despesa publicação/remuneração dos professores) – tais indicadores serão considerados por região, Estado, área de conhecimento e tipo de instituição; b) *avaliação de desempenho individual da IES* – realizada por uma comissão externa designada pela SESu/MEC, avaliando: a administração geral (funcionamento dos órgãos colegiados, a relação entre a mantenedora e a instituição de ensino e as atividades-meio sobre os objetivos finais da instituição), a administração acadêmica (relação entre o currículo de graduação e sua gestão e execução, controle das exigências do regimento sobre a execução do currículo, critérios e procedimentos de avaliação), integração social (cursos de extensão e a prestação de serviços), e a produção científica, cultural e tecnológica em relação ao regime de trabalho dos docentes qualificados e ao seu número; c) *avaliação do ensino de graduação* – realizada pela comissão de especialistas, designada pelo MEC, que emite parecer a partir dos indicadores selecionados pela comissão, mais os resultados do Provão, mais indicadores do estado da arte da área, mais as condições de oferta da instituição onde o curso está alocado (organização didático-pedagógica, instalações físicas e especiais, qualificação docente e biblioteca); e d) *avaliação da pós-graduação* – realizada há mais de vinte anos, combina comissões avaliativas indicadas pelos programas de pós da área com padrões internacionais apontados pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Os procedimentos dos quatro níveis que compõem o sistema Nacional de Avaliação são complementares e interdependentes, com métodos e técnicas específicos a cada um. Esse processo é compatibilizado pela SESu/MEC.

[4]São comissões formadas por profissionais de todas as regiões do país com experiência acadêmica e de mercado que, a partir da definição de critérios mínimos, avaliam cursos de graduação, tendo poderes que irão definir o caminho do curso, inclusive de sua sobrevivência. Os membros da comissão são designados pela SESu/MEC.

2. *Limites do sistema de educação superior*

A aplicabilidade da legislação está condicionada à realidade do País. O Sistema de Ensino Superior Brasileiro tem 973 IES, 6.950 cursos, com uma matrícula de 2.125.958 alunos, mais de 50% em instituições particulares. Candidatam-se ao vestibular 2.858.016 e ingressam 651.353, ficando 124.678 vagas não preenchidas. A taxa de sucesso (ingressantes/concluintes) é de 62%, sendo 274.384 concluintes. Em todos os dados, há o predomínio da instituição particular, o que não ocorre nos outros níveis de ensino. É um sistema de grande magnitude, diferenciando e impondo limites à docência universitária. Nesta seção do texto, far-se-á uma análise separada desses itens, mas, na prática, não podemos esquecer que integram um programa e, portanto, encontram-se imbricados.

O professor universitário e a IES onde exerce suas funções

No caso da Educação Superior, um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento em que o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência serão diferentes, com condicionantes diferenciados também.

No Brasil, temos uma variedade de tipos de Instituição de Ensino Superior. Pela LDB/96, as IES se dividem, segundo a *organização acadêmica*, em: *Universidades* e *Não-Universidades* – Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. Dos 973 estabelecimentos de ensino superior, 153 são universidades e 820 não-universidades.

A instituição *Universidade* significa desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa de mestrado ou doutorado.

Exercer atividade docente em *Centros Universitários*, ente institucional criado pela LDB, significa trabalhar em instituição que desenvolva ensino de excelência, que atue em uma ou mais áreas do conhecimento e que tenha autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização. Já as *Faculdades Integradas* representam um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. Esses estabelecimentos dependem do Conselho Nacional do Educação (CNE) para criar cursos e vagas. Os *Institutos Superiores* ou *Escolas Superiores* atuam, em geral, em uma área do conhecimento e podem fazer ensino ou pesquisa, dependendo do CNE para expandir sua área de atuação.

Assim, conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições.

As IES, segundo a LDB, também se dividem, segundo a *dependência administrativa*, em públicas e privadas. As públicas, por sua vez, se dividem em federais, estaduais e municipais. Pelo exame da Tabela 1 e Gráfico 1, pode-se visualizar que a maioria das 973 IES são particulares (78,5 %). Tem-se 764 particulares e 209 públicas.

Essa divisão apresenta um fator condicionador muito importante sobre a docência universitária. Via de regra, a maioria das pesquisas científicas é produzida nas instituições federais. Hoje, esta afirmação está tendendo a sofrer alterações, pelo alto investimento que as instituições particulares estão realizando para o desenvolvimento da atividade investigativa no seu cerne. Entretanto, a implantação da cultura da pesquisa na instituição não é uma ocorrência de fácil transformação, pois implica o desenvolvimento de massa crítica (e o período de formação é longo) ou a contratação de docentes com linhas de pesquisa já em desenvolvimento. Por outro lado, implica também a implantação de infra-estrutura necessária, o fomento

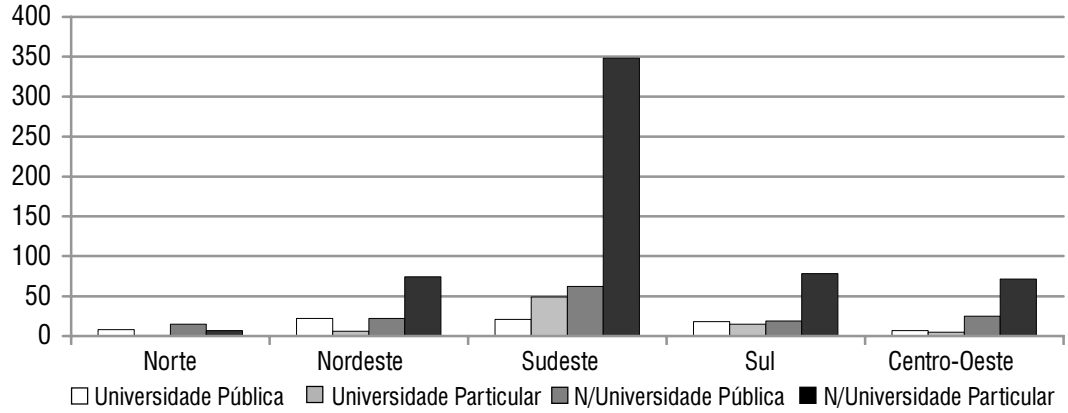
ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, desde a implantação de bolsas até o apoio a projetos, concessão de horas na carga horária do professor para a atividade de pesquisa, etc.

Tabela 1 – Instituições de Educação Superior, organização acadêmica, dependência administrativa, região da Federação – Brasil – 1998

			Universidades						Não-Universidades					
	Total geral	%	Total	%	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Total	%	Fed.	Est.	Mun.	Part.
Brasil	**973**	**100**	**153**	–	**39**	**30**	**8**	**76**	**820**		**18**	**44**	**70**	**688**
Norte	40	4	9	6	6	2	–	1	31	4	1	2	12	7
Nordeste	124	11	28	18	10	12	–	6	96	12	4	4	14	74
Sudeste	570	59	70	46	13	7	1	49	500	61	10	15	37	348
Sul	131	14	34	22	6	6	7	15	97	12	3	11	5	78
Centro-Oeste	108	11	12	8	4	3	–	5	96	12	–	12	13	71

Fonte: MEC/Inep/Seec. *Censo do Ensino Superior*, 1998. Brasília : Inep,1999. http://www.inep.gov.br

Gráfico 1 – Instituições de Educação Superior, segundo a unidade da Federação Brasil – 1998



Fonte: MEC/Inep/Seec. *Censo do Ensino Superior*, 1998. Brasília : Inep,1999. http://www.inep.gov.br

Um outro fator da realidade brasileira condicionante da docência universitária é a distribuição das IES segundo as regiões da Federação. Pela Tabela 1, fica claro a alta concentração (59%) de instituições na Região Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais), seguida da Região Sul (14%), da Região Nordeste e da Centro-Oeste (11%). Baixo é o percentual de IES na Região Norte (4%).

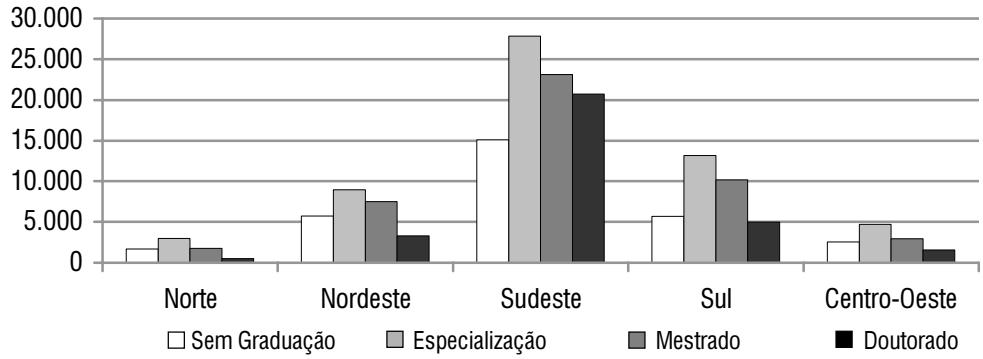
É óbvio que o desenvolvimento da região vai implicar um número maior de instituições, o predomínio de um determinado tipo de instituição, segundo a organização acadêmica, um maior desenvolvimento da função pesquisa, um maior número de pós-graduados, e assim por diante. Tal afirmativa pode ser vislumbrada na Tabela 2 e no Gráfico 2.

Tabela 2 – Docentes, formação, região da Federação – Brasil – 1998

	Funções docentes											
	S/Grad.	%	Graduação	%	Espec.	%	Mestrado	%	Doutorado	%	Total	%
Brasil	**107**	**6**	**30.783**	**18**	**57.677**	**35**	**45.482**	**27**	**31.073**	**19**	**165.122**	**100**
Norte	2	3	1.686	26	3.011	42	1.764	24,7	503	7,0	7.148	4,3
Nordeste	8	3	5.696	22	8.966	35	7.488	29,4	3.321	13,0	25.479	15,4
Sudeste	72	8	15.013	17	27.822	32	23.121	26,4	20.731	24	86.759	52,5
Sul	24	7	5.642	16	13.182	39	10.156	30	4.959	14,6	33.963	20,6
Centro-Oeste	1	8	2.564	22	4.696	40	2.953	25,1	1.559	13,2	11.773	7,1

Fonte: Inep/MEC/Seec. *Censo do Ensino Superior*. Brasil, 1998. Brasília : MEC/Inep, 1999. http//.www.inep.gov.br/

Gráfico 2 - Docentes, formação, região da Federação - 1998



Fonte: Inep/MEC/Seec. *Censo do Ensino Superior*. Brasil, 1998. Brasília : MEC/Inep, 1999. http//.www.inep.gov.br

O professor universitário e a formação acadêmica

A política nacional de capacitação dos professores é clara quanto ao investimento e controle da formação em programas de pós-graduação. Tal política apresenta seus reflexos quando examinamos a trajetória numérica da formação dos docentes universitários. Segundo os dados do Inep ocorreu, entre 1990 e 1998, um aumento do número de professores com mestrado e doutorado: o percentual de professores com mestrado variou de 21% para 27% e o de professores com doutorado, de 13% para 19%. Enquanto que o percentual de professores sem pós-graduação caiu de 34,5% para 19%, a categoria dos docentes com especialização teve uma pequena alta de 32% para 34%. Assim, hoje, no Brasil como um todo, o maior percentual é para professores com pós-graduação *stricto sensu* – 46% (mestrado e doutorado). Também merecem destaque os professores com especialização (34%). A esses, a partir da década de 90, é exigido cursar a disciplina de Metodologia de Ensino Superior (60 horas). Um dado que deve ser registrado é a presença, embora pequena, de professores sem graduação (0,6%).

A Tabela 3 complementa os dados de formação docente, correlacionando-os com a dependência administrativa e a região da Federação. Por tais informações, solidifica-se mais ainda a afirmação de que o docente universitário apresenta diferenciação entre as regiões.

Formação e organização acadêmica

Com relação à formação e organização acadêmica, verifica-se: o predomínio de docentes com especialização exerce atividades nas instituições não universitárias; o predomínio dos docentes com formação *stricto sensu* nas universidades; e nas públicas, há uma tendência acentuada para percentuais de doutores similares aos de mestres. As instituições públicas têm professores mais qualificados que as particulares: 28% são doutores, contra 9% das particulares. Com mestrado, são 30% nas públicas e 25% nas particulares. Com especialização, 24,8% nas públicas e 45% nas particulares. E sem pós-graduação, são 17% nas públicas e 20% nas particulares.

O professor universitário e o regime de trabalho

Não há uma homogeneidade do perfil do professor universitário em relação ao número de horas de trabalho na instituição. Pela Tabela 4 e Gráfico 3, verifica-se que 44,4% dos docentes têm regime integral, 33,7% são horistas, e 21,9%, regime parcial. Para as universidades, há um predomínio do regime de trabalho de tempo integral (55,6%), e para as não-universidades, o de horista (59,4%). O dado acima poderia nos levar a uma análise errônea. O que realmente acontece é a diferença entre público e privado. No público, via de regra, o professor não trabalha por hora-aula, como no privado, mas ele tem, por exemplo, no caso do regime de 40 horas, um período de tempo que não é atividade de sala de aula. É atividade de pesquisa ou de extensão. Esta afirmativa é minimizada quando examinamos as particulares. Embora exista também a relação acima apontada, os diferenciais não são tão fortes: os professores de tempo integral das particulares (12.068) correspondem a 24,8% dos horistas (48.719).

Tabela 3 – Docentes, formação e região da Federação – Brasil – 1998

			Universidades				Não-Universidades			
	Total Geral	%	Total	%	Pública	Particular	Total	%	Pública	Particular
Brasil	**165.122**	**100**	**120.013**	**100**	**75.485**	**44.528**	**45.109**	**100**	**8.253**	**36.856**
Sem Graduação	107	0,65	39	0,32	26	13	68	0,21	31	37
Graduação	30.783	18,6	21.387	17,8	12.492	8.895	9.396	51	1.779	7.317
Especialização	57.677	34,9	34.822	29	16.992	17.830	22.855	22	2.801	19.054
Mestrado	45.482	27,5	35.695	30	23.254	12.441	9.787	6,7	1.819	7.968
Doutorado	31.073	18,8	28.070	29,01	22.721	5.349	3.003		823	2.180
Norte	**7.148**	**100**	**5.475**	**100**	**5.034**	**441**	**1.673**	**100**	**358**	**1.315**
Sem Graduação	2	0,3	2	0,37	2	-	-	-	-	-
Graduação	1.686	23,6	1.334	24,4	1.290	44	534	32	115	419
Especialização	3.011	42,1	2.210	40,4	1.416	283	801	48,1	94	707
Mestrado	1.764	24,7	1.494	27,3	1.392	102	270	16,1	111	169
Doutorado	503	7,04	435	8	423	12	68	4,1	38	30
Nordeste	**25.479**	**100**	**21.542**	**100**	**18.786**	**2.756**	**3.934**	**100**	**957**	**2.980**
Sem Graduação	8	0,31	-	-	-	-	8	0,20	-	-
Graduação	5.696	22,3	4.773	22,1	4.117	656	923	34	271	652
Especialização	8.966	35,2	6.894	32	5.603	1.291	2.072	57	534	1.538
Mestrado	7.488	29,4	6.698	31,1	6.027	671	790	20,1	117	673
Doutorado	3.321	13,0	3.177	15	3.039	138	144	3,7	136	117
Sudeste	**86.759**	**100**	**56.813**	**100**	**29.663**	**27.150**	**29.946**	**100**	**4.402**	**25.544**
Sem Graduação	72	0,82	28	0,49	22	6	44	0,15	18	26
Graduação	15.013	17,30	8.810	16	3.185	5.625	6.203	21	949	5.254
Especialização	27.822	32,10	13.338	24	3.575	9.763	14.484	48,4	1.608	12.876
Mestrado	23.121	26,6	16.294	27	8.437	7.857	6.827	23	1.196	5.631
Doutorado	20.731	23,9	18.343	32,3	14.444	3.899	2.388	7,8	631	1.757
Sul	**33.963**	**100**	**28.279**	**100**	**16.929**	**11.350**	**5.684**	**100**	**1.671**	**4.013**
Sem Graduação	24	0,70	8	0,02	1	7	16	0,3	5	11
Graduação	5.642	16,6	4.726	17	2.636	2.090	916	16,1	213	603
Especialização	13.182	38,8	9.887	35	4.707	5.180	3.295	58	951	2.344
Mestrado	10.156	29,9	8.975	32	5.953	3.022	1.181	21	283	898
Doutorado	4.959	14,6	4.683	17	3.632	1.051	276	4,8	119	157
Centro-Oeste	**11.773**	**100**	**7.904**	**100**	**5.073**	**2.831**		**100**	**1865**	**3.004**
Sem Graduação	1	0,8	1	0,01	1	-	-	-	-	-
Graduação	2.564	21,8	1.744	22,1	1.264	480	820	4,5	131	689
Especialização	4.696	39,9	2.493	32	3.953	1.313	2.203	57	745	1.589
Mestrado	2.953	25,1	2.234	28,3	1.445	789	719	19	112	607
Doutorado	1.559	13,3	1.432	18,1	1.183	249	127	3,3	8	119

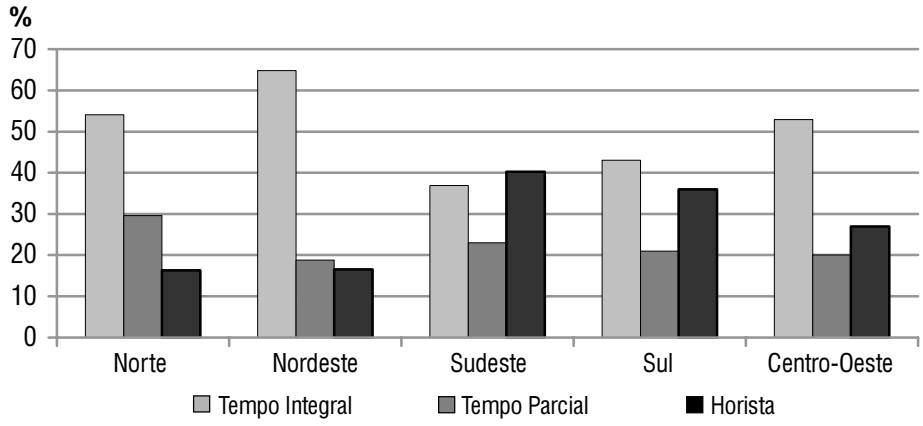
Fonte: MEC/Inep/Seec. *Censo do Ensino Superior*, 1998. Brasília : Inep,1999. http://www.inep.gov.br

Tabela 4 – Docentes, regime de trabalho, regiões da Federação e dependência administrativa – Brasil – 1998

			Universidades				Não- Universidades			
	Total Geral	%	Total	%	Públicas	Particulares	Total	%	Públicas	Particulares
Brasil	**165.122**	**100**	**120.013**	**100**	**75.485**	**44.528**	**45.109**	**100**	**8.258**	**36.856**
Tempo Integral	73.263	44,4	66.788	55,6	58.025	8.763	6.475	14,3	3.170	3.305
Tempo Parcial	36.235	21,9	24.390	20,3	13.231	11.159	11.845	26,3	2.407	9.438
Horista	55.624	33,7	28.835	24,0	4.229	24.606	26.789	59,3	2.676	39.579
Norte	**7.148**		**5.475**		**5.037**	**441**	**1.673**		**358**	**1.315**
Tempo Integral	3.870	54,1	3.454	63,1	8.460	31	416	25	211	205
Tempo Parcial	2.115	29,6	1.577	28,8	1.414	163	538	32,1	74	464
Horista	1.163	16,3	444	8,1	641	247	719	43	73	646
Nordeste	**25.479**		**21.542**		**18.786**	**2.756**	**3.934**		**957**	**2.980**
Tempo Integral	16.507	64,8	16.095	74,7	15.753	342	412	10,5	211	201
Tempo Parcial	4.779	18,7	3.743	17,4	2.968	775	1.036	26,3	259	777
Horista	4.193	16,5	1.704	8	65	1.639	2.489	63,3	487	2.002
Sudeste	**86.759**		**56.813**		**29.663**	**27.150**	**29.946**		**4.402**	**25.544**
Tempo Integral	32.041	36,9	27.911	49,1	23.315	4.596	4.130	13,8	1.702	2.428
Tempo Parcial	19.845	22,9	11.699	0,02	4.810	6.889	8.146	27,2	1.146	7.000
Horista	34.873	40,2	17.203	30,3	1.538	15.665	17.670	59	1.554	1.6116
Sul	**33.963**		**28.279**		**16.929**	**11.350**	**5.684**		**1.666**	**4.013**
Tempo Integral	14.619	43,0	13.533	47,9	28.153	2.309	1.086	19,1	860	226
Tempo Parcial	7.138	21,0	5.822	20,6	3.312	2.510	1.316	23,1	657	659
Horista	12.206	35,9	8.924	31,5	2.393	6.531	3.282	58	154	3.128
Centro-Oeste	**11.773**		**7.904**		**7.466**	**2.831**	**3.869**		**865**	**3.004**
Tempo Integral	6.226	52,9	5.795	73,3	4.310	1.485	431	11,1	186	245
Tempo Parcial	2.358	20,0	1.549	19,6	420	822	809	21	1.271	538
Horista	3.189	27,1	560	7,1	36	524	2.629	68	1.993	2.221

Fonte: MEC/Inep/Seec. *Censo do Ensino Superior*, 1998. Brasília : Inep, 1999. http://www.inep.gov.br

Gráfico 3 – Docentes, regime de trabalho, região da Federação – Brasil – 1998



Fonte: MEC/Inep/Seec. *Censo do Ensino Superior*, 1998. Brasília : Inep, 1999. http://www.inep.gov.br

Entre os 165.122 docentes, o maior número está em *universidades* – 120.013 (*universidades públicas* – 75.485), e o menor número está em *não – universidades públicas* – 8.253.

Essa afirmação é mais forte quando examinamos somente as instituições particulares não-universitárias: 65,4% são professores horistas.

Analisando o regime de trabalho por região da Federação, também a distribuição dos docentes não apresenta homogeneidade. Nas regiões menos desenvolvidas, há o predomínio do regime de trabalho de tempo integral: Norte – 54,1%, Nordeste – 64,8%, e Centro-Oeste – 52,9%. À medida que a região apresenta índices de desenvolvimento maiores, a diferença entre docentes de regime integral e horistas se minimiza. No Sul, os professores de regime de tempo integral (43%) são relativamente próximos aos horistas (35,9%) e na Sudeste, o percentual de horistas (40,2%) é maior do que o de tempo integral (36,9%). Tal percentual é decorrente basicamente da presença de particulares – 15.665 docentes (universidades) e 16.116 (não-universidades).

Além das características acima, que interferem na docência universitária, o MEC/Inep (1999) identifica como média da relação professor/aluno: 12,9 alunos nas universidades. Para as universidades públicas, estaduais e federais, a relação é de 9 alunos, e nas instituições particulares é de 16,2 alunos.

Um outro dado é a presença de mulheres como docentes: 40,3%. Elas apresentam um menor número entre os especialistas, mestres e doutores: 42,2% possuem o título de especialista, 45,3% possuem o título de mestre e 33,8% o título de doutorado.

Conclusão

A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes.

Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros. A formação docente especifica diretamente cursos de capacitação em pós-graduação – mestrado, doutorado – , e inclusive cria índices avaliativos e estabelece prazos: 2004, para que seja feita a avaliação dos definidores de qualidade. Entretanto, diretamente, o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Essas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática fica afeta à instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente.

Até então, a formação docente baseava-se no princípio do *laissez-faire*, entretanto, com a chegada do Estado Avaliativo, as instituições, inicialmente, elaboraram políticas de capacitação em cursos de pós-graduação. Mais recentemente, verifica-se um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição. E está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno.

Não podemos esquecer que os desafios acima resumidos terão suas questões agravadas, pois a sociedade da informação desloca o eixo do sucesso da posse do bem para a posse do conhecimento, e isto implica capacitação continuada dos recursos humanos. A duplicação das matrículas no ensino superior é projetada para 2004, e o conseqüente crescimento acelerado no número de professores universitários far-se-á necessário.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu* : sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas : Papirus, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sancionada em 12 de dezembro de 1996, pelo Presidente da República Federativa do Brasil.

BANCO INTERNACIONAL DE RECONSTRUCCIÓN Y FOMENTO/BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior* : las lecciones derivadas de la experiencia. Washington : Banco Mundial, 1994.

CURY, C.R. *Evolução da Educação Superior no Brasil* : a participação do setor público e da iniciativa privada. Rio de Janeiro : CUI, s/d. (Saudações Acadêmicas, 4). Boletim Informativo da Consultoria Universitária Internacional (CUI).

PROVÃO faz parte de amplo sistema de avaliação. *Revista do Provão,* Brasília, v. 3, n. 3, p. 6-8, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais (Inep/Seec). *Censo do Ensino Superior*, 1998. Brasília : Inep, 1999. http://www.inep.gov.br

Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional

Silvia Maria de Aguiar Isaia*

Apresentando o tema

No presente artigo, a preocupação de base é com a constituição do docente universitário e, em especial, com o de licenciatura, responsável pela formação de futuros professores para o ensino básico e médio.

Contudo, o desvelamento dessa constituição parte do enfoque que privilegia o professor como um ser unitário, entretecido pela trajetória pessoal e profissional, pressupondo que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história.

Neste sentido, aponta-se a importância de pesquisas e estudos voltados para as trajetórias de vida dos professores, contemplando o modo como articulam o pessoal e o profissional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando, ao longo do tempo, *contribuindo assim para o conhecimento de ser professor* (Nóvoa, 1992).

Entende-se que a concepção de trajetória de vida, seja pessoal ou profissional, encontra fundamento em Ortega y Gasset (1970). Vida, para este autor, é tempo, duração e, como tal, finitude. A idade dos homens se deve ao fato de estes estarem sempre situados em uma porção de seu tempo, que é finito. Portanto, a vida ocorre em fases, etapas, idades, que não só se sucedem, mas principalmente se enlaçam, convivendo em uma mesma duração histórica.

A idade, fase ou etapa, por marcar porções de tempo vivido, não compreende apenas um ano, mas um conjunto de anos vivenciados por um conjunto de pessoas que compartilham, entre si, valores, crenças, convicções, estilos de vida, constituindo o que Ortega y Gasset denomina geração e que contempla simultaneamente uma comunidade temporal e espacial. Por isso, para o autor (Ortega y Gasset, 1970, p. 37-38): *" 'Hoy' es para uno veinte años; para outros, cuarenta; para outros sesenta... Todos somos contemporáneos, vivimos en el mismo tiempo y atmósfera – en el mismo mundo – , pero contribuímos a formarlos de modo diferente".* ("Hoje" é para alguém vinte anos; para outros, quarenta; para outros, sessenta... Todos somos contemporâneos, vivemos em um mesmo tempo e atmosfera – em um mesmo mundo – , mas contribuímos para formá-los de modo diferente).

Desse modo, a trajetória, tanto pessoal quanto profissional, envolve uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo. Assim cada uma, em um mesmo percurso histórico, possui papel diferenciado nessa tecitura. Metaforicamente, Ortega y Gasset apresenta as cinco idades do homem, entendendo-as em termos geracionais. Assim, as duas primeiras têm por função inteirar-se do mundo que lhe é dado pelas gerações anteriores; a terceira tem por tarefa gestar uma nova concepção de mundo; a quarta volta-se para a efetiva concretização do que estava sendo gestado, envolvendo predomínio e mando; a última cabe desvestir-se do mundo, entregando seu governo para a geração que a sucede.

Em termos de trajetória pessoal, estas idades corresponderiam às fases de desenvolvimento pelas quais cada pessoa passa de acordo com determinados parâmetros de *tempo, espaço e estilo de vida*. O caminho do desenvolvimento pessoal, contudo, não pode ser visto apenas em termos individuais, mas sim grupais, pois, no seu percurso, cada sujeito interage com todos aqueles que com ele compartilham os mesmos parâmetros geracionais, constituindo uma geração.

Em termos de trajetória profissional e, no presente caso, a dos professores, estas idades corresponderiam às diversas gerações pedagógicas, cujas funções, voltadas para a produção do mundo

*Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

educacional, abarcariam o modo peculiar de inteirar-se sobre ele, gestá-lo, governá-lo e finalmente entregá-lo às novas gerações.

A trajetória profissional é vista como um processo complexo, um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, mas não são uma só e, fundamentalmente, em que grupos geracionais de diferentes constituições encontram-se em uma mesma duração histórica, podendo interagir, repelir-se ou mesmo se desconhecer mas, mesmo assim, sendo responsáveis pela trama de uma trajetória que em muitos aspectos é única.

Tecendo o tema

O tema do professor universitário, no contexto de suas trajetórias, enfatiza sua condição de sujeito e como um dos atores do processo educativo superior.

Sem desconsiderar as condições intra e interpessoais que o cercam, busca-se contemplá-las a partir da ótica de como estas são vividas e percebidas pelo docente, concedendo-lhe um papel ativo na elaboração e interpretação de seu mundo. Assim, o interesse que orienta este estudo, volta-se para a compreensão da dinâmica dos acontecimentos que contribuem para contextualizar a trajetória de constituição/construção desse professor, tendo por horizonte a inerente relação percurso pessoal/profissional.

A trajetória pessoal é entendida como o transfundo a partir do qual a vida dos professores adquire consistência e significado existencial. Para sua configuração, optou-se pela concepção de desenvolvimento para toda a vida, tendo por base o ideário de Riegel (1979), Erikson (1981, 1985) e Levinson (1982, 1986).

Para contemplar-se o percurso existencial dos professores do ensino superior, o foco é a vida adulta, por ser o momento deste desenrolar em que eles se encontram. Nesta etapa da vida, segundo Isaia (1992), transformações e mudanças continuam a ocorrer, alterando o modo como os adultos e o mundo transacionam, influenciando-se mutuamente. Dessa forma, eventos concretos como saída de casa, formação acadêmica, carreira profissional, casamento, cuidado com os filhos etc., envolvem desafios, crises e transtornos que surgem a partir de uma combinação de necessidades e expectativas pessoais com normas e exigências sociais, bem como a capacidade de enfrentá-las e gerenciá-las dentro de determinado marco geracional e histórico.

Buscando-se a contextualização da vida adulta dentro da perspectiva dialética, tem-se as contribuições de Riegel (1979), segundo as quais o desenvolvimento adulto é o resultado do entrejogo de quatro níveis desenvolvimentistas: biológico-interno, psicoindividual, sociocultural e físico-externo. A dinâmica entre estes quatro níveis decorre da busca de sincronia entre eles, o que nem sempre é possível, levando a ocorrência de crises ou conflitos, vistos como confrontações construtivas que fornecem a fonte para novas transformações, tanto do indivíduo quanto da sociedade com a qual ele interage.

Partindo do enfoque rigeliano, pode-se inferir que os adultos estão em constante transformação, mas estas só podem ser apreendidas a partir do estudo de eventos concretos ocorridos interativamente em dois ou nos quatro níveis do desenvolvimento. Dessa forma, eventos internos ou externos, isoladamente, pouco dizem, sendo importante levar-se em conta o modo como os indivíduos, no caso os professores, enfrentam esses eventos, mais ainda, considerá-los na interseção das interações do mundo interno (biológico e psíquico) e do mundo externo (sociocultural e físico).

Devido aos posicionamentos acima, a preocupação de Riegel não está em estabelecer estágios universais de desenvolvimento, mas em explicitar a mecânica através da qual este desenvolvimento de ser analisado é compreendido. Como para ele, este envolve uma seqüência de eventos que ocorrem em um processo transacional indivíduo/mundo, as pautas desenvolvimentistas irão depender da conjugação entre diversos componentes de uma determinada situação. Nesse sentido, Riegel elabora uma estratificação do ciclo adulto, através de níveis conectados com idades e eventos que provavelmente são responsáveis pela incidência de determinadas mudanças em relação a estes níveis. Exemplificando, tem-se conforme Riegel (1979), o Quadro 1.

Quadro 1 – Níveis e eventos da vida adulta

Níveis (anos)	Modificações graduais				Modificações súbitas
	Homens		Mulheres		
	Psicossocial	Biofísica	Psicossocial	Biofísica	
I (20-25)	Colégio/ 1º trabalho Casamento 1º Filho		1º Trabalho/ Colégio Casamento	1º Filho	
II (25-30)	2º trabalho Outro filho Crianças na pré-escola		Perda do trabalho Crianças na pré-escola	Outro filho	
III (30-35)	Mudança Promoção Filhos na escola		Mudança Ausência de trabalho Filhos na escola		
IV (35-50)	Segundo lar Promoção Partida dos filhos		Segundo lar Segunda carrreira Partida dos filhos		
V (50-65)	Desemprego Isolamento Avô Chefe de família	Incapacitação	Desemprego Avó Chefe de família	Menopausa	Perda do trabalho Perda dos pais Perda de amigos Doença
VI (65 +)	Privação	Deficiências sensorio-motoras		Viuvez Incapacitação	Aposentadoria Perda do companheiro Morte

Fonte: RIEGEL, 1979, p. 139.

Partindo-se de uma abordagem psicossocial, a trajetória pessoal será entendida, na perspectiva de Erikson (1981, 1985), como um ciclo formado pela inter-relação de oito etapas ou idades, cada uma conectada ao contexto da totalidade do ciclo vital e vice-versa. Assim, a adultez é compreendida em relação a todas as outras fases e não apenas como um fim maduro e acabado do ciclo de vida.

A abordagem eriksoniana, não desconsiderando o processo orgânico, privilegia a interação entre processo psíquico e social, concebendo o fator psicossocial como aquele capaz de explicar a dinâmica do transcurso existencial. Este se dá ao longo de etapas, representando as oito idades do homem, desde o nascimento até a velhice. Cada idade está associada a um marco existencial que a separa das demais, consubstanciado na noção de crise e sendo expressado em termos de uma polaridade formada por um elemento sintônico (positivo – ajustamento) e distônico (negativo – transtorno). A dinâmica do desenvolvimento, tendo em vista esta noção de crise, não é linear e ascendente; ao contrário, é permeada pelo positivo e pelo negativo, em um jogo de figura/fundo, em que não há a supremacia total de um sobre o outro, mas um equilíbrio móvel entre eles. Assim, as pessoas, de acordo com as circunstâncias que enfrentam ao longo da vida, podem oscilar para cima ou para baixo na escala do amadurecimento; contudo, se possuírem um saldo positivo de suas crises, os movimentos descendentes serão menos destrutivos.

Da luta entre as tendências sintônicas e distônicas, inerentes a cada etapa vivencial, emergem forças psicossociais, entendidas como qualidades ou virtudes básicas, relativas às estratégias de ajustamento da pessoa e ao sistema de valores da cultura a que esta pertence. Buscando-se configurar o desenvolvimento psicossocial, tem-se o Quadro 2 elaborado por Erikson (1985).

Tendo por foco de interesse o percurso de vida dos professores de licenciatura, considera-se relevante a explicitação da sexta e sétima etapa psicossocial, ou seja, juventude e vida adulta. A primeira corresponde ao pórtico de entrada no mundo adulto, sendo que a crise que a caracteriza envolve a dialética intimidade *versus* isolamento. A intimidade corresponde à capacidade do adulto jovem, mais

seguro de sua identidade, experimentar sua própria vida interior e afiliações concretas de amizade e de amor com outras pessoas, desenvolvendo força moral para cumprir os compromissos assumidos, mesmo que estes exijam sacrifícios pessoais. Como qualidade decorrente dessa fase, tem-se o amor, visto como sentimento maduro, implicando uma relação de reciprocidade com outros significativos. No pólo oposto à intimidade e ao amor, encontra-se o isolamento, caracterizado pelo impulso a evitar contatos em que o traço distintivo é a mutualidade, a reciprocidade e o compromisso.

A segunda corresponde à antítese crítica, geratividade *versus* estagnação, sendo que a peculiaridade distintiva da mesma situa-se na dimensão da geratividade, entendida não só como a capacidade de gerar novos seres, produtos e idéias, mas também como autogeração. Neste sentido envolve, além do componente biológico, uma necessidade psicológica de sentir-se responsável pelo desenvolvimento de outras pessoas e do seu próprio. Coerente com o impulso à geratividade, a qualidade própria dessa etapa é o cuidado, ou seja, o compromisso que o adulto estabelece de cuidar das pessoas, dos produtos e idéias com os quais está vinculado e pelos quais se sente responsável. O rechaço, pólo negativo do cuidado, implica a resistência do adulto em se comprometer com as obrigações advindas de seu vínculo com outros significativos, revertendo na antítese da geratividade que é a estagnação. Esta expressa-se em uma necessidade obsessiva de autocentralização e autopreocupação, levando a um empobrecimento da personalidade.

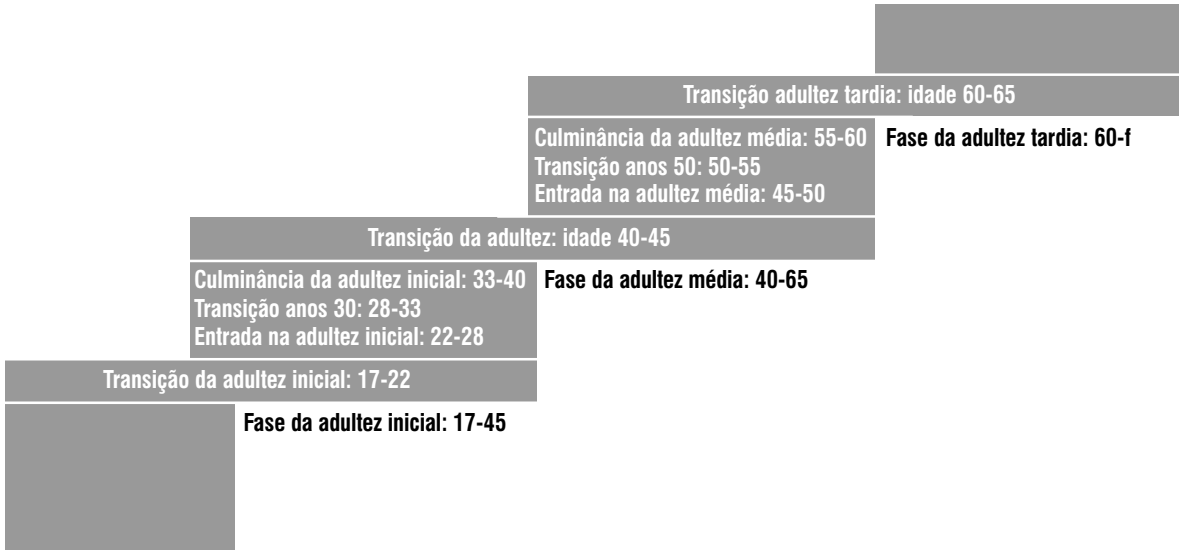
Quadro 2 – Crises psicossociais

Velhice	V I I I							Integridade x desesperança, desgosto SABEDORIA
Adultez	V I I						Geratividade x estagnação CUIDADO	
Juventude	V I					Intimidade x isolamento AMOR		
Adolescência	V				Identidade x confusão de identidade FIDELIDADE			
Idade escolar	I V			Indústria x inferioridade COMPETÊNCIA				
Idade do jogo	I I I		Iniciativa x culpa FINALIDADE					
Infância inicial	I I	Autonomia x vergonha, dúvida VONTADE						
Infância	I	Confiança básica x desconfiança básica ESPERANÇA						
	1	2	3	4	5	6	7	8

Fonte: ERIKSON, 1985, p. 72-73.

Já em uma perspectiva evolutivo-estrutural, como é a de Levinson (1982, 1986), a dinâmica existencial adulta, para ser compreendida, envolve a interdependência entre as noções de curso de vida, ciclo vital e estrutura de vida. A primeira refere- se ao caráter concreto de uma vida em sua evolução, indicando seqüência, fluxo temporal e desdobramento múltiplo através dos anos, compreendendo todos os componentes do viver: história ocupacional; mudanças físicas; desejos; relacionamentos de amor, de trabalho e familiares; bons e maus momentos; participações de outras pessoas, instituições e grupos, enfim, tudo o que é significativo para uma pessoa. A segunda sugere uma seqüência básica do curso da vida, que é compartilhada por todas as pessoas, apesar do caráter idiossincrático deste curso para cada uma. Assim, o ciclo vital é concebido como um desenrolar seqüencial de épocas ou eras, tendo cada uma seu caráter biopsicossocial próprio. Cada época, embora diferente da anterior, não é nem melhor, nem mais importante do que aquela. A terceira corresponde a um padrão básico, dado no tempo, formado pela interação de componentes internos (valores, desejos, conflitos, competências, noção de eu, etc.) e externos (pessoas, grupos, instituições sociais, eventos, objetos, produtos culturais, etc.). Dentre os componentes centrais da adultez tem-se a família, o casamento e a ocupação. Esta estrutura, assim constituída, determina a natureza e o padrão de relacionamento de um adulto com todos os outros com os quais se relaciona, bem como a evolução deste relacionamento. Em linhas gerais, o desenvolvimento adulto delineia-se para Levinson (1986), no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Fases da vida adulta



Fonte: LEVINSON, 1986, p. 8.

Em termos levinsonianos, a era da adultez inicial estende-se se dos 17 aos 45 anos, caracterizando-se por ser a fase de maior energia e contradição. Isto porque envolve de modo geral: o cume do ciclo vital, compreendendo dos 20 aos 30 anos; a formação e perseguição das aspirações elaboradas nos seus anos iniciais; o estabelecimento de um lugar na sociedade adulta e o início da vida profissional, o que determina um misto de grandes satisfações e grandes tensões. As primeiras, relativas ao amor, à sexualidade, à progressão profissional, à vida familiar e à realização de muitos dos objetivos buscados. As últimas, devido à carga de compromissos decorrentes das novas responsabilidades profissionais, familiares e econômicas, sem ter ainda uma experiência vivencial adequada para tanto.

A era da adultez média situa-se entre os 40 e os 65 anos, caracterizando-se fundamentalmente pelo papel de geração dominante, ou seja, o adulto médio não é só responsável por sua vida e por seu mundo, como também engaja-se na orientação de uma geração de jovens adultos que logo estarão buscando o lugar que ele ocupa em termos de comando e liderança. Nesse sentido, é estabelecida uma luta de gerações, isto é, entre os que no momento são os donos do mundo (adultos médios) e os que querem atingir este domínio (adultos jovens).

Assim, como a trajetória pessoal do professor foi especificada, cabe agora demarcar conceitualmente a noção de trajetória profissional, entendendo-a, a partir de Ortega y Gasset (1970), não só como uma sucessão de gerações, mas principalmente como o entrelaçamento de várias gerações pedagógicas em determinado momento histórico. Nesse sentido, a compreensão dessa trajetória deveria levar em conta como diferentes gerações encontram eco ou dissonância em um dado percurso profissional.

A idéia de trajetória como carreira pedagógica encontra suporte em Hubermam (1989), sendo entendida como um processo que envolve o percurso de professores em uma ou várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados. Este processo é influenciado tanto pela trajetória pessoal, quanto pelo contexto institucional e social em que estão inseridos. Assim, apesar de envolver a idéia de sucessão (Hubermam, 1986, 1989; Cavaco, 1991; Abraham, 1986), não apresenta linearidade seqüencial absoluta, compreendendo arrancadas, recuos, caminhos sem saída (labirinto), mudanças repentinas de rota, etc.

Mesmo que haja uma certa estandartização seqüencial, os acontecimentos dentro de determinada etapa são percebidos e enfrentados de forma idiossincrática. Nesse sentido, o estudo da trajetória profissional do professor procura compreendê-lo como pessoa (Hubermam, 1986, 1989; Holly, 1992; Cavaco, 1991) ao longo da carreira, sendo esta permeada pela tensão entre:

- centração na própria pessoa e a problemática dos alunos;
- inventividade e conformismo;
- aspirações, necessidades, valores pessoais e estruturas institucionais;
- sentimento e razão;
- cultura institucional e social;
- investimento afetivo e desinvestimento;
- fases da vida adulta e fases da carreira docente.

Tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional podem ser concebidos como um processo dialético (Riegel, 1979), integrando forças internas e externas, importando, para sua compreensão, o modo como estas forças são enfrentadas concretamente ao longo da vida e da carreira.

Na perspectiva acima, Cavaco (1991), em sua pesquisa sobre o desenrolar da vida pessoal e profissional de professores, detectou linhas de força ao longo de seus percursos profissionais. Embora se refira aos professores do ensino secundário, suas constatações são significativas para a compreensão da trajetória dos professores de licenciatura. As linhas de força encontradas são:

- expectativas pessoais e familiares relacionadas a oportunidades e a condições institucionais;
- tensão e sentimentos que acompanham as primeiras experiências profissionais, contribuindo para a elaboração da identidade profissional;
- progressivo amadurecimento profissional, envolvendo a relação com os alunos, com os colegas, com o conhecimento e a própria profissão;
- dificuldades relativas à articulação com a dimensão familiar e profissional;
- mudança de expectativas decorrentes de alterações institucionais, podendo levar a maior ou menor investimento pessoal.

Para Cavaco, da interação dessas forças surgem duas linhas que orientam o sentido dado à profissão. Uma voltada para a burocracia e aceitação da hierarquia, levando ao isolamento na ação pedagógica, fechamento à mudança, ceticismo e ressentimento em relação aos outros e, conseqüentemente, amargura em relação à profissão. A outra, centrada na inovação, na diversidade, na partilha de experiências, na aceitação do desafio, na sensibilidade ao outro, possibilitando permanente abertura ao desenvolvimento profissional.

A compreensão sobre a trajetória profissional, além de incluir a idéia de uma trama de percursos, precisa incorporar a noção de eu profissional, a fim de realmente contemplar o professor em sua unidade (pessoa/profissional).

De acordo com Abraham (1987), o eu profissional é concebido como mundo interior, ou seja, um complexo subjetivo (consciente e inconsciente), formado no jogo de influências inter-humanas, envolvendo significantes positivos ou negativos, objetos amados ou odiados, representando aspectos da pessoa e do grupo. Assim, o que acontece no mundo interior do professor está em interdependência com o que acontece com o mundo interior coletivo (grupo de professores).

Na base deste mundo interior, individual e coletivo, encontram-se mecanismos de defesa estruturados socialmente, assegurando proteção contra a ansiedade que, ao se tornar permanente, impede o contato direto com a realidade. Esses mecanismos de defesa são constantemente alimentados pelo sistema de defesa social de cada profissão e reprimidos tanto no inconsciente individual, quanto no coletivo.

O eu profissional constitui-se a dinâmica entre o eu individual e o eu coletivo.

O eu profissional individual envolve um complexo subjetivo formado pelo eu real, eu ideal e eu idealizado. O primeiro decorre da possibilidade de o professor dar-se conta de suas reais possibilidades e perceber-se de forma autêntica. O segundo compreende o que o professor gostaria de ser, mas sabe que não é, segundo seus valores, ideais e aspirações, compartilhados com o grupo. O terceiro advém da ilusão de ser perfeito. O eu idealizado, quando reforçado ou ameaçado pelas exigências sociais e profissionais, pode debilitar o eu real, levando a que o professor não tenha condições de recriá-lo, conforme suas experiências reais.

O eu profissional coletivo é formado pelos professores vistos como classe e pertencentes a determinadas instituições de ensino, cuja força motriz está na noção coletiva de eu. Compreende o complexo subjetivo grupal, formado pelo eu coletivo real e o eu coletivo ideal ou oficial. As tensões experimentadas estão relacionadas com as variações entre as diversas imagens que o grupo tem de si mesmo. Quando o eu ideal ou oficial sobrepuja o real, ocorre um distanciamento das experiências vividas pelo grupo, impedindo inter-relações autênticas, levando fatalmente à alienação e ao conformismo.

Para as intrincadas relações entre o eu profissional, individual e coletivo, Abraham (1986) cria a idéia de labirinto. Este representa o difícil e tortuoso caminho a ser percorrido pelos professores, na busca de deslindar as situações confusas, conflitantes e alienantes em que se encontram ao longo de suas trajetórias, como indivíduos e grupo.

A experiência labiríntica, no que tem de positivo e criadora, é vivida por poucos professores ao longo de suas trajetórias. Para tanto, precisariam sentir-se seguros como pessoa e grupo, mas principalmente encontrar no centro do labirinto o eu verdadeiro, responsável por sua motivação como docente, sua diferenciação, permanência e unicidade. Só assim eles seriam capazes de se aventurar nos diversos caminhos do labirinto, constituindo-se como professores autênticos, conscientes das tensões e grilhões pessoais e grupais, permanecendo abertos à inovação e ao desafio, compartilhando descobertas e possibilidades de crescimento com os outros significativos de seu campo profissional.

Infelizmente, a grande maioria dos professores seguem trilhas equivocadas:

• ao se encontrarem nos caminhos sem saída do labirinto, não percebem que têm de tomar decisões, experimentar novos caminhos, pois o eu inautêntico aciona mecanismos de defesa que negam a problemática vivida e a ansiedade dela decorrente;

• ou ainda, passam pelo labirinto sem nem ao menos vivê-lo, usando a máscara de que tudo sabem, de que o caminho é linear, consagrado pela norma, abafando seu mal-estar, seu desejo de abandonar o campo educativo, sua profunda ansiedade ante o desconhecido e a necessidade de tomar decisões.

O estudo de Huberman (1989), sobre o percurso profissional ou ciclo de vida dos professores, é considerado um clássico na área. Mesmo referindo-se a professores secundários e da cultura francesa, o modelo, por ele apresentado, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários da cultura brasileira.

Seu modelo, visando abarcar percursos variados, apresenta sucessão de anos combinados com fases que podem apresentar mais de uma temática, permitindo entradas e saídas diversificadas ao longo da carreira, rompendo assim, com a idéia de modelo linearmente monolítico. Contudo, enfatiza a ocorrência de tendências centrais capazes de dar conta de sua idéia de ciclo de vida dos professores, conforme Quadro 4 (Huberman, 1989).

O modelo hubermaniano apresenta as seguintes peculiaridades ao longo de suas fases:

• *Entrada na carreira* (1-3 anos): contato inicial com a sala de aula, envolvendo dois componentes: sobrevivência e descoberta. O primeiro, ligado ao que se pode chamar de choque do real; e o segundo, vinculado à idéia de entusiasmo inicial por estar finalmente exercendo a profissão. Ambos são vivenciados paralelamente, mas o segundo permite agüentar o primeiro. Esta fase pode envolver variadas combinações com estes dois componentes ou apresentar outros, mas a temática central está na possibilidade de exploração que pode se apresentar de múltiplas maneiras, sendo favorecida ou não por condições pessoais e institucionais.

Quadro 4 – Ciclo de vida dos professores

Anos da carreira	Fases/Temas da carreira
1 – 3	Entrada, Tateamento
4 – 6	Estabilização, Consolidação de um repertório pedagógico
7 – 25	Diversificação "Ativismo" → Questionamento
25 – 35	Serenidade, Distância afetiva / Conservadorismo
35 – 40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: HUBERMAN, 1989, p. 23.

• *Estabilização* (4-6 anos): implica pertencer a um grupo docente, acompanhando ou precedendo um sentimento de *competência pedagógica* crescente. Nesta fase, o professor passa a preocupar-se menos consigo e mais com os objetivos pedagógicos, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas. Esta fase envolve o estabelecimento de um estilo próprio como professor e a consolidação de um *repertório pedagógico* que lhe traz crescente confiança.

• *Diversificação* (7-25 anos): o estabelecimento de percursos individuais decorre da possibilidade de o professor, mais estabilizado, iniciar novas experiências pedagógicas. Motivação e dinamismo são a tônica, envolvendo a busca de ascensão pessoal, tanto administrativa, quanto acadêmico-científica, bem como a necessidade de contribuir para a reformulação do sistema, convergindo para o otimismo próprio a este período.

• *Questionamento* (7-25 anos): temática paralela à diversificação e que tem por base um balanço da vida profissional percorrida, em face dos ideais e objetivos do início da carreira. Este período trabalha com componentes psicológicos e sociais, sendo que estes últimos envolvem, entre outros, características da instituição, contexto político e econômico e vida familiar. O questionamento parece ser de natureza diferente para homens e mulheres. Para os primeiros, liga-se ao sucesso pessoal na carreira enquanto que para as segundas, relaciona-se a condições desfavoráveis de trabalho.

• *Serenidade – Distanciamento afetivo* (25-35 anos): compreende fundamentalmente um estado de espírito. A *serenidade* é possibilitada pela menor vulnerabilidade ao julgamento dos outros (alunos, colegas, superiores), devido ao maior equilíbrio entre o eu ideal e o real. O *distanciamento afetivo* em face dos alunos pode estar nas diferenças de geração entre os professores e seus alunos. Como diz Ortega y Gasset (1970), cada geração apresenta convicções, valores e expectativas diferentes sobre o mundo e sobre si mesma.

• *Conservadorismo* (25-35 anos): é a temática paralela à serenidade/distanciamento afetivo. Envolve um engessamento pessoal e profissional, no sentido de maior resistência à inovação, ou seja, dificuldade em mudar e aceitar a mudança dos outros, seja em termos de alunos, colegas ou do próprio sistema. Tal posicionamento é propício às *lamentações*, principalmente em termos de nostalgia do passado.

• *Desinvestimento* (35-40 anos): nesta fase, os professores passam a libertar-se progressivamente do investimento feito no trabalho pedagógico, preparando-se para encerrar a carreira. Este afastamento pessoal do horizonte docente pode ser sereno ou amargo, dependendo da história de vida pessoal e profissional do professor.

Cabe destacar que o modelo de Huberman ultrapassa os anos da trajetória profissional dos professores universitários brasileiros que, pela legislação anterior, podiam aposentar-se após 25 anos de carreira (sexo feminino) e 30 anos (sexo masculino) o que, na legislação atual foi estendido respectivamente para 30 e 35 anos. Contudo, no contexto universitário, os professores com maior titulação

e engajados em Programa de Pós-Graduação, mesmo após a aposentadoria, continuam atuando em sua própria instituição ou em novos contextos institucionais, mantendo atividades de ensino, orientação e pesquisa, prolongando, assim, sua permanência no espaço acadêmico e aproximando-se dos anos de carreira apresentados por Huberman.

Neste sentido, Mizukami (1996), em um estudo realizado com professoras aposentadas, visando rastear suas trajetórias profissionais, aponta que o desinvestimento, constatado por Huberman, não fez parte do percurso destas docentes, uma vez que todas investiram em novas atividades pedagógicas. Contudo, é importante salientar a inexistência de estudos sistemáticos, no Brasil, sobre o ciclo de vida de professores universitários, o que demonstra uma lacuna de pesquisa nesta área.

Com relação aos professores universitários, a trajetória profissional é contemplada por Riegel (1979) em termos de *carreira acadêmica*. Esta é descrita através de cinco níveis, dos quais serão salientados os aspectos mais pertinentes. Assim tem-se:

• *Nível I*: alonga-se dos 20 aos 25 anos e corresponde ao período de tempo em que as bases da carreira acadêmica são assentadas, envolvendo os anos de formação universitária e aquelas após a sua conclusão. Na visão do autor, este nível é decisivo porque, ao longo de seu percurso, é que se forma a imagem filosófico-científica de uma nova geração de acadêmicos, dando, assim, origem a uma *orientação paradigmática* inicial. Esta é alcançada pelos futuros professores sem que estes tenham passado por um profundo processo de estudo, reflexão e questionamento. Contudo, apesar de seu caráter relativamente superficial, servirá de base para uma nova orientação paradigmática, mais consciente e consistente em termos de elaboração pessoal, que poderá surgir nos anos vindouros;

• *Nível II*: compreende dos 25 aos 35 anos, fase em que os professores, por estarem iniciando sua carreira, muitas vezes precisam engajar-se em atividades de pesquisa e de ensino, cuja temática nem sempre fecha com seus interesses paradigmáticos. Entretanto, através do ensino, da pesquisa e da apresentação de trabalhos é que eles tentarão divulgar sua própria orientação em confrontação com as existentes. Contudo, para Riegel, neste nível, normalmente, os docentes ainda não propõem uma orientação, mas a pressupõem. Logo, eles são mais *seguidores* do que iniciadores de uma orientação paradigmática;

• *Nível III*: abrange dos 30 aos 35 anos, correspondendo ao período em que os docentes já se estabeleceram na carreira, atuando como professores efetivos e podendo dedicar-se ao estudo de temas que fecham com seu campo de especialização. Entretanto, apesar de publicarem vários trabalhos explicando sua orientação, nem sempre recebem a atenção que esperavam do meio acadêmico. Em termos de pesquisa, adquirem maior autonomia, recebendo auxílio econômico e podendo contar com um pequeno grupo de trabalho no qual constam estudantes, assistentes e candidatos a doutorado. Para Riegel, estes são os anos mais efetivos da carreira, durante os quais o professor tem a oportunidade de propor e explicar sua própria orientação paradigmática;

• *Nível IV*: vai dos 35 aos 50 anos, englobando os anos em que os professores estão firmemente estabelecidos em sua carreira, ou seja, são professores plenos, têm laboratórios e temas de pesquisa próprios e são nacionalmente conhecidos, sendo freqüentemente convidados para falar em encontros científicos. Continuam fazendo conferências em seminários avançados e lecionando em classes de graduação, porque estas atividades lhes ajudam na elaboração de textos sobre tópicos de sua especialização. É exatamente através de livros-texto que seus temas científicos tornam-se aceitos e confirmados pela comunidade acadêmica;

• *Nível V*: abrange dos 50 aos 65 anos, correspondendo ao final da carreira. É o período em que o professor passa a dedicar mais tempo aos encargos administrativos em detrimento do trabalho de pesquisa e de ensino. Pouco interage com estudantes e, mesmo com seus assistentes, mantém contato através de intermediários. Passa a ocupar cargos de chefia, seja na universidade, seja em organizações profissionais. Em termos de produção, dedica-se à elaboração de capítulos de livros especializados e a preparar novas edições de seus textos. Seu *status* e papel continuam inalterados até sua aposentadoria. Em relação a esta última, Riegel considera que o docente não é tão afetado quanto os profissionais de outras carreiras, porque ele pode continuar atuando e produzindo, tanto em termos quantitativos (número de trabalhos) quanto qualitativos (aperfeiçoamento e aprofundamento dos conhecimentos elaborados). Entretanto, não se pode esquecer que este profissional, mesmo continuando engajado no trabalho que desenvolveu ao longo de sua carreira, é afetado pela mesma seqüência de eventos próprios à velhice.

As progressões da carreira acadêmica, propostas por Riegel, distanciam- se, em muitos aspectos, da percorrida por professores brasileiros, pois o percurso destes abarca níveis e condições próprias à cultura universitária nacional. Por exemplo, com respeito ao nível II de Riegel, Isaia (1992) constatou que os professores da instituição estudada, mesmo que em termos de idade e de progressão funcional, estivessem próximos a níveis posteriores da escala riegeliana, continuavam responsáveis por disciplinas que muitas vezes não contemplavam suas temáticas de pesquisa, levando a que poucos utilizassem sua produção pessoal nas aulas que ministravam. No mesmo estudo, a autora pode constatar que, em relação ao nível V de Riegel, os docentes não se distanciavam das atividades de ensino e de orientação de pesquisa, sendo que os cargos de chefia podiam ser ocupados desde os primeiros níveis da carreira. Contudo, em termos de expectativas, os professores em final de carreira demonstraram o desejo de se dedicar mais à produção acadêmica do que à docência.

Refazendo a tecitura do professor e suas trajetórias

Depois de um giro teórico sobre a questão das trajetórias de vida dos professores, instaura-se como necessário desvelar o horizonte das reais dificuldades que estes sujeitos enfrentam ao longo da carreira pedagógica, acrescidas dos percalços inerentes ao percurso pessoal.

Cabe aqui situar o professor universitário brasileiro e mais especificamente o de licenciatura, resgatando as questões relativas à destinação de sua profissionalização e quais as condições concretas que enfrenta para realizá-la.

Os contextos social, cultural, político e educacional aos quais se atrela sua constituição como profissional da educação, permitem entendê-la em uma flagrante crise, tanto em termos de expectativas e valorização social, condições formativas iniciais e continuadas, respaldo econômico, quanto reconhecimento de uma identidade coesa e autêntica.

As trajetórias pessoal e profissional dos professores circunscrevem-se a um cenário em que aparecem como fomentadores da crise dos cursos de licenciatura, quanto à sua vocação de formar docentes para o ensino básico e médio, os seguintes indicadores:

- precária formação inicial, bem como futura recapacitação;
- baixo rendimento escolar apresentado pelos alunos do sistema de ensino fundamental e médio;
- desprestígio socioprofissional dos docentes do ensino fundamental e médio, acarretando o crescente desinteresse pelos cursos de licenciatura;
- fato de o professor (de 5ª a 8ª série do fundamental e de todo o ensino médio) atender a várias escolas simultaneamente, não podendo identificar-se com nenhuma e muito menos com seus cursos;
- lugar pouco privilegiado que as licenciaturas ocupam nas políticas das universidades, frente aos demais cursos;
- distanciamento entre formação inicial oferecida e a realidade escolar a ser empregada (Gatti, 1992, 1997; Weber, 1996).

Além dos indicadores acima apresentados de cunho contextual, considera-se indispensável a referência a indicadores de caráter constitutivo ou estrutural, responsáveis por essa crise. Tais indicadores circunscrevem-se à polêmica sobre o tipo de profissionais que as licenciaturas devem formar, ou seja: especialistas em áreas específicas do conhecimento; professores voltados para a tradução dos conhecimentos de sua área de conhecimento para o ensino; profissionais integrando simultaneamente a função de especialistas e professores.

Mazzotti (1993) delineia com clareza a disputa travada sobre a destinação dos cursos de licenciatura, mostrando que essa envolve racionalidades divergentes em termos pragmáticos e que, conseqüentemente, seria necessário aos cursos de licenciatura o redimensionamento de sua vocação, sob a orientação da lógica voltada para a formação do especialista ou para a do professor, entendendo ser impossível atender simultaneamente a ambas, devido a racionalidades pragmáticas diferentes. Considera-se que, na explicitação da lógica que norteia os cursos de licenciatura, está um dos elementos-chave, responsáveis pelo possível equacionamento de uma formação adequada a futuros professores.

Das possibilidades levantadas por Mazzotti, considera-se que a pertinente se direciona para o saber pedagógico, ou seja, para o conhecimento de como ser professor. Assim, os cursos de licenciatura encontram sua destinação em formar professores para atuarem no ensino básico e médio e, para tanto, como coloca Gatti (1992), precisam articular adequadamente disciplinas específicas e formativas (profissional-educacional) com a realidade concreta das escolas e as experiências e o conhecimento de que dispõem os professores a partir de sua prática.

Corroborando com as colocações acima, Bicudo (1996) ressalta a perda do espaço relativo à preocupação com os aspectos pedagógicos dos cursos de licenciatura, nas IES, substituído pela visão meramente administrativa dos departamentos, voltados apenas para o gerenciamento da lotação de disciplinas e dos professores responsáveis pelas mesmas. Tal configuração explica a ausência de articulação, entre disciplina de conteúdo específico e de conteúdo pedagógico na estrutura curricular dos cursos de licenciatura.

Neste contexto desarticulado e fragmentado, situa-se o professor de licenciatura, sendo visto ora como vítima, ora como vilão de um sistema que não responde às reais demandas de sua formação. Partindo deste contexto problematizador, a tecitura da trajetória de vida (pessoal/profissional) deste sujeito, responsável pela formação de futuros professores, adquire nova configuração.

Cabe agora discutir os parâmetros vivenciais responsáveis pelo percurso dos professores, tendo por norte os achados teóricos e, na medida do possível, o horizonte indicativo do contexto real em que estes se encontram. Assim, evidenciam-se os seguintes parâmetros:

• Entrada no mundo adulto, envolvendo as primeiras conquistas próprias a esta fase, quais sejam: parceria de amor, construção de um lar próprio, início da vida profissional, pertença a um grupo profissional definido, todas mescladas à busca da concretização dos sonhos e ideais próprios da juventude. Entretanto, estes mesmos são desafiados por demandas existenciais e profissionais nem sempre promissoras. Distingue-se aqui: a luta por um lugar no mercado de trabalho; a busca de respaldo econômico para o início de uma vida independente da família original; a adaptação inicial às demandas profissionais específicas à carreira docente; a luta por ajustar-se ao novo papel de professor, envolvendo as angústias inerentes à busca de domínio de classe, competência pedagógica e entrosamento com os colegas e, paralelamente, a gratificação por estar exercendo uma profissão.

As tarefas existenciais e profissionais, próprias a este período, envolvem percurso labiríntico duplo, centrado na busca do eu verdadeiro, pessoal e docente, a fim de que o professor possa progredir e realizar-se em ambas as dimensões. A energia, a força e o entusiasmo sentidos são contrabalançados pelo choque da realidade em que os contextos institucional e existencial apresentam exigências conflitantes, tanto em termos de despreparo profissional quanto pessoal. Muitas vezes, é difícil selecionar o grau de investimento necessário às realizações de ambos os mundos, pois eles podem cobrar, simultaneamente, decisões que requeiram a escolha de um em detrimento de outro.

• Consolidação no mundo adulto: compreende um espaço-tempo formado por múltiplas questões, diversificação de caminhos e tarefas variadas. Em termos profissionais envolve, aparentemente, uma maior estabilização, no sentido de que o ajustamento básico à docência está em curso. Contudo, esta estabilização não impede novos movimentos em direção à ascensão profissional, compreendendo a luta por liderança pedagógica e administrativa e o reconhecimento acadêmico-científico por parte de seus pares, implicando a idéia de geração dominante. Conseqüentemente, os sentimentos de ansiedade, rivalidade e responsabilidade podem formar um complexo capaz de obscurecer o eu profissional verdadeiro, alimentando o eu idealizado, responsável pela crescente alienação do professor diante das reais experiências docentes. Neste caso, é possível um certo engessamento profissional, levando o professor de licenciatura a perder de vista que seu verdadeiro papel é formar futuros professores para o ensino básico e médio. Simultânea e paradoxalmente, o professor pode sentir-se profundamente implicado na formação da nova geração de profissionais (alunos), concretizando o sentido de geratividade próprio a esta etapa de seu percurso.

No plano pessoal, a característica mais marcante é o sentimento ambivalente de potência e impotência, relativo ao sentido de geratividade e geração dominante, representado pela consciência de que a responsabilidade pela condução da geração mais velha e da mais nova é de sua competência. Assim, o adulto não só se preocupa com os problemas inerentes às gerações mais jovens (filhos, alunos, parentes, colegas iniciantes), como também com aqueles decorrentes da geração mais velha (familiares, antigos professores, colegas mais velhos, etc.), encontrando-se no centro de uma luta

geracional. Esta, por sua vez, é responsável pelos sentimentos de ansiedade, angústia e frustração, bem como um certo sentido de perda de liberdade pessoal, ocasionada pela pesada carga de responsabilidades, relativas à tentativa de equacionar demandas, muitas vezes conflitantes, de gerações com problemáticas e funções existenciais diferenciadas.

Diante desse panorama vivencial, o adulto depara-se com uma nova crise de identidade, decorrente do questionamento que faz de sua própria vida, ao inventariar se os caminhos percorridos ao longo do labirinto da vida apontam para a possibilidade de realização ou alienação. A inter-relação de acontecimentos, pessoais e profissionais, resultantes de crises e desafios, configurados a partir da dinâmica entre necessidades individuais e expectativas sociais, implica o aproveitamento ou não das oportunidades, especificando, assim, o drama do professor como pessoa e profissional.

• Preparação para o desinvestimento no mundo adulto: pode envolver um longo e produtivo tempo em que o adulto orienta, produz, engaja-se em novos projetos, mas simultaneamente começa, aos poucos, a distanciar-se do mando efetivo do mundo.

Inicia-se um novo tempo em que se pode instalar um novo sentimento de serenidade, devido à percepção de que as tarefas existenciais (pessoais/profissionais) foram cumpridas a contento e pelo fato de o adulto tornar-se menos vulnerável ao julgamento da comunidade em que vive. As grandes conquistas ou já foram realizadas ou tornaram-se vagas aspirações. O balanço da vida começa a ser mais realista, levando em conta o que realmente pode ser feito de acordo com as reais condições de cada um.

Em termos acadêmicos e pessoais, o reconhecimento tão arduamente batalhado na etapa anterior adquire uma nova dimensão, passando a ser o possível e não mais o desejável. A hierarquia de valores é refeita, dando novo significado às relações interpessoais e às tarefas realizadas. Alarga-se e se reconfigura o espaço geracional entre o adulto e aqueles que lhe são significativos (filhos, familiares, alunos, jovens colegas), permitindo que o primeiro sinta-se mais distanciado afetivamente dos demais, pois estes pertencem a gerações com valores, convicções e estilos de vida cada vez mais distantes da sua.

Entretanto, este cenário de pretensa serenidade pode ser estilhaçado se o adulto não souber construir, para si, uma vida e uma carreira gratificantes. Como conseqüência, os sentimentos de amargura e frustração nortearão suas relações com os demais, levando-o a enclausurar-se na lamentação e no rechaço ao mundo a que ainda pertence. O isolamento e a intransigência perante as novidades e as mudanças podem encerrá-lo num mundo vazio e, portanto, alienado de todo sentido humano.

É importante salientar que os parâmetros vivenciais, apresentados acima, podem combinar-se de inúmeras maneiras, sendo que a trajetória de vida de cada professor é construída de modo idiossincrático, tendo como "pano de fundo" seu grupo geracional e como interpreta os acontecimentos de seu mundo.

Dentro deste quadro é que se pode enfocar o professor universitário, passando a entender que as transformações pelas quais passa ao longo da carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, envolvendo a dimensão pessoal e profissional. O professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter.

Referências bibliográficas

ABRAHAM, A. (Org.). *El enseñante es también una persona*. Barcelona : Gedisa, 1986.

ABRAHAM, A. *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona : Gedisa, 1987.

CAVACO, M. Ofício do professor : o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto : Porto Editora, 1991. p. 155-191.

ERIKSON, E. Reflexiones sobre el ciclo de vida del Doctor Borg. In: ERIKSON, E. (Org.). *La adultez*. México : Fondo de Cultura Econômica, 1981. p. 14-57.

ERIKSON, E. *El ciclo vital completado*. Buenos Aires : Paidós, 1985.

GATTI, B. A formação dos docentes : o confronto necessário professor x academia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 70-74, 1992.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira*. Campinas : Autores Associados, 1997.

HOLLY, M. Investigando a vida profissional dos professores : diários biográficos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto : Porto Editora, 1992. p. 79-110.

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants* : évolution et bilan d'une profession. Paris, Neuchâtel (Swizerland) : Delachaux et Niestlé, 1989.

HUBERMAN, M., SCHAPIRA, A. Ciclo de vida y enseñanza. In: ABRAHAM, A. (Org.). *El enseñante es también una persona*. Barcelona : Gedisa, 1986. p. 41-51.

ISAIA, S. *Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus*: produção de conhecimento e qualidade de ensino. Porto Alegre, 1992. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LEVINSON, D. Hacia una concepción del curso de la vida adulta. In: SMELSER, N., ERIKSON, E. (Ed.). *Trabajo y amor en la edad adulta*. Barcelona : Grijalbo, 1982. p. 371-408.

LEVINSON, D. A conception of adult development. *American Psychologist*, v. 41, n. 1, p. 3-13, 1986.

MAZZOTTI, T. B. Formação de professores : racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 177, p. 279-308, 1993.

MIZUKAMI, M. G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M., MIZUKAMI, M. G. (Org.). *Formação de professores*. São Carlos : EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto : Porto Editora, 1992. p. 11-30.

ORTEGA Y GASSET, J. *Obras completas*. 7. ed. Madrid : Ediciones de la Revista del Occidente, 1970. v. 5.

RIEGEL, K. *Foundations of dialectical Psychology*. New York : Academic Press, 1979.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas : Papirus, 1996.

El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas

Rafael Porlán Ariza*
José Martín Toscano**

El saber profesional de los profesores

La cuestión central que vamos a desarrollar a lo largo de este trabajo está relacionada con la siguiente pregunta: ¿qué características ha de tener el conocimiento profesional de los profesores especialistas en la perspectiva de una educación de calidad?, ¿cuál ha de ser su saber y su saber hacer profesional?

Para desarrollar nuestro punto de vista sobre el tema, primero describiremos y analizaremos el saber profesional que "de hecho" tienen los profesores especialistas y las consecuencias que esto tiene para la formación de los alumnos.

Habitualmente, el conocimiento profesional suele organizarse en torno a los contenidos de las diversas disciplinas, quedando relegados a un segundo plano aquellos saberes y destrezas más relacionados con la actividad docente. De tal manera esto es así, que, por ejemplo, muchos profesores del nivel de enseñanza secundaria tienden a verse a sí mismos más como expertos disciplinares que como docentes. Sin embargo, y a pesar de lo anterior, todos los profesores desarrollan inevitablemente un conocimiento tácito relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje que, en gran medida, orienta y dirige su conducta en el aula (Bromme, 1988; Pérez, Gimeno, 1988; Porlán, 1989). Según esto, el profesor de ciencias, por ejemplo, suele percibirse más como biólogo, químico, físico o geólogo que como profesor, identificando su conocimiento profesional con el conocimiento de la disciplina en que está especializado, a pesar de conducirse diariamente en clase de acuerdo con unas determinadas pautas de actuación que implican la existencia de otros esquemas de conocimiento que indudablemente tambien forman parte de su saber profesional. Estos dos componentes del conocimiento profesional de los especialistas, el saber más académico y disciplinar y el saber-hacer tácito, poseen características epistemológicas claramente diferentes. El primero es un conocimiento consciente, abstracto y racional, basado en la lógica de la disciplina, centrado en los productos de la ciencia (leyes, conceptos y teorías) y, con frecuencia, poco relacionado con los contextos históricos, sociológicos y metodológicos de producción científica. El segundo, por el contrario, es un conocimiento tácito, concreto e irreflexivo, basado en la lógica del pensamiento cotidiano, constituido por principios y pautas de actuación vinculados a contextos escolares concretos, y poco relacionado con los conceptos y teorías de las ciencias de la educación (Pope, Scott, 1983).

Igualmente, ambos componentes del saber profesional se han desarrollado en la mente del profesor a través de procesos diferentes. El saber sobre la disciplina se ha generado a través del estudio y la reflexión teórica, con frecuencia cargada de academicismo, mientras que el saber-hacer se ha generado, bien por la interiorización mimética de formas de actuación docente observadas durante muchos años, mientras se fue alumno, bien por procesos más o menos intuitivos de ensayo y error durante el trabajo en el aula. Esta situación tiene como consecuencia una importante simplificación del conocimiento profesional que impide a los profesores abordar con rigor la complejidad de los

* Professor del Departamento de Didáctica de las Ciencias, Universidad de Sevilla, España; miembro del Grupo de Didáctica e Investigación en la Escuela (DIE) del Proyecto Investigación y Renovación Escolar (Ires); professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra).

** Professor del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España; miembro del DIE/Proyecto Ires.

procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas. Esta simplificación a que nos referimos se manifiesta, entre otros, por los siguientes aspectos (Porlán, 1987):

a) En primer lugar, por la tendencia a convertir directamente los contenidos de las disciplinas en contenidos curriculares, como si entre unos y otros no existieran diferencias epistemológicas, psicológicas y didácticas.

b) En segundo lugar, por una visión de los contenidos curriculares exclusivamente conceptual y acumulativa, que ignora las actitudes y los procedimientos implicados en la enseñanza de las diferentes disciplinas.

c) En tercer lugar, por la tendencia a considerar a los alumnos como receptores pasivos de información que no poseen significados propios acerca de las temáticas que se trabajan en la escuela.

d) En cuarto lugar, por la separación reduccionista que suele darse entre contenidos y metodologías, según la cual, los contenidos son únicos y las metodologías diversas, como si entre los procesos de producción de significados y los significados mismos no hubiera relaciones de interdependencia.

e) En quinto lugar, por el hecho de concebir el aprendizaje científico desde una perspectiva individual, no tieniendo en cuenta su dimensión social y grupal.

f) Y, en sexto lugar, por un modelo de evaluación selectivo y sancionador que, lejos de aportar datos que permitan tomar decisiones fundamentadas sobre el desarrollo de la clase, pretende medir, con bastante frecuencia, la capacidad de los alumnos para memorizar mecánicamente los contenidos.

Los retos del nuevo conocimiento profesional

Atendiendo a todo lo anterior, es necesario definir un nuevo conocimiento profesional para la formación inicial y permanente del profesorado que tenga en cuenta los problemas actuales de la enseñanza de las disciplinas, incorporando una perspectiva más didáctica a la hora de formular y seleccionar los contenidos curriculares y promoviendo unos esquemas de actuación más potentes y fundamentados. Trataremos, en lo que sigue, de describir dicha problemática, así cómo las fuentes y los contenidos del nuevo conocimiento profesional capaz de abordarla.

A lo largo de los últimos veinte años, la investigación en las didácticas específicas, y especialmente en la didáctica de las ciencias, ha venido formulando un conjunto de cuestiones que se consideran relevantes para cambiar la enseñanza (Astolfi, Develay, 1989; Porlán, 1993a). Se ha caracterizado la enseñanza tradicional como una enseñanza basada en la transmisión verbal de los contenidos, que no despierta el interés de los alumnos, que genera un aprendizaje mecánico y repetitivo y que provoca actitudes de rechazo entre un porcentaje relativamente importante de estudiantes. Al mismo tiempo, ha ido emergiendo un cierto consenso entre la comunidad de investigadores, y entre los sectores más innovadores del profesorado, en el sentido de proponer un modelo didáctico alternativo basado en el constructivismo y en la investigación escolar (García, Martin, Giráldez, 1986; Giordan, De Vevcchi, 1987; Porlán, García, Cañal, 1988; Porlán, 1993b). El desarrollo de este nuevo modelo implica un cambio en profundidad en las capacidades y destrezas profesionales de los profesores. En concreto, se necesita un profesional capaz de plantearse los siguientes problemas:

a) En relación con el análisis didáctico de la disciplina: ¿Cuáles son los esquemas conceptuales de una disciplina que son adecuados para su enseñanza? ¿Qué nociones o conceptos estructuran y organizan dichos esquemas? ¿Cuáles permiten establecer relaciones "puente" con otras materias curriculares? ¿Qué aspectos metodológicos de la disciplina tienen interés educativo? ¿Qué problemas éticos, ambientales o sociales están relacionados con la disciplina? (Gil, 1993b).

b) En relación con el análisis histórico de la disciplina: ¿Qué evolución histórica ha tenido y en torno a qué problemas fundamentales? ¿Cómo han ido cambiando los enfoques globales y las cosmovisiones? ¿Qué obstáculos epistemológicos e ideológicos se han ido presentando? ¿Qué teorías competían en los momentos de grandes cambios y en qué contexto social? (Gil, 1993b).

c) En relación con el análisis de la cultura y del pensamiento cotidiano: ¿Cuáles son los ámbitos de experiencia social y cultural más relevantes en relación con el área, materia o disciplina? ¿Qué concepciones ideológicas y culturales se ponen en juego en relación con dichos ámbitos de

experiencia? En concreto, ¿cuáles son las concepciones de los alumnos en relación con los objetos de estudio más significativos de la disciplina?, ¿qué características tienen?, ¿qué niveles de progresión presentan?, ¿qué obstáculos y dificultades aparecen entre las concepciones menos complejas y las más complejas? (García, García, 1992; Astolfi, Peterfalvi, 1993).

d) En función de los tres puntos anteriores y en relación con el diseño de los contenidos escolares: ¿Cuál es el conocimiento escolar deseable para los alumnos en relación con la disciplina en cuestión? ¿Cómo formular y organizar dicho conocimiento teniendo en cuenta los aspectos epistemológicos, históricos, sociales y de otro tipo que están implicados? ¿En torno a qué objetos de estudio se debería organizar el trabajo escolar de manera que resulten atractivos para los alumnos y al mismo tiempo favorezcan la evolución de sus concepciones? ¿Cuáles son los criterios didácticos más adecuados para seleccionar y organizar dichos objetos de estudio? (DIE, 1991).

e) Por último, en relación con los procedimientos metodológicos que favorecen el aprendizaje de los alumnos y la evolución de sus concepciones: ¿Qué pautas metodológicas promueven la construcción significativa de conocimientos en el marco escolar? ¿A través de qué procedimientos los profesores y los alumnos toman conciencia de los puntos de vista existentes en la clase en relación con un determinado objeto de estudio? ¿Cómo aportar información y qué información aportar para que se favorezca la evolución real de esos puntos de vista? ¿Cómo adaptar el proceso a la diversidad de niveles de desarrollo existentes en la clase? ¿Cómo evaluar el grado de aprendizaje de los alumnos, es decir el grado de evolución de sus concepciones? ¿Qué se debe evaluar y cómo debe hacerse para que los datos obtenidos orienten la toma de decisiones didácticas de los profesores y, al mismo tiempo, no condicionen e inhiban la libre expresión de los alumnos en el aula? (García, García, 1989).

Evidentemente, no es posible, en el marco de este artículo, dar una respuesta completa y profunda a todos estos problemas, trataremos, sin embargo, de definir, como ya se ha indicado, las diferentes fuentes que pueden contribuir a la formación de un saber profesional capaz de abordarlos, y describiremos algunas hipótesis de actuación profesional que actualmente experimentamos en el Proyecto Curricular Investigación y Renovación Escolar (DIE, 1991).

Fuentes del conocimiento profesional

El saber de los profesores especialistas no puede reducirse al conocimiento académico y formal de una disciplina concreta. El nuevo saber profesional debe organizarse en esquemas de conocimento teórico-prácticos de carácter integrador que deben alimentarse al menos de estas cuatro fuentes de contenidos profesionales:

a) De diversas disciplinas científicas relacionadas, analizadas cada una de ellas desde una perspectiva lógica, histórica, sociológica y epistemológica, lo que constituiría la dimensión científica del saber profesional.

b) De las diferentes disciplinas que estudian los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de una forma general, lo que constituiría la dimensión psicopedagógica de dicho saber.

c) De la propia experiencia, bien como profesores o como alumnos (en el caso de la formación inicial), y de la experiencia acumulada históricamente por los colectivos de profesores innovadores, lo que constituiría la dimensión empírica del mismo.

d) Y de las didácticas específicas que actuarían como disciplinas de síntesis que integrarían las tres dimensiones anteriores.

Sin embargo, estas cuatro fuentes de contenidos profesionales no juegan el mismo papel. Las dos primeras, las disciplinas científicas y psicopedagógicas, actúan en el plano del saber académico, tratando de ampliar los marcos restringidos que suelen tener los profesores, incorporando específicamente la idea de que los procesos de enseñanza- aprendizaje tambien pueden y deben ser descritos y analizados con rigor. La tercera, la empírica, pretende tambien ampliar los esquemas de intervención, habitualmente basados en rutinas y principios estereotipados, utilizando como contraste otras formas de actuación docente más complejas e innovadoras.

Por último, las didácticas específicas se sitúan en un plano epistemológico intermedio entre el saber formalizado y el saber hacer empírico, constituyendo lo que podríamos denominar un saber

práctico. Aquí la idea de práctica no se utiliza en el sentido de la mera actuación, sino en el da la praxis, es decir en el de la acción transformadora fundamentada (Porlán, 1993a). Estos saberes prácticos son el resultado de una reflexión crítica que ayudaría a establecer conexiones significativas entre los saberes académicos y los empíricos, de tal manera que se produjeran reconceptualizaciones más complejas vinculadas específicamente al campo de la enseñanza de cada disciplina. De esta manera, por ejemplo, desde la Didáctica de las Ciencias se pueden formular hipótesis acerca de cómo son y cómo deberían ser los contenidos escolares tomando como referencia ciertos datos extraídos de la historia de la ciencia, conceptos de carácter epistemológico, como el de obstáculo epistemológico (Bachelard, 1938) o conceptos de carácter psicológico como el de zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). Asímismo, se pueden formular hipótesis sobre la metodología de enseñanza basadas en planteamientos constructivistas, utilizando para ello conceptos psicológicos y epistemológicos como el de conflicto cognitivo o el de cambios de esquemas (Norman, 1982; Claxton, 1984).

Sin embargo, el nuevo saber profesional no es la mera suma de conocimientos parciales de cada una de las fuentes analizadas, sino el resultado de elaborar, partiendo de ellas y de los problemas relevantes de la profesión, un conocimieno genuino, de carácter estrictamente didáctico, práctico pero no meramente técnico, con reelaboraciones conceptuales que sustenten principios, esquemas y guiones de actuación flexibles, versátiles y dotados de cierto grado de complejidad (Porlán, García, 1990).Un conocimiento que debe orientar y dirigir conscientemente la conducta docente, pero adaptándose a situaciones y a momentos escolares diversos, que prescriba con rigor y fundamento las pautas de actuación profesional, pero que no inhiba por ello la espontaneidad y la naturalidad imprescindible de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos principios y esquemas precisamente por ser conscientes y por estar fundamentados, en el sentido de que tratan de guardar coherencia con alguna teoría o modelo didáctico más general, son modificables y por lo tanto evaluables a la luz de la experiencia, dando lugar a un saber evolutivo y dinámico y a un proceso de actualización y desarollo profesional permanente, superando así el reduccionismo y el inmovilismo característico de las rutinas de actuación que tácitamente dirigen la enseñanza tradicional (Porlán, Martin, 1991; Porlán, García, 1992).

Nuestra propuesta de conocimiento profesional deseable

Todo lo anterior constituye, justamente, uno de los ámbitos de experimentación del Proyecto Curricular Ires. En el marco de este Proyecto hemos venido trabajando en los últimos años en una serie de hipótesis acerca del contenido deseable del nuevo saber profesional. Estas hipótesis se relacionan con un modelo de enseñanza basado en el constructivismo y en el aprendizaje por investigación del alumno, así como con un modelo de profesor investigador de su propia actuación docente (Porlán, 1992, 1993b). Trataremos de describir brevemente algunas de ellas.

1. El profesor de una disciplina específica debería conocer en profundidad el objeto de estudio, los problemas, las leyes y las teorías fundamentales de dicha disciplina, así como los conceptos "puentes" con otras próximas, de las cuales debería poseer cierta información general que le permitiera poder participar en proyectos interdisciplinares con profesores de otras especialidades.

2. Debería conocer la historia de la ciencia, centrándose en su disciplina, pero estableciendo conexiones en cada período histórico con el estado de la cuestión en otras ramas del saber. Debería comprender el contexto histórico, social e ideológico donde se insertó cada problemática científica relevante, así como los obstáculos epistemológicos que estaban detrás de la misma y los modelos o paradigmas que competían por establecer una explicación adecuada.

3. El profesor, desde nuestro punto de vista, debería haber sido iniciado en la investigación, de manera que tuviera cierta comprensión práctica de lo que significa la metodología científica, tanto en sus aspectos más generales, como en aquellos otros más relacionados con la disciplina en que está especializado.

4. En relación con todo lo anterior, el profesor debería tener una cierta concepción epistemológica acerca de la ciencia, del método científico y de las otras formas de conocimiento, según la cual el conocimiento científico-disciplinar no fuera un conocimiento neutral, absoluto y superior, sino relativo, evolutivo y condicionado histórica y socialmente, con un determinado contexto de producción y de aplicación, dentro del cual posee un cierto rango de validez. Asímismo, debería

concebir el método científico como un conjunto de procedimientos rigurosos que, dado un problema científico, permite someter a contraste con la realidad, y con otras investigaciones, un determinado cuerpo teórico que trata de describirlo, comprenderlo e incluso, a veces, transformarlo. Se trata de superar la vieja concepción empirista e ingenua según la cual el conocimiento se descubre en la realidad a través de un proceso inductivo que va de la observación neutral a la teoría.

5. Por último, y dentro de este apartado, el profesor especialista debería saber establecer relaciones significativas entre la disciplina en que está especializado y los problemas socio- ambientales relevantes, de tal manera que llegue a concebirla como una actividad que puede obedecer a intereses diversos y que, por tanto requiere, de un control democrático por parte de los ciudadanos, lo que justificaría, entre otras razones, la necesidad de una formación básica para el conjunto de la población.

6. En otro orden de cosas, el profesor debería saber detectar, analizar e interpretar indicadores externos de las concepciones y representaciones de sus alumnos, es decir debería saber elaborar instrumentos sencillos para detectar dichos indicadores, formular adecuadamente las preguntas, analizar, categorizar y modelizar las respuestas e interpretarlas didácticamente (Cubero, 1989; García, 1991). Esto implica aceptar la idea de que es imprescindible desarrollar un cierto saber algo acerca de los significados ya construidos por los alumnos para poder orientar su aprendizaje (Cañal, García, Porlán, 1988). El profesor, por tanto, debería poder superar la idea, tan frecuente en la enseñanza, de que los alumnos aprenden escuchando y memorizando mecánicamente el discurso del profesor, como si no tuvieran, o pudieran tener, explicaciones propias acerca de los fenómenos y problemas que estudian las diferentes disciplinas.

7. En lo relacionado con los objetivos y los contenidos de enseñanza, el profesor debería saber formular una serie de metaconocimientos, como los de "cambio", "interacción" o "sistema", un conjunto de procedimientos generales, como la capacidad de "reconocer problemas", de "analizar y contrastar puntos de vista", y una serie de valores básicos como "la autonomía", "la cooperación" y otros, que sirvieran de referentes continuos del proceso de enseñanza- aprendizaje (García, García, 1992).

8. En un nivel más concreto, debería saber elaborar tambien tramas o mapas de conocimientos, procedimientos y actitudes que relacionen informaciones procedentes de las diferentes disciplinas científicas y problemas relevantes e interesantes para los alumnos (García, 1992; Martin, Macías, 1992; Martín, Porlán, 1994). Esto significa que el profesor ha de saber organizar el curriculum desde una lógica diferente a la estrictamente disciplinar. Esta lógica, de naturaleza didáctica, es decir guiada por el principio de asegurar una enseñanza de calidad, ha de tratar de garantizar que los contenidos escolares tengan ciertos niveles progresivos de coherencia científica, al mismo tiempo que un grado aceptable de significatividad psicológica para los alumnos. De ahí que propongamos que el curriculum tenga un carácter abierto y flexible y que se presente a los alumnos en forma de problemas para investigar. Necesariamente, si no queremos caer en un espontaneísmo pedagógico estéril, estos problemas deberán ser analizados desde las diversas disciplinas para diseñar en torno a ellos tramas de conocimientos procedimientos y valores que ayuden al profesor a dirigir el proceso de aprendizaje.

9. Pero no acaban aquí las tareas de diseño curricular del profesor. De poco serviría todo el trabajo anterior si no se relacionara con las concepciones y representaciones de los alumnos. Si aceptamos que los alumnos tienen esquemas mentales ya construidos, con frecuencia de una manera bastante espontánea y siguiendo las evidencias de sentido común, ¿bastará con que les presentemos un problema atractivo para que al investigarlo abandonen sus ideas y las sustituyan por aquellas que hemos formulado en nuestras tramas de contenidos, por más que dichas tramas presenten el conocimiento de una manera más integrada y horizontal? Pensamos que no es suficiente. Si se quiere abordar este dilema, es decir si se quiere orientar eficazmente el proceso de aprendizaje para que sea significativo, y no sólo aparente, el profesor deberá analizar los obstáculos que han sido relevantes para que la comunidad científica mejore su descripción y comprensión del problema planteado, tendrá que analizar y categorizar tambien las concepciones iniciales que presentan sus alumnos, desde las más simples a las más complejas, determinando los posibles obstáculos que se presentan entre unas y otras. Si es posible deberá consultar la bibliografía más asequible relacionada con la investigación en la didáctica específica, y en concreto los estudios sobre representaciones de los alumnos en la temática en cuestión, o en otras conceptualmente próximas. Por último, tendrá que analizar y comparar toda esta información y establecer una hipótesis de progresión que, tomando como referencia el nivel de partida de los alumnos,

prescriba, a modo de hipótesis didáctica, itinerarios de aprendizaje que permitam superar algunos de los obstáculos más evidentes, pasando por posibles formulaciones intermedias de la trama de conocimiento escolar (García, 1994). Hacer esto significa admitir que los conocimientos no tienen una sola formulación posible, sino varias progresivamente más amplias y complejas. Hacer esto, en definitiva, implica hacer un análisis didáctico de los contenidos, ampliando los límites de nuestro saber profesional.

10. Dado, por tanto, un problema interesante y con potencialidad para el aprendizaje, y una hipótesis de progresión del conocimiento escolar asociado a él, el profesor debería saber diseñar un plan de actividades que favorezca la investigación de los alumnos y la evolución y mejora de sus concepciones iniciales. Este plan de actividades debería servir tambien para que el profesor obtuviera datos significativos acerca del aprendizaje real de sus alumnos y de la dinámica psico-social de la clase (García, García, 1989; Porlán, 1993b). En este sentido, el profesor debería saber diseñar, aplicar y evaluar actividades del siguiente tipo:

a) Actividades para acceder al pensamiento espontáneo de los alumnos y para ampliar su campo de intereses.

b) Actividades para formular y definir problemas de investigación.

c) Actividades para someter a contraste y cuestionamiento las concepciones de los alumnos.

d) Actividades para estructurar, aplicar y generalizar las posibles nuevas concepciones construidas por los alumnos a lo largo de la investigación. Hasta aquí hemos descrito el nuevo saber profesional que es objeto de experimentación en el Proyecto Ires. Comenzamos el trabajo analizando críticamente los rasgos mas característicos del saber profesional actual, lo hemos hecho de una forma excesivamente genérica, aún a sabiendas de que sólo reflejábamos un estereotipo y de que existen muchos colegas que tratan, a veces con demasiados elementos administrativos y laborales en contra, de desarrollar y ampliar sus conocimientos profesionales en la línea de lo aquí expuesto, vaya para ellos desde aquí nuestra solidaridad. Pero no es menos cierto que las políticas institucionales y de formación siguen respondiendo con demasiada frecuencia a un modelo de profesionalidad donde el saber disciplinar académico permanece desvinculado de los problemas didácticos reales, como si enseñar y aprender fuera tan sólo una cuestión de recitar contenidos y de memorizarlos. Hemos tratado de aportar otra visión del saber profesional coherente con un modelo alternativo de enseñanza basado en el constructivismo y en la investigación escolar, para ello hemos analizado desde una perspectiva más didáctica las fuentes que habitualmente se utilizan para definir el conocimiento profesional, las fuentes diciplinares, y tambien otras más relacionadas con los aspectos psicopedagógicos y empíricos del trabajo docente. Finalmente hemos presentado una propuesta, aún bastante limitada, de contenidos de este nuevo saber práctico, con la esperanza de haber aportado algunas cuestiones de interés para la profundización del debate desde la perspectiva, poco frecuente, de considerar a las didácticas específicas como disciplinas "emergentes" (Gil, 1993; Porlán, 1993a), con una gran apertura interdisciplinar y con una cierta capacidad potencial de mediación epistemológica entre saberes de naturaleza diferente.

Referências bibliográficas

ASTOLFI, J. P., DEVELAY, M. *La didactique des sciences*. París : Presses Universitaires de France, 1989.

ASTOLFI, J. P., PETERFALVI, B. Obstacles et construction de situactions didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, n. 16, 1993.

BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. [s.l.] : Librairie Philosophique J. Wrin, 1938. (Trad. cast. *La formación del espiritu científico*. Buenos Aires : Argos, 1984).

BROMME, R. Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 6, n. 1, p. 19-29, 1988.

CAÑAL, P., PORLAN, R, GARCIA, J. E. Ideas previas de los alumnos en Ciencias de la Naturaleza. In: SASTRE, G., MORENO, M. (Comp.). *Enciclopedia práctica de la Pedagogía*. Barcelona : Planeta, 1988. v. 1, p. 235-257.

CLAXTON, G. *Live and learn* : an introduction to the Psychology of growth and change in everday life. Londres : Harper & Row, 1984. (Trad. cast. *Vivir y aprender*. Madrid : Alianza Editorial, 1987).

CUBERO, R. *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla : Diada, 1989.

GARCIA, F. F. El medio urbano. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 209, p. 14-17, 1992.

GARCIA, F. F. et. al. Aproximación a las concepciones sobre la ciudad a partir del concepto de equipamiento urbano. *Investigación en la Escuela,* n. 14, p. 63-87, 1991

GARCIA, J. E., GARCIA, F. F. *Aprender investigando***.** Sevilla : Diada. 1992a.

_____. Investigando nuestro mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 209, p. 10-13, 1992b.

GARCIA, J. J.; MARTIN, J., GIRALDEZ, M. Los niños investigan (los maestros también). *Cuadernos de Pedagogía*, n. 209, p. 10-13, 1986.

GIL, D. Psicología educativa y didáctica de las Ciencias : los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias como lugar de encuentro. *Infancia y Aprendizaje*, n. 62-63, p. 171-187, 1993a.

_____.Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarollo de un modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n. 2, p. 197-213, 1993b.

GIORDAN, A., DE VECCHI, G. *Les origines du savoir* : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchatel (Swizerland) : Delachaux y Niestlé, 1987. (Trad. cast. *Los orígenes del saber*. Sevilla: Diada, 1988).

GRUPO DE DIDÁCTICA Y INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (DIE). *Proyecto curricular Investigación y Renovación Escolar (Ires)*. Versión provisional. Sevilla : Diada, 1991. 4 v.

MARTIN, J., MACIAS, O. La alimentación humana. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 203, p. 46-54, 1992.

NORMAN, D. A. *Learning and memory*. New York : W. H. Freeman, 1982. (Trad. cast. El aprendizaje y la memoria. Madrid : Alianza Editorial, 1985).

PEREZ GOMEZ, A., GIMENO, J. Pensamiento y acción en el profesor : de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, n. 42, p. 37-63, 1988.

POPE, M. L., SCOTT, E. M. Teachers' epistemology and practice. In: HALKES, R., OLSON, J. K. *Teacher thinking* : a new perspective on persisting problems in education. Lisse : Swets y Zeitlinger. (1983). (Trad. cast. *La experiencia personal y la construcción del conocimiento en ciencias*. In: PORLAN, R., GARCÍA, J. E., CAÑAL, P. *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Sevilla : Diada, 1988).

PORLAN, R. L'epistemologie de la pensée du professeur : modèles sur la genèse des connaissances. In: GIORDAN, A.; MARTINAND, J. L. *Modèles et simulation*. Paris, 1987. p. 599-604. (Ates nº 9 – Journées Internationales sur l'Education Scientifique)

_____. Teachers' thought and school research**.** *Cambridge Journal of Education*, v. 19, n.2, p.147-153, 1989.

_____. Investigación y renovación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 209, p. 8-9, 1992.

_____. La Didáctica de las Ciencias : una disciplina emergente. *Cuadernos de Pedagogía,* n. 210, p. 68-71, 1993a.

PORLAN, R. *Constructivismo y escuela*. Sevilla : Diada, 1993b.

PORLAN, R., GARCIA, J. E. Cambio escolar y desarrollo profesional : un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, n. 11, p. 25-37, 1990.

PORLAN, R., GARCIA, S. The change of teachers' conceptions : a strategy for inservice science teachers' education. *Teaching and Teacher Education*, v. 8, n.5/6, p. 537-548, 1992.

PORLÁN, R., GARCÍA, J. E., CAÑAL, P. *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Sevilla : Diada, 1988.

PORLAN, R., MARTIN, J. *El diario del profesor*. Sevilla : Diada, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society, the development of higher psychological processes*. Massachusetts : Harvard University Press, 1978. (Trad. cast. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona : Grijalbo, 1979).

Parte II Ensino e pesquisa como mediação da formação do professor do Ensino Superior

Ensino como mediação da formação do professor universitário

Maria Isabel da Cunha*

Pensar o ensino como mediador da formação do professor universitário não é tarefa usual. O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro de qualidade dos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos.

A concepção de que a formação do professor universitário se ergue atualmente sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas. Entretanto, nem sempre foi assim. O modelo histórico do ensino superior no Brasil, em seus primórdios, foi preocupado mais com a formação profissional do que com a geração de novos conhecimentos. Contudo, nas décadas de 60 e 70, acompanhando o modelo desenvolvimentista que permeou as políticas públicas, a universidade foi vista como um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado nacional. Por outro lado, a mesma concepção de Estado, vivida num período autoritário, usou essa estratégia para diminuir e até anular a idéia clássica da universidade, onde o pensamento crítico e universal era a tônica, possibilitando a liberdade e a contestação.

A análise, que pode ser feita sobre a concepção reducionista da formação de professores como investigadores especialistas em um conhecimento muitas vezes fracionado, não tem como finalidade negar a importância da investigação como parte da função do docente universitário. Ao contrário, a idéia é fortalecer essa perspectiva, passando-a pelo crivo da crítica conseqüente.

O problema não está na formação para a pesquisa, mas na concepção de conhecimento que se instala no mundo ocidental, quase que hegemonicamente, dando suporte ao paradigma da ciência moderna. A visão mecanicista de mundo, onde a neutralidade e a quantificação tomaram dimensões preponderantes, definiu os alicerces da ciência moderna, tendo como pressuposto as mesmas bases. O predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética.

Nessa perspectiva, o professor, ao fazer a sua formação pós- graduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural. Nesse sentido, e como quase todos os profissionais de sua época, ele se torna *um conhecedor especializado e um ignorante generalizado*, como afirma Santos (1994).

Essa formação responde adequadamente ao modelo empresarial e de mercado que cada vez mais pressiona o ensino superior no mundo ocidental a partir da hegemonia neoliberal. Marilena Chauí, em entrevista dada à revista *Caros Amigos* em agosto de 1999, analisa o que ela chama de sintonia fina entre o Ministério da Educação (MEC) e o pensamento do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a reforma universitária. Para tal, toma como referên-

* Doutora em Educação; professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: mabel@conesul.com.br

cia um documento dessas agências financiadoras para a América Latina e o Caribe, reforçando a lógica da produtividade e da especialização, que devem ser reguladas pelo sistema de punição/recompensa dentro dos critérios custo/benefício. A autora retoma a idéia de universidade operacional, termo usado por Freitag no livro *Naufrágio da Universidade*, para afirmar os riscos da redução da idéia de autonomia universitária "à liberdade para encontrar formas convenientes de gestão de recursos quanto à operacionalidade", numa visão clara de que é o sistema produtivo que terá de cumprir essa tarefa. Ora, faz parte do modelo capitalista, legitimado pela sociedade em geral, a idéia de que o investimento tem o sentido do lucro, do retorno do que foi aplicado. Nesse sentido, a regulação da autonomia universitária deverá ser feita pelas empresas que definirão os padrões de produtividade, utilizando-se dos mecanismos avaliativos garantidos pelo Estado através da combinação avaliação/punição. Esses mecanismos já são bem familiares para nós e se explicitam através do reconhecimento social simbólico – o prestígio e o reconhecimento no *ranking* nacional dos cursos, programas e universidades – e da distribuição de recursos indiretos – bolsas, financiamento de pesquisas, laboratórios de projetos especiais, verbas para equipamentos, etc.

A avaliação, qualquer que seja, está alicerçada num critério definidor do desejável e, quanto mais provida de poder, mais é capaz de formatar o processo. Além disso, tem como aliada uma certa subliminaridade, onde nem sempre são explícitos os mecanismos reguladores. No atual contexto, a lógica parece ser: a universidade tem autonomia, não precisa se regular pelo sistema oficial definidor de parâmetros de qualidade, mas... se assim não o fizer, estará fora do sistema que reconhece a sua legitimidade. Há uma certa perversidade nessa perspectiva, que camufla a condição de controle e faz um discurso faccioso de liberdade. Que universidade se anima a fazer a ruptura com o modelo imposto? Se o fizer, terá condições de sobrevivência?

Essas considerações são necessárias para que se compreenda que tratar de docência universitária implica planos mais amplos do que a mera discussão pedagógica, especialmente quando se deseja fazer uma ponte entre a docência e a formação.

Essa idéia de autonomia da universidade tem fortes relações com o conceito que se pode construir sobre a autonomia do professor. Contreras (1999) tem tentado mostrar como é falacioso o discurso da autonomia docente numa sociedade onde o professor tem cada vez menos voz pública, isto é, sua palavra não é ouvida e não tem repercussão nas decisões acadêmicas e dos sistemas educacionais. Ele recebe um *curriculum* decidido, que deve ser desenvolvido num tempo já determinado, com um programa previamente organizado, dentro de um sistema fortemente regulado num processo crescente de burocratização da prática pedagógica: quantas são as avaliações, o que nelas é permitido, em que distribuição temporal os conteúdos devem ser ensinados, etc. Diz o autor que ninguém faz, ao professor, uma pergunta-chave, reconhecedora da sua voz: *o que você acha que deve ensinar*? Essa questão pode ser simples na sua formulação, mas muito complexa na resposta, porque exigiria a expressão de sua autonomia e competência.

Não é por acaso que do professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente nesse tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores.

Felizmente, o processo vital da humanidade nos coloca sempre diante de novas demandas. Muitos autores já têm sistematizado reflexões sobre o tempo que vivemos, dando conta do esgotamento do modelo da racionalidade técnica que presidiu a ciência moderna e anunciando os chamados tempos pós-modernos. É interessante perceber que foi no próprio ambiente das ciências exatas que o modelo positivista encontrou espaço de contestação. As novas descobertas sobre relatividade e simultaneidade, lideradas, na Física, por Einstein, e as revoluções da mecânica quântica muito contribuíram para o anúncio da possibilidade de outros caminhos para a produção científica, reconhecendo a intervenção e a não-neutralidade advogada pela ciência moderna.

As repercussões desse processo evolutivo de pensar o conhecimento e de reorganizar a ciência estão trazendo profundas alterações para o mundo contemporâneo e, conseqüentemente, para a universidade, tanto no âmbito da pesquisa como no do ensino. É importante observar como essas

duas esferas andam juntas, já que ambas decorrem de uma visão epistemológica. Em artigo anterior (Cunha, 1993), fiz um paralelo entre as transformações ocorridas na metodologia da pesquisa e na metodologia didática, mostrando que ambas são decorrentes das "diferentes visões de mundo apresentadas pelo sujeito frente ao objeto do conhecimento e derivam e se relacionam às diferentes concepções metodológicas frente à realidade" (Leme, 1987, p. 98).

Além disso, as novas tecnologias da informação, a generalização dos meios de comunicação de massa, a instabilidade do mercado de trabalho e a indecisão sobre as necessidades que estão por vir vêm abalando o trabalho do professor historicamente situado na tradicional lógica da transmissão do conhecimento, em que o passado – no sentido do saber acumulado – tem mais importância do que o presente e o futuro.

Fácil é perceber, entretanto, que não basta a crítica a esse modelo para tornar o trabalho docente algo de valor, na perspectiva de ganhar em democracia, autonomia, efetividade e responsabilidade. O significativo acúmulo de experiência e investigação que temos sobre o tema parece ainda insuficiente para construir indicadores com alguma segurança sobre a base epistemológica da profissão do professor. Talvez porque, em que pese ao fato de ser fundamental reconhecê-la nesse sentido, ela extrapole essa dimensão. Volta-se hoje a procurar algo mais que, não sendo puramente intuitivo, não descarte formas sensitivas de construção da docência. É preciso

> empreender novas ações apoiadas num saber fazer acumulado – o como saber – , com uma bagagem cognitiva acerca do fazer – conhecimento sobre – e com uma determinada orientação que dá certa estabilidade – componentes dinâmicos, motivos estabilizados, valores, etc. (Gimeno Sacristan, 1998, p. 85).

Parece importante reconhecer que o professor, para construir a sua profissionalidade, precisa recorrer a saberes da prática e da teoria. A prática cada vez mais vem sendo valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos. Entretanto, a prática, que é fonte de sabedoria, torna a experiência um ponto de reflexão. Novamente, tomamos emprestadas as palavras de Gimeno Sacristan (1998, p. 85), quando diz:

> um professor que tem recursos de ação é aquele que tem experiências variadas, vivências ricas, não o que tem muita experiência sobre uns poucos tipos de ação; importa mais ter esquemas diversos ou conglomerados complexos dos mesmos que possuir esquemas demasiados trilhados como conseqüência de realizar as mesmas ações constantemente.

Por outro lado, é importante, também, encontrar novas formas de contracenar com a teoria. O pensamento teórico, fruto de inúmeras formulações, só adquire sentido quando o presente e o passado são estímulos para o diálogo de significados entre o que o texto quer expressar e o que o leitor percebe. A teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática, como queria a perspectiva positivista, mas sim como possibilidade de iluminar o leitor, desde que este tenha possibilidade de fazer um jogo com a sua própria luz. A relação entre a teoria acumulada e o aprendiz é atravessada por um elemento fundamental, nem sempre facilmente percebido pelo professor, que é a cultura.

Para melhor explicitar a conceituação de cultura como integrante dos esquemas de formação/informação, uso aqui as palavras de Geertz (1996), quando diz que crê, como Max Weber, que

> o homem é um animal inserido em tramas de significação que ele mesmo teceu, considerando que a cultura é essa tessitura e que a análise da cultura há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados (p. 20).

Nessa perspectiva, cultura extrapola a idéia de costumes e tradições e incorpora os chamados mecanismos de controle, tais como planos, regras e instruções que regem a conduta, que, de alguma forma, desenha a prática educativa como campo de lutas, concorrências e espaços de poder, tal como nos ensinam Bourdieu e Bernstein.

O trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdo da aprendizagem e para o qual todos contribuímos, quer sejamos teóricos, práticos, especialistas, leigos, etc. Aí está a história das informações, os constructos que nos levam a pensar de determinada forma, os sistemas teóricos,

as orientações de valor, os conceitos e preconceitos e tantas outras dimensões que, mesmo que não as reconheçamos como importantes, permeiam o trabalho educativo. É nesse sentido que o ensino é um significativo espaço de formação.

Defendemos que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos – ação quase em extinção em função da revolução tecnológica – , mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.

Paulo Freire tem trazido sua palavra para nos dizer que "a mudança é provocada pela luta histórica" (1995, p. 9) e que é "a curiosidade frente ao mundo que leva à curiosidade epistemológica" (idem). Talvez, esteja aí a raiz de uma emergente profissionalidade docente que precisamos construir.

Em que pese à urgência da reconfiguração da prática educativa, com o evidente esgotamento da alternativa tradicional de ensinar e aprender, as necessárias rupturas são processos complexos que necessitam de compromisso ético-político e da reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Nesse espaço, não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho vale a pena, de que é preciso mudar. Recorro novamente às inspiradas reflexões de Contreras (1999), quando afirma que o professor tem de recuperar o sentido que o trabalho tem para ele próprio. É legítimo pensar no sentido que tem para os estudantes o trabalho que o professor está fazendo. Mas estes perceberão, também, quando o professor faz algo que não tem sentido para si, que não o implique pessoalmente, que o torne um corpo sem alma na sala de aula. Isso só será possível à medida que o professor for chamado ao exercício de sua autonomia intelectual, à medida que tiver espaço para pensar o seu ensino.

Em outro estudo (Cunha, 1998), analiso a trajetória de professores que vivenciaram processos de ruptura epistemo-metodológica com seus alunos e destaco que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são componentes-chave na explicação do desempenho dos docentes e que, de certa forma, eles vivem o que crêem ou o que necessitam crer para sustentar a sua prática cotidiana. A mudança que pode ser vivida pelo professor é fruto de um processo que acontece como resultado de múltiplos fatores.

Numa perspectiva ampla, importa ressaltar que o perfil do professor universitário também não é homogêneo; assim como há, de fato, o contingente que produz a ciência, os que cultivam a erudição, também há muitos docentes que se aproximam mais do perfil dos professores secundários, isto é, dos que interagem na interpretação do conhecimento já produzido. Além disso, numa análise crítica das condições do ensino universitário, é possível afirmar que, para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber.

É absolutamente evidente que o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária. A revolução tecnológica está produzindo "a fórceps" uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias.

Há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Venho defendendo que é nessa direção que precisamos reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização. Essa posição coincide com as teorias contemporâneas, que procuram ressignificar o saber docente tanto no campo dos conhecimentos como no campo da subjetividade.

Na perspectiva da desejável ruptura, é preciso reconhecer, porém, que o contexto da valorização dos profissionais professores da universidade, no Brasil, é preocupante, especialmente pela lógica como se têm estruturado, com fortes repercussões para o trabalho que realizam.

Se for analisada a carreira docente, facilmente se poderá detectar o privilégio da meritocracia e da individualidade. Não se trata de negar que a carreira dos professores universitários precisa levar em conta o acúmulo de capital cultural e científico. A crítica repousa em depositar aí a quase exclusividade da qualificação docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação, e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão.

Ora, qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo, requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece.

Se essas são algumas condições básicas para a construção de uma nova profissionalidade docente, rupturante com a ordem tradicional, vale, então, perguntar: Com que incentivo? Com que reconhecimento? Onde estão as propostas avaliativas para a universidade brasileira que contemplem esses aspectos? Como enfrentá-las numa perspectiva que organize espaços de resistência? Qual universidade será capaz de construir um projeto político-pedagógico que, mesmo convivendo com as contingências dominantes oficiais, mantenha suas próprias utopias sociais?

No sentido de reiterar essa possibilidade, cabe reafirmar que os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Sobre essas bases é que se pode estabelecer a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão.

A constatação das forças que contradizem as utopias que alimentamos não pode ser barreira para o empenho de mudança. Apenas deve nos ajudar a perder a ingenuidade que percebe o trabalho docente definido apenas no âmbito das teorias pedagógicas. A compreensão da macroestrutura de poder, definidora das políticas públicas para o País, deve, acima de tudo, instrumentalizar-nos para a resistência e para preencher os espaços da contradição, que está a exigir muito mais do que a competência instrumental, pois requer o compromisso e a vontade.

Sem pieguices, o que nos estimula é o semblante de nossos alunos, ávidos por um mundo melhor, provocando a nossa reação, desinstalando o nosso ceticismo, precisando acreditar no poder de sua geração, querendo ser parceiros de uma nova ordem social. Será essa a esperança de uma nova ética, que possa presidir o trabalho docente na universidade?

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas : Papirus, 1995.

BENEDITO, V., FERRER, V., FERRERES, V. *La formación universitária a debate*. Barcelona : Universitat de Barcelona, 1995.

BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control* : hacia una teoría de las transmisiones educativas. Madrid : Akal, 1988.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo : Ática, 1983.

CARR, W., KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona : Martinez Roca, 1988.

CARDOSO, Míriam. A avaliação da universidade : concepções e perspectivas. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24, set. 1991.

CHAUÍ, Marilena. Entrevista. *Caros Amigos*, São Paulo, n. 29, p. 7-12, ago. 1999.

CONTRERAS, José. *La autonomía del profesorado*. Madri : Morata, 1997.

_____. *A autonomia intelectual* : as vozes públicas do professorado. Conferência proferida na Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas, 8 jul. 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. A pesquisa qualitativa e a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita. *Didática* : ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas : Papirus, 1993.

_____. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara : JM, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional : marcos teóricos e campos políticos. *Avaliação,* Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v. 1, n. 1, p. 12-23, jul. 1996.

_____. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão*. Campinas : Autores Associados, 1997.

FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo : Papirus, 1995.

FERRER CERVERÓ, Virginia. *És posible um encuentro entre la Didáctica y la Filosofia?* Barcelona, 1997. Tese (livre-docência). Universidade de Barcelona.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *La escuela a examen*. Madri : Eudema, 1990.

_____. La escuela del desencanto : profesionalismo docente y participación estudantil. *Sociedad, cultura y educación*. Madri, n. 14, p. 39-55, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo : Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia* : o cotidiano do professor. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Marcelo. Constantes y desafios actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, n. 306, p. 205-242, 1995.

GIMENO SACRISTAN, José. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional. In: IBERNON, F. (Coord.). *La formación permanente del profesorado en los paises de la CEE*. Barcelona : ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 1993. p. 53-92.

_____. *Poderes inestables en educación*. Madri : Morata, 1998.

GREGO, Sônia M. D. A meta-avaliação como referencial de análise e reflexão. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão*. Campinas : Autores Associados, 1997. p. 91-121.

GUERRERO SERÓN, Antonio. La construcción social del Magistério : orígenes sociales, trayectoria académica y motivaciones. *Revista de Educación*, n. 306, p. 127-152, 1995.

_____. *Manual de Sociología de la Educación*. Madri : Sintesis, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarollo profesional del profesorado*. Barcelona : Graó, 1994.

LAWN, M. Y., OZGA, J. Trabajador de la enseñanza? Nueva valorización de los profesores. *Revista de Educación*, n. 285, p. 191-217, 1988.

LEME, Dulce Maria. Metodologias das ciências sociais. In: MARCELINO, Nelson. *Introdução às Ciências Sociais*. Campinas : Papirus, 1987.

LIPMAN, M. *Pensamiento complejo y educación* : el aula como comunidad de investigación. Madrid : De la Torre, 1997.

MARTIN-MOLERO, Francisca. La profesionalización de la docencia : entre la enseñación y la realidad. *Revista Complutense de Educación*, v. 2, n. 2, p.197-206, 1991.

MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. Campinas : Papirus, 1998.

MOROSINI, Marilia, LEITE, Denise. Avaliação institucional como organizador qualificado. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão.* Campinas : Autores Associados, 1997. p. 123-147.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Porto : Porto, 1991.

OZGA, J., LAWN, M. *Teachers, professionalism and class*. London : Palmer Press, 1981.

PENIN, Sonia. *A aula* : espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas : Papirus, 1994.

PEREZ GOMES, Angel. Autonomia profesional docente y control democrático de la práctica educativa. In : CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA. *Volver a pensar a educación*. La Coruña : Paidéia/Morata, 1995. v. 2, p. 339- 353.

POPKEWITZ, Thomas. Ideología y formación social en la formación del profesorado : profesionalización y intereses sociales. *Revista de Educación*, n. 285, p. 125-148, 1988.

POPKEWITZ, Thomas (Ed.). *Formación de profesorado* : tradición, teoría, práctica. Valencia : Universitat de Valencia, 1990.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas : Papirus, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto : Afrontamento, 1988.

_____. *Pela mão de Alice* : o social e o político na pós-modernidade. Lisboa : Afrontamento, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão*. Campinas : Autores Associados, 1997. p. 41-70.

Conhecimento social na sala de aula univesitária e a autoformação docente

Denise Leite*

Introdução

Esta apresentação tem por objetivo discutir a prática da construção de um Conhecimento Social na sala de aula universitária e os processos de qualificação e autoformação docente. Essa possibilidade parece estar presente naquelas salas de aula e nos processos educativos micro e macroinstitucionais que fizeram parte do estudo *Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade*. Nessa investigação, foram estudados casos inovadores em quatro universidades públicas de dois países (Brasil e Argentina): aula universitária convencional e não-convencional, centro de estudos multidisciplinares, novas tecnologias, núcleo de educação popular, avaliação institucional integrada e vestibular dissertativo. Esses casos foram intencionalmente selecionados por apresentarem alguma característica visível de ruptura com os paradigmas de uso tradicional na pedagogia universitária. A metodologia incluiu, além de estudos de caso, inúmeras entrevistas presenciais e eletrônicas, observações, questionários e análise de documentos. Destacou-se, nas análises transversais dos casos, a metodologia da pesquisa em parceria, uma forma de conhecer diferenciada. Neste texto, analiso alguns desses encaminhamentos da pesquisa, destacando a emergência do Conhecimento Social e suas potencialidades para a autoformação docente.

O caminho percorrido na investigação mostrou-se fértil. Seu início, no entanto, foi trilhado com esforço em meio a um campo de extensa produção teórica e prática. Assim, apresento, a seguir, parte dessa caminhada e, depois, discuto as questões do conhecimento e da autoformação.

Conceitos de inovação e significados associados

Os conceitos de inovação na literatura clássica, em autores como Havelock (1970) e Huberman (1973, 1989), apontam a "inovação como uma melhoria sensível, mensurável, deliberada, duradoura e pouco susceptível de se produzir freqüentemente". Também afirmam que "a inovação é uma operação completa em si mesma cujo objetivo é fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança" (Huberman, 1989, p. 17). Em Garcia (1980) e nas publicações mais recentes, como o Centro Interuniversitário de Desarrollo (Cinda), estão presentes referências à inovação como mudança.

> Inovação é um câmbio deliberado e permanente no tempo, que introduz alguma modificação na estrutura, no conteúdo e na produtividade de um sistema, visto tanto em seu dinamismo interno quanto em relação ao seu entorno, fundado em uma decisão de incrementar a qualidade do seu ser e da sua operação (Cinda/Fuenzalida, 1993).

Encontra-se, assim, uma certa permanência e recorrência nos conceitos de inovação. Algumas pistas apareceram indicando a necessidade de se repensar o estabelecido. Estas foram encontradas em Canário (1987), Correia (1989), Nóvoa (1992), Lucarelli (1995) e Cardoso (1992). Focando a análise na publicação do Cinda (1993), que resume muitas das concepções esboçadas pelos autores citados e trata especificamente da inovação na educação universitária, vemos que o conceito de inovação reúne as idéias de: progressão e ordem, novo ou não estreado, intencionalidade, objetivos, melhoria sensível, sedução, aperfeiçoamento consciente, mudança deliberada, introduzida

* Doutora em Ciências Humanas; professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: dleite@vortex.ufrgs.br

em relação a objetivos desejáveis – políticas e funções – duradoura, mensurável e avaliável. A idéia de modelo ou normalização de critérios, classificação e mesmo taxionomia para desenvolver estratégias operativas e políticas educacionais também é freqüente. Valores e atitudes, bem como ordem moral e relações interpessoais, igualmente dão sentido à inovação. Em geral, os textos sugerem uma certa ordem, talvez uma ordem conservadora que se quer modificar. Fala-se em mudança educacional que contribua para a mudança social. Cabe aos *experts* introduzir intencionalmente as mudanças ou inovações nos sistemas. A palavra "reforma" também está associada à inovação. Introduzir uma inovação tem o sentido de provocar uma mudança no sistema educacional, produzir sua reforma na direção da qualidade, da melhora do sistema. No caso da universidade, a inovação contribuiria para responder ao avanço, ao progresso.

As definições clássicas de inovação que bem caracterizam esses significados são:

> Inovação é toda tentativa visando, consciente e deliberadamente, introduzir uma mudança no sistema de ensino com a finalidade de melhorá-lo (OCDE, 1973, apud Cardoso, 1992).

ou, também:

> Experiências educacionais inovadoras são as que introduzem algum tipo de mudança numa determinada cultura e/ou prática escolar através de uma intervenção intencional ou proposital. Tal mudança deve ser conduzida numa seqüência lógica de passos e responder a um propósito previamente delimitado. Nem toda inovação é, necessariamente, uma experiência inédita, e nem todo ineditismo pode ser caracterizado como uma inovação. Para efeitos dos objetivos do Crie, entende-se que uma intervenção considerada como inovação deve se constituir em iniciativas que provoquem mudanças na estrutura institucional, no currículo, nas formas de gestão, nos processos de ensino-aprendizagem, nas formas de interação com o meio social, nas estratégias e mecanismos utilizados na organização escolar e na capacitação de recursos humanos. A inovação se caracteriza por um processo de mudança que tem como pressupostos: a intencionalidade (ação planejada), a historicidade (ação concreta ou prática quotidiana), a sedimentação (temporalidade, extensão e profundidade da internalização) e a abrangência (complexidade ou multiplicidade de aspectos e maior alcance) (MEC/Crie/Cred, 1997).

Inovação, novidade, mudança, reforma

A associação de inovação com novidade, mudança e reforma chama a atenção. Nesse particular, a novidade é uma questão qualitativa da introdução de algo ainda não estreado, não visto antes. Na seqüência, a idéia de mudança guarda o sentido da mudança provocada, podendo ser temporária e até parcial. A mudança produz alterações na situação, nas circunstâncias em nível de indivíduo. No entanto, não seria inovação uma mudança natural no sistema (Correia, 1989), mas aquele evento que trouxesse algo novo e orientado dentro de um projeto. Já a reforma envolve um processo que inclusive permite avaliação. Estabelece-se uma inovação como pensamento e um planejamento que se ajusta com a inovação como ação e prática. Por isso mesmo, a reforma envolve diferentes indivíduos e necessita de estratégias de comunicação.

Os modelos permitem controlar a inovação, conhecer melhor a mudança, uma vez que se pode percorrer o processo inovador desde a sua formação até a sua adoção completa. Repete-se, assim, a idéia de controle através do isolamento das fases que o modelo analítico permite. Por outro lado, cada modelo tem suas próprias técnicas e estratégias que levariam a "provocar mudança com mais facilidade e perfeição da próxima vez" (Huberman, 1989, p. 81).

Ao discutir a possibilidade de inovação permanente, Canário (1987) reproduz as estratégias de inovação que Huberman havia mostrado na publicação de 1973, compiladas por Chin e Benne, cujo original é de 1961. As estratégias de mudança ou de introdução de inovações em um sistema podem ser enfocadas de modo empírico-racional, normativo-reeducativo e até coercitivo, segundo esses autores.

A partir desta caminhada, adentrando quase trinta anos de pesquisa em inovação, esboçamos as concepções de conhecimento que estão subjacentes aos conceitos de inovação, que, como observamos antes, repetem-se no tempo.

Concepções de conhecimento a partir dos conceitos tradicionais de inovação[1]

A forma como se concebe o conhecimento tem a ver com a forma pela qual se concebe a inovação. Em primeiro lugar, observa-se que o conhecimento se transmite através das gerações e de forma hierárquica. O objetivo desse conhecimento é reproduzir a ordem que visa à conservação e à manutenção dos sistemas. Imagina-se que essa ordem será alterada pela mudança, pela reforma e pela novidade de caráter "menor ou médio".

O conhecimento pode ser veiculado na sala de aula através da transmissão de conteúdos específicos, de modelos que são normalizados, mensuráveis e avaliáveis. Tal conhecimento intencionalizado pelo sistema, que escolhe ou seleciona a forma e o conteúdo do currículo, o que ensinar e aprender, impõe ou sugere também as estratégias para que os objetivos desejáveis sejam implantados e para que também elas possam ser mensuradas.

O conhecimento metódico e parcelar, que se desenvolve em etapas ou níveis, está presente na inovação em nível organizacional. Esse conhecimento, que pode estar presente nos currículos e nas disciplinas, orienta-se pelos padrões de condutas e de normas, que podem ser acompanhados e avaliados. Como estratégia, a inovação pode ter um alcance menor, discreto ou retornável; um alcance médio, com possibilidade de retorno; ou, ainda, pode ser de cunho radical, não-retornável. Ou seja, ao produzir uma reforma em nível de sistema, o conhecimento inovador poderá servir à mudança, sem volta. Este "novo"/"inovador" conhecimento se institui pelo poder político.

O conhecimento pode ter valor de uso, sendo, possivelmente, utilitário e pragmático para sustentar a categoria fundamental da inovação – mudança com melhora – , cujo resultado previsível poderá interferir na qualidade da educação e do sistema. Nesse caso, o conhecimento pode ser entendido como funcionalista e, até mesmo, milenarista,[2] pois existe em função de uma ordem preestabelecida e tem o progresso como finalidade. Esse entendimento do conhecer privilegia a ordem axiológica, na qual as atitudes e os valores morais presidem as relações das pessoas consigo mesmas, com os outros, com o entorno e com Deus.

O conhecimento que produz inovação ou é dela fruto não se concebe, ou não se sustenta, fora das relações e dos valores morais edificantes que devem presidir as relações dos homens com os outros homens e com Deus.

A inovação, mesmo que temporária e parcial, é inserida intencionalmente no sistema para provocar sua reforma. Tal "rompimento" não produz necessariamente conhecimento novo; produz o mesmo sistema modificado. Esse talvez seja um entendimento do conhecimento como um certo determinismo prescritivo e finalístico – ele serve ao fim desejado: mudar em função de uma idéia – de progresso, de melhoria – de algo novo, porém sujeitado aos limites de um projeto pensado pela autoridade ou pelo *expert* no âmbito do sistema. Admite-se que haja outras formas de conhecer (Correia, 1989) singulares e originais, como aquelas dos instituintes, dos professores, por exemplo, que estão na prática, dentro do sistema. Nesse caso, não se reconhece esse conhecimento como produção e construção, mas como algo que surge à margem do sistema e pode até complicar a instalação da inovação e sua adoção.

Inovação e conhecimento como regulação e disciplinamento

Considerando que os estudos sobre inovação, nos mais diversos âmbitos, progrediram em uma média de 500 artigos por ano a partir de 1964 (Cardoso, 1992), compreendemos a fecundidade deste campo.

Mas, como apontado na revisão anterior, o conhecimento que sempre esteve subjacente às reformas poucas vezes foi discutido e, paradoxalmente, nem sempre constituiu a questão central das preocupações. O central da inovação é a articulação de estratégias, de modelos, de poderes e constela-

[1] Revisão de "Conceitos de Inovação na Literatura". Texto para estudo desenvolvido por Ilma Veiga e pela autora, com o apoio das bolsistas Adriana Campani e Fernanda Madruga.

[2] Popkewitz (1994, p. 48) diz que as preocupações milenaristas se transformaram em um enfoque secular do progresso no século XX, e que a idéia de progresso é fundamental para o pensamento pedagógico. O progresso se identifica com o otimismo da ciência e sua racionalidade – ambas produziriam a mudança social.

ções de forças, que irão servir ao objetivo intencional da mudança ou da reforma. Com alguma margem de certeza, pode-se deduzir que o conhecimento subjacente é finalístico porque serve aos fins e objetivos; prescritivo, porque prescreve a direção da reforma desejada; e regulador ou disciplinador, porque regula a emergência de uma "nova" ordem.

Como afirma Popkewitz (1994, p. 26):

> Fixadas na retórica da reforma, as pautas de escolarização, a formação de professores e as ciências pedagógicas constituem procedimentos, regras e obrigações múltiplas e regionalmente organizadas que ordenam e regulam como se deve contemplar o mundo, atuar sobre ele, sentir-se e falar dele.

Ainda o mesmo autor, em outra publicação (1994, p. 47), mostra o autodisciplinamento que uma reforma ou uma mudança na educação pode produzir:

> As formas mediante as quais os indivíduos compreendem e interpretam o mundo atuam como mecanismos de autodisciplina; o conhecimento limita e produz opções e possibilidades. Nesse sentido do poder, é regulador aquilo que se julga como razoável e bom no ensino, ou são irracionais e más aquelas práticas acerca das quais nos sentimos bem ou culpados e que são consideradas normais ou anormais.

A racionalidade que orienta a inovação, a reforma ou a mudança poderia ser, então, a da ordem cognitivo-instrumental, que regularia uma das formas de ver o mundo, a da razão. A razão técnica e estratégica reproduz a ordem (ou melhora a "des-ordem"), uma ordem "boa", que serve ao "progresso" das pessoas, dos povos e das nações. No estudo de Marzola (1995), a introdução de inovações construtivistas no ensino fundamental através da reforma que pretendia melhorar a alfabetização serviu para manter individualismos e a ordem hegemônica. Ou seja, a inovação pretendida não desafiou o conhecimento e as formas de conhecer. Ela serviu a uma causa, e o que ela produziu, em resumo, foi o mesmo sistema "modificado" pelo exercício de distintas formas de poder.

Os paradigmas que sustentam o conhecimento que subjaz à inovação muitas vezes não são questionados. São tantas as mudanças e inovações não-questionadas que Gonçalves e Alves (1995, p. 140) dizem que a mudança constitui a mais invariável constante dos nossos dias.

Talvez, por isso, sistemas não-democráticos e até ditatoriais se considerem inovadores; talvez, por isso, a reordenação capitalista busque "inovar" as relações de produção (flexibilização da produção, tempo não-produtivo como tempo de trabalho, trabalho autônomo, subcontratação, terceirização, facção, contrato flexível, contrato temporário de trabalho, banco de horas); talvez, por isso, os gestores dos sistemas educativos busquem inovar através da avaliação, do planejamento estratégico, dos planos de desenvolvimento institucional e de outras medidas, como estamos a assistir no caso da educação superior. As reformas introduzem inovações que devem "melhorar" o sistema, os currículos e as universidades.

Em muitas das inovações que vemos hoje implantadas pelos gestores dos sistemas de educação, as lógicas privilegiadas envolvem o curto prazo e a massificação, a classificação, a comparação e até a competição, o individualismo e o disciplinamento. Essas lógicas são reguladoras e se sustentam em conhecimento regulador. Como dizem Forrestier e Lipovetzki, são lógicas do momento do capitalismo desordenado de final de século, que contribuem para construir as subjetividades consumistas e midiáticas da "cultura do efêmero" e do "horror econômico". A educação acrescenta, então, sua parcela de regulação social aos sistemas. Parcela esta reproduzida dos paradigmas da regulação econômica, que, em última análise, serve à exclusão social e, portanto, não serve à educação.

Tendo em vista essas considerações, procuraram-se outras possibilidades de inovação, dentro do entorno universitário, que seguissem lógicas diferentes dessas tão conhecidas.

Inovação e Conhecimento Social

Assim, para os pesquisadores do grupo, inovação teria a ver com um processo de ruptura com as lógicas da reprodução e da regulação. Nos casos que estudamos, a ruptura aparecia em um momento de transição, em uma zona cinzenta, pouco definida. Muitas vezes, ela estava em constru-

ção através de aproximações sucessivas entre prática e teoria, entre conhecimento "vivo" – do hoje, do local, das pessoas – e conhecimento "morto", estabilizado em sua forma de transmissão – aula – e em sua forma de reprodução – o livro, o texto.

Examinando os casos em estudo, tanto nas atividades micro quanto macroinstitucionais, encontramos saberes distintos, subalternos/não-acadêmicos e eruditos/da academia, que se confrontam no cotidiano do mundo do trabalho e no mundo do ensinar e do aprender da sala de aula. O confronto, que pode ser visto também como uma competição de conhecimentos, entendidos por suas referências e por sua contextualização, produz um conhecer coletivo que se constrói através da relação educativa, da mediação do professor e com o protagonismo dos alunos ou dos participantes da relação educativa. Essa forma de conhecimento estamos chamando de Conhecimento Social.

O grupo de pesquisa observou que, na aula universitária, por exemplo, o conteúdo da disciplina em sala de aula era conhecimento contextualizado. Observou que existe, por detrás de cada ação docente, uma utopia como fundamento, e o conteúdo da disciplina é um caminho para uma aproximação a ela. Nessa possibilidade, o coletivo dos participantes e a prática vivida ou apenas repassada em sala de aula são fontes de inúmeras formas de conhecer e/ou ressignificar conhecimentos. O que parece qualificar essa ação é o próprio processo que a sustenta, o processo de dar voz a conhecimentos antes ausentes, oprimidos ou subjugados. Na busca e no processo, experimentam-se rupturas. No horizonte, está presente a idéia de uma sociedade mais justa e igualitária, está a questão da sobrevivência, da satisfação das necessidades humanas, das mais básicas às mais complexas. O conhecimento construído responde a essas necessidades, que têm contornos diversos, que são trazidas da prática concreta para a discussão e o aprofundamento na universidade. Esse conhecimento se gera e se nutre a partir do coletivo, formado, muitas vezes, por categorias subalternas da sociedade (longe da sala de aula), pela categoria dos trans-indivíduos – estudantes, junto com a categoria dos professores. Os docentes passam a ser, nessa relação, os mediadores de um conhecimento que, enquanto se constrói no coletivo, contribui para sua autoformação.

Sobre essa base, a das necessidades humanas refletidas no coletivo, assenta-se a valorização das coisas através do trabalho – físico, manual, intelectual – , mas tendo sempre presente seu caráter de transformação.

Que especificidades alertam para a existência desse Conhecimento Social hoje na universidade? A observação dos casos estudados permite dizer que o conhecimento científico ou da academia, também chamado de teórico, não está negado. Ao contrário, ele se reafirma como absolutamente necessário, mas é entendido como uma forma de conhecer. Existem outras formas de apreender o mundo, de conhecer, e essas formas envolvem:[3]

– autoria e protagonismo;
– incerteza;
– diversidade e multiplicidade;
– contaminação;
– complementaridade.

Autoria e protagonismo: Todos produzem conhecimento e, por isso, são autores, qualquer que seja a condição da sua possibilidade de abstração; os sujeitos são protagonistas da ação de produzir; os conhecimentos estão em circulação e, a cada nova necessidade, problema, interesse, precisam ser puxados da gaveta do cotidiano, da gaveta teórica, da gaveta do laboratório, da gaveta da tecnologia, de uma, de muitas ou de todas as gavetas ao mesmo tempo. O grupo, tanto quanto cada sujeito, é presença nucleada, central, protagonista da construção coletiva.

Incerteza: O conhecimento é vivo, não-linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser refeito e reconfigurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferente para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática – , é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica. Ela sempre será nova a cada conjugação de variáveis, mesmo

[3] As categorias a seguir elencadas, bem como o texto, foram publicados no IX Endipe, em Águas de Lindóia-SP, 1998.

respeitando-se a epistemologia do campo de conhecimento de cada carreira profissional. A incerteza reside em duvidar das certezas tidas como verdades, em pensar e ressignificar o conhecimento em cada uma e em todas as relações possíveis.

Diversidade e multiplicidade: O conhecimento é não-homogêneo; também é não-prescritivo e, por isso, encara desafios e a não-linearidade; o salto da qualidade seria dado pelo rompimento do *status quo*; o conhecimento não se constrói através de etapas previsíveis; alguns ganhos são obtidos em algum momento, e, em outros, perde-se tudo. "A dinâmica do conhecimento é complicada, o processo de sua construção é complexo, múltiplo, contamina certezas e, por isso, não pode se transformar em um produto homogêneo".[4] Se não há certezas, ou quando se lida com múltiplas variáveis e racionalidades, os resultados ou o ponto aonde se vai chegar também não se pode prever.

Contaminação: O movimento do conhecimento vivo, da prática, contamina; progride, avançando aos poucos, em doses homeopáticas, e pode interferir, desacomodar os saberes científicos, que podem até não ter respostas às situações criadas em sala de aula, dizem os alunos universitários. "Envolve paciência histórica de repensar a própria prática; a repercussão é homeopática", diz o professor mediador. "Interfere na comunidade, não só nos que estão trabalhando; ensina pais, filhos e vizinhos", dizem os papeleiros. "Clareia as propostas, interfere na vida cotidiana, no todo da comunidade, na organização voltada para a pessoa humana, resgata a identidade das pessoas, joga para cima, dá força e elementos para lutar; é uma troca de experiências", dizem os educadores populares. A contaminação homeopática produz aprendizagem motivada por reflexão e sensibilização, ambas trazidas pelo trato com o conhecimento vivo, palpitante.

Complementaridade: Os conhecimentos e saberes[5] estão em ebulição permanente; os fragmentos são instâncias de um todo que se refaz em um processo vital (com vida porque atende a necessidades); a complementaridade pode ser trans e interdisciplinar; pode ser inter e/ou correlacional; pode se dar entre a prática concreta relatada e a teoria repensada e revisitada com diferentes olhares.

Nesse momento, entende-se que existe um Conhecimento Social no campo da pedagogia universitária. Social, porque coletivo, porque bem público que resgata o humano da relação educativa; social, porque trata da vida e do trabalho do homem, porque constrói cidadania e subjetividade não-reguladora através de distintas formas de participação. Essa forma de conhecer não prescinde do conhecimento científico; nutre-se dele, mas também do conhecimento de saberes cotidianos de domínio comum. Porém, não se restringe às formalidades da pedagogia da ciência. Isso a diferencia de outras formas de conhecer e de aprender o mundo: ela se organiza, objetiva-se, constrói-se para as necessidades do homem no seu existir humano – estético, ético, moral, prático – , no seu existir como capacidade transformadora do mundo através do trabalho.

Quais as racionalidades que orientam esse conhecimento? Sem dúvida, o afetivo e o emocional acompanham o cognitivo e o instrumental. Há uma tolerância com a diferença, a diversidade e a incerteza, e uma partilha de afetos que perpassa todo o movimento do conhecer. Sensibilização e reflexão são momentos importantes no processo de apreender este conhecimento, que se torna ético pela partilha, pela decisão cognitiva do que fazer. As emoções descolonizadas emergem na relação educativa e possibilitam trocas afetivas e cognitivas. Ética e moralidade podem ser questão de discussão, jamais de imposição de princípios, quaisquer que sejam.

Conhecimento Social e autoformação docente

O Conhecimento Social se constrói na sala de aula ou no espaço e território de uma relação educativa pela mediação professor/educador e com a autoria e o protagonismo dos alunos/participantes.

No processo, o docente, mesmo quando critica as didáticas e pedagogias formais, vai à luta. De forma dinâmica e com paixão, ele procura se auto-superar cotidianamente nas atividades em que

[4] Falas das entrevistas no Núcleo de Estudos em Educação Popular (Neep) do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

[5] O entendimento acerca dos conhecimentos refere-se a um certo sentido de estabilidade e permanência sistematizada no trato de uma determinada área de problematicidade, enquanto os saberes seriam certezas subjetivas, produtos da atividade discursiva e intelectual, da racionalidade voltada para o julgamento, e estariam numa perspectiva mais imediata, tal como a resposta relativa a uma questão delimitada.

ensina, trazendo as marcas da extensão e os pressupostos da pesquisa. Isso significa constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção nas práticas sociais para refletir com a teoria. No processo, o docente qualifica sua autoformação porque não cristaliza no tempo, com uma teoria e uma pedagogia que copiou de seus antigos professores ou de suas aulas na faculdade. Isso porque, ao trabalhar com o Conhecimento Social vivo, palpitante de significado humano, o docente trabalha com a ética, a intuição, a moralidade, os afetos, a estética e, é claro, com a sua capacidade cognitiva altamente estimulada. Esse pode ser um caminho sem volta – ele se contamina, constrói- se no outro; ele cresce e se aperfeiçoa com a mediação do Conhecimento Social e, como ator e autor, tal como seus alunos, quanto mais dá, mais tem a receber.

No desenvolvimento dessa forma de conhecer, o docente universitário, como um intelectual público, no exercício humilde da auto-reflexão, torna-se também ele o protagonista de uma ação político-pedagógica de autoformação, à medida que assume os desafios de sua contemporaneidade, rompendo com o *status quo*, com a lógica das certezas, dos papéis estandardizados e dos *scripts* pré-prontos e pré-datados. Pois, como diz Santos (1994):

> Há muitas formas de conhecer, tantas quantas práticas sociais que as geram e as sustentam. (...) Práticas sociais alternativas geram formas de conhecimento alternativo. Não reconhecer essas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as produzem.

E, como já foi dito, o Conhecimento Social no campo da pedagogia universitária constrói cidadanias e subjetividades emancipadas porque, acima de tudo, em sua "alternatividade", resgata o humano da relação educativa.

Referências bibliográficas

CANÁRIO, R. A inovação como processo permanente. *Revista da Educação*, Lisboa, n. 2, p.17-21, 1987.

CARDOSO, A. P. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 26, n. 1, 1992.

CORREIA, J. A. *Inovação pedagógica e formação de professores.* Porto Alegre : Asa, 1989.

FUENZALIDA, A. V. Aporte a la discusión de ideas sobre innovación y estrategias en la educación superior. In: CINDA – Innovación en la Educación Universitária en América Latina : modelos e casos. Santiago, Chile : Centro Interuniversitário de Desarrollo, 1993. (Colección Políticas y Gestión Universitaria).

GARCIA, W. E. (Org.). *Inovação educacional no Brasil* : problemas e perspectivas. São Paulo : Cortez Autores Associados, 1989.

GONÇALVES, Ó., ALVES, J. F. Desafios do professor numa escola pós-moderna : a construção narrativa da existência. *Colóquio Educação e Sociedade*, Lisboa, n. 10, dez. 1995.

HAVELOCK, R. *Guide to innovation in Education*. Ann Harbor : Michigan Press, 1970.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação* : subsídios para o estudo da inovação. São Paulo : Cultrix, 1989. Edição original de 1973.

LEITE, D. et al. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na universidade. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 7, n. 12, p. 25-30, ago. 1998.

LEITE, D. Inovação na universidade : rupturas paradigmáticas e a investigação em parceria. Painel. ENCUENTRO "LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN", 2., 1997, Buenos Aires. [*Anais...*] Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires, 1997(?).

LEITE, D. et al. Inovação na zona cinzenta de transição. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 8, p. 75-96, jan./jun. 1997.

LEITE, D. Inovação e rupturas paradigmáticas : a centralidade do conhecimento na pedagogia universitária. In : IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). *Anais II*. Águas de Lindóia (SP), 1998. v. 1/1.

LUCARELLI, E. *Una mirada hacia la innovación en el aula universitaria* : la Universidad como objeto de investigación. Buenos Aires, 1995. 15 p. Mimeo.

MARZOLA, Norma. *A reinvenção da escola segundo o construtivismo pedagógico* : para uma problematização da mudança educacional. Porto Alegre, 1995. 163 p. Tese (doutorado). PPGEDU/UFRGS.

MEC/CRIE/CRED. Folheto *Inovação*, Brasília, MEC/Inep, 1997.

NÓVOA, A. Inovação e história da Educação. *Revista Teoria e Prática*, Porto Alegre, n. 6, p. 210-220, 1992.

POPKEWITZ, T. S. *Sociología politica de las reformas educativas*. Madrid : Morata, 1994.

POPKEWITZ, T. S. (Org.). *Modelos de poder e regulación social en pedagogía* : critica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Barcelona : Pomares; Corredor, 1994.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice* : o social e o político na Pós-Modernidade. 3.ed. Porto, Portugal : Afrontamento, 1994.

Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior

Maria Estela Dal Pai Franco*

Introdução

O presente trabalho discute o trinômio comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor de ensino superior, problematizando a questão sob a perspectiva de uma prática social e investigativa. Tem em mira contribuir para o aprofundamento da questão da pesquisa como mediação para a formação do professor de ensino superior.

O ponto de partida para a construção discursiva é a constatação de que o professor de ensino superior é parte de uma comunidade de conhecimento. Como tal, é adequado adentrar a discussão pela formação do professor como parte de um trinômio constituído pela pesquisa e pela comunidade de conhecimento, sob o suposto de que esse trinômio, por natureza, tem o próprio conhecimento no cerne da sua razão de ser e tem a prática investigativa e a prática social no cerne do seu modo de objetivação.

Mas tal discussão é pertinente? Que desdobramentos relevantes ela traz consigo? Certamente, a importância da formação do professor e do próprio ensino superior é inquestionável. Não surpreende que no banco de dados Universitas/BR,[1] desenvolvido pelo Grupo de Trabalho (GT) sobre Política de Educação Superior da Associação Nacional de Política de Administração da Educação (ANPEd), a categoria de Ensino tenha sido a segunda com maior produção nos periódicos nacionais no interregno de 1968 a 1995, com 17,22% da produção, superada apenas pela categoria Política de Educação Superior, com 18,21%. Já a categoria Pesquisa aglutina somente 6,7% da produção. Como ambas as categorias foram tratadas predominantemente no patamar das ações da universidade (missões, funções, razão de ser), não se pode omitir a supremacia da "universidade napoleônica", cujo ensino é orientado para a formação profissional. Até porque a pesquisa começou a ser desenvolvida sistematicamente com o advento da pós-graduação, há menos de três décadas.

As considerações anteriores são indicativas de que são bem-vindas mais reflexões sobre a pesquisa e reforçam a pertinência da discussão sobre o trinômio formação do professor de ensino superior, pesquisa e comunidade de conhecimento, problematizada nos contornos de uma prática investigativa e social e que remete a uma das questões mais preocupantes no atual contexto da universidade na tangência do século 21: o recrudescimento das discussões sobre a associação entre ensino e pesquisa e a natureza da universidade e do ensino superior. Os formatos do Estado numa economia reveladora da nova ordem de mercado e de democracia (nem sempre tão democrática), tendo como esteios a técnica e o próprio mercado, trazem inúmeros desafios para a universidade. Esses desafios se expressam na diversidade de formatos institucionais, na diminuição de recursos públicos para a pesquisa e na localização seletiva em centros de excelência e grupos consolidados, no aumento de demandas sobre a educação superior e na conseqüente tensão entre qualidade e quantidade. Eles *per se* justificariam uma aproximação reflexiva da questão da pesquisa como mediação para a formação do professor de ensino superior.

Sob o ponto de vista formal, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, exatamente 35 anos depois de promulgada a

* Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); coordenadora do Projeto Interinstitucional Universidade e Pesquisa (Fapergs/CNPq); professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: medpf@orion.

[1] O Universitas/BR reúne 4.546 documentos sobre educação superior, dos quais mais de 17% têm como temática o ensino e suas relações. Os documentos foram publicados no transcorrer de 28 anos e são provenientes de 26 periódicos brasileiros, selecionados a partir dos critérios de abrangência nacional e existência de conselho editorial reconhecido na comunidade acadêmica. Resultou de um trabalho coletivo de pesquisadores e estudantes, desenvolvido durante quatro anos, apoiado por agências de fomento à pesquisa.

primeira LDB do Brasil, permitiu a diversidade institucional no oferecimento de ensino superior, segundo o que as instituições que se organizariam com "variados graus de abrangência ou especialização" (art. 45). A LDB recolocou para a universidade, em distintos patamares, critérios qualificativos, tais como: a) que as instituições pluridisciplinares de formação, pesquisa e extensão tenham produção intelectual institucionalizada, que pelo menos um terço do corpo docente seja titulado com mestrado ou doutorado e que um terço do corpo docente tenha regime de tempo integral (art. 52, incisos I e II); b) diversidade de cursos e programas e exigência de pesquisa (art. 44); c) autorização e reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições com prazos determinados e fortemente assentados em processo regular de avaliação (art. 46). É gritante, até mesmo em um primeiro exame dos aspectos citados, a exigência de titulação, de tempo integral e de pesquisa para os quadros do magistério superior. São quesitos basilares para que uma instituição obtenha o *status* de universidade ou para que se mantenha enquanto tal. Num sentido amplo (todas as áreas), a universidade é uma comunidade de conhecimento. Em tal perspectiva, no plano formal, são mostrados elementos que qualificam a formação do professor, a pesquisa e a comunidade de conhecimento como trinômio.

Em que pese o fato de que os dispositivos legais impulsionam uma demanda orientada para o atendimento a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, não é no plano formal que a linha argumentativa aqui adotada encontra, no entanto, suas justificações mais pertinentes. Mas onde se encontram tais justificações?

Elas se encontram justamente na constatação inicial de que o professor de ensino superior é parte de uma comunidade de conhecimento, de que esta comunidade, num sentido amplo, é a universidade, mas num sentido estrito, envolve os pares da área de conhecimento e é ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico. Como tal, a questão da formação do professor guarda, para a maioria dos que ensinam na educação superior, uma insuspeita, mas paradoxalmente conhecida complexidade. A complexidade conhecida fica por conta dos inúmeros esforços teóricos e práticos que articulam formação e pesquisa, epistemologia e pedagogia. A complexidade insuspeita fica por conta de ser este um problema social emergido de práticas sociais diversas, com problemas de investigação também emergidos de práticas investigativas diversas e com barreiras que dificultam a interlocução entre tipos de problema, tipos de prática, áreas de conhecimento e de exercício profissional.

Ainda mais, não se pode dizer que é uma questão de somenos importância e facilmente captada. Enquanto *problema social emergido de uma prática também social* – a ação de pesquisar (e de ensinar) –, através de repercussões nas práticas sociais de hoje e futuras, oscila entre as forças tensionantes de interesse que compõem a tessitura social e cujos defensores lutam para se sobressair e se impor nos espaços de interlocução. Enquanto *problema de investigação objetivado em uma prática investigativa*, é cada vez maior a certeza de que uma área de conhecimento isolada, assim como os paradigmas disponíveis e as alternativas metodológicas compatíveis, *per se* não dá conta da influência articulada dos inúmeros fatores e partícipes do processo. A escolha de uma vereda significa deixar outras de lado, o que limita o olhar e as possibilidades de desvelar o objeto de estudo em sua inteireza.

Retornando à constatação inicial de que o professor de ensino superior é parte de uma comunidade de conhecimento ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico, e tendo presente o objetivo deste trabalho, que é o de discutir a formação do professor como parte de um trinômio constituído pela pesquisa e pela comunidade de conhecimento, quatro veredas parecem férteis no intuito de lançar luzes sobre a questão:

– professor de ensino superior, *ethos* na identidade e na racionalidade da formação;

– comunidade de conhecimento, *locus* da prática social do professor;

– pesquisa e docência, *logos* para a formação na ação;

– práticas investigativas como práticas sociais formadoras.

Ao final, é discutida a natureza do trinômio que remete ao próprio conhecimento no cerne da sua razão de ser e para a prática investigativa e a prática social no cerne do seu modo de objetivação.

Professor de ensino superior – identidade e racionalidade na formação

Quando se fala em formação de professor para o ensino superior, a questão parece ficar ainda mais complexa, porque a ela se unem, com maior força do que nos demais graus de ensino,

questões que abarcam o *ethos* qualificador de sua identidade e da racionalidade da sua formação. Quem é este professor?

Sob o ponto de vista situacional, é aquele que trabalha em uma grande e complexa universidade brasileira, seja ela pública ou privada, com um sólido sistema de pós-graduação e com a presença de grupos consolidados de pesquisa. É, também, o que trabalha em uma instituição de ensino superior isolada e na qual o ensino é a própria razão de ser. É tanto o que trabalha na universidade orientada para o mercado como o que atua na instituição comunitária ancorada no seu meio.

Sob o ponto de vista institucional, é aquele cujo plano de trabalho dispõe de horários para a pesquisa, mas é também aquele cujas horas em ensino são tantas que não sobra espaço para investigações – às vezes, nem sequer para preparar suas aulas.

Sob o ponto de vista político, é o que vive as tensões da própria área de conhecimento, não raras vezes impregnada de corporativismo, acrescidas das tensões das demais áreas na luta por espaços e financiamentos.

Sob o ponto de vista profissional, é o que privilegia a universidade como espaço de trabalho, mas também o que está inserido num contexto profissional com suas demandas específicas, como é o caso prevalente de professores de áreas. É o que vê o aluno como um impulsionador do trabalho, mas também como o futuro concorrente em um mercado recessivo. É aquele profissional permanentemente avaliado, desde o ingresso na carreira, através de concursos, de avaliações sistemáticas para a ascensão profissional, da submissão de trabalhos em eventos, da apresentação de projetos para financiamento e de relatórios de atividades e de pesquisa.

Sob o ponto de vista do avanço do conhecimento, é o que se insere no processo produtivo que perfaz o avanço, colaborando de alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço quando não alienado das revoluções que se operam no mundo circundante. Vale lembrar que é inegável que as várias áreas do conhecimento tenham sofrido mudanças de base no seu modo de encarar a busca da verdade e nos conhecimentos sobre seus respectivos objetos de estudo. Na área biológica, por exemplo, é pertinente lembrar que, de 1920 até meados da década de 1940, o paradigma predominante de ciência privilegiava a genética quantitativa. Deste período até 1975, houve uma revolução verde. A biotecnologia se instalou e se consolidou nos últimos 25 anos do milênio.

Resumindo, pode-se dizer que o professor de ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões.

Não surpreende que, nesse contexto, o processo formativo apresente inúmeras alternativas. No plano de cursos formais e certificadores, uma das mais procuradas alternativas é a freqüência a cursos de mestrado que oportunizem o aprofundamento na área específica e o atendimento a alguma disciplina ligada à pedagogia universitária. Outra alternativa procurada é a freqüência a algum mestrado na área da educação, muitas vezes com dissertações adentrando, de algum modo, a área específica de onde se originam.

Tendo presentes as alternativas citadas, Mazzotti (1993) identifica racionalidades antagônicas em disputa nos debates sobre a formação de professores de ensino superior. Alguns autores sociais são voltados para a educação de pesquisadores, e outros, para a formação de professores. As noções matrizes são, respectivamente, a de que basta formar o bom pesquisador para se ter o bom professor, ou a de que a formação pedagógica é imprescindível. Os argumentos são teleológicos, disposicionais, posicionais e instrumentais. Mas o autor não omite os interlocutores que visam à síntese, ancorada no exercício prévio profissional e no exercício da racionalidade crítica a partir da ação realizada.

Mas se as racionalidades mencionadas são indicativas de diferenças fundamentais, outras diferenças de racionalidade também se fazem presentes. Já foi sinalizado de alguma forma que o sujeito professor de ensino superior pode revelar diferentes fundamentações pedagógicas, cujas nuanças ou diferenças abissais decorrem da extensão da consciência de si, das suas construções de sentido e da sua relação com o mundo do sentido. Para Prestes (1995), a fundamentação pedagógica se estruturaria em torno do sujeito e da consciência de si, do sujeito construtor de sentido e do sujeito e do mundo do sentido. Ela teria, em seu cerne, justamente a subjetividade e a racionalidade. Tal assertiva leva a

perguntar se esses aspectos não estariam presentes no sujeito professor e/ou pesquisador, valendo a universidade para a pesquisa e para o seu *locus*. Se assim for, a universidade seria o *locus* que reafirmaria, segundo a autora, referindo-se à escola, o preparo dos alunos sob a chancela de uma racionalidade técnica e dedutiva. Mas ela ainda lembra que a racionalidade, na formulação habermasiana, aponta para a possibilidade de renovação da base justificadora da educação pela emergência do universal na comunicação entre as diferentes experiências dos atores, nutridas pelas particularidades do mundo vivido. Isso permitiria à educação orientar-se por uma racionalidade que assegurasse a pluralidade e as diferenças, bem como formar a identidade de sujeitos racionais capazes de assumir compromissos éticos (Prestes, 1996). Permitiria também à pesquisa, enquanto ação educativa e fonte de alimento educacional, assegurar a pluralidade e as diferenças.

Comunidade de conhecimento

Seja qual for o ponto de vista tomado e a racionalidade que lhe dê suporte, o professor de ensino superior é um profissional que constitui parte integrante de uma comunidade de conhecimento, comunidade esta *locus* de sua prática social. O conhecimento é o objetivo, o objeto e o instrumental de trabalho, presente nas condições sociais do fazer do professor, seja este fazer de ensino ou de investigação, de disseminação e/ou de produção.

As condições sociais que perfazem uma comunidade de conhecimento, aqui se referindo especialmente aos que partilham um campo de estudo, não deixariam de refletir algumas nuanças do *ethos* da ciência, que envolve valores e normas. Não exatamente no sentido de Merton (1970), para quem o *ethos* da ciência envolve o conjunto de valores e normas de caráter afetivo característico dos homens de ciência, normas essas expressas no universalismo (critérios impessoais), desinteresse (integridade), racionalismo (ceticismo e prova) e propriedade coletiva do conhecimento. Seria mais num sentido atribuído, em pensamentos subseqüentes, que relativizam valores e normas, não só a campos específicos do conhecimento, mas também ao raio de influência e adesão a um dado paradigma. A adesão paradigmática se mantém até o momento em que outro paradigma é buscado, porque o primeiro não é mais fértil nas questões que suscita, nos problemas que ajuda a compor, nas análises que orienta, nas soluções que são adequadas. Aproxima-se da perspectiva de Kuhn (1987) ao falar de uma ciência normal, com conflitos e com especificidades paradigmáticas nos vários campos do conhecimento. É a visão da comunidade científica no contexto das revoluções da ciência.

Bourdieu (1983) encontra na idéia de campo científico e na noção da disputa de intelectuais o reforço contra a pseudo-assepsia da ciência. Para ele, o conceito de campo científico é a porta de entrada para se tratar as coletividades científicas e suas atividades. Campo científico é um sistema de relações objetivas no qual as posições e as tomadas de posição se definem relacionalmente e dominam também as lutas que visam transformá-lo. No campo científico, está em jogo o monopólio da autoridade científica, o qual confere reconhecimento. Os campos se diferenciam pelos objetos de disputa e pelos hábitos, que implicam o reconhecimento das regras próprias do campo. Há, portanto, uma hierarquia social que influencia práticas e escolhas de vocação, mesmo que no interior de cada campo exista uma hierarquização daqueles que conseguem impor uma definição da ciência: ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem.

Cabe lembrar que a autoridade científica é uma espécie de capital que pode ser acumulado e transmitido, mas que também existe uma luta entre quem detém a autoridade científica e os demais. Os que detêm maior capital específico ocupam as posições dominantes dessa estrutura. No entanto, é necessário um certo número de interesses fundamentais em comum. Para Bourdieu, os intelectuais são uma fração dominada da classe dominante (dominam porque possuem o capital cultural e são dominados pelos detentores do poder político e econômico).

Kuhn (1987) se contrapõe tanto à concepção clássica de ciência quanto à acumulação de conhecimento, de maneira ordenada e gradativa. Ele propõe o conceito de paradigma entendido como as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica. O paradigma sugere regras e padrões para que o procedimento científico ganhe aprofundamento e aumento de precisão dentro de seus parâmetros. De acordo com Kuhn, uma comunidade científica é formada pelos praticantes de

uma especialidade científica, submetidos a uma iniciação profissional e a uma educação similares. Nesse processo, eles absorvem a mesma literatura técnica.

As comunidades científicas, para o autor, podem ser identificadas em vários níveis. A comunidade mais global seria composta por todos os cientistas. Entre os aspectos que distinguem um grupo de cientistas de outros grupos profissionais, destacam-se: a) adesão a um paradigma que lhe foi fornecido através do preparo para ser cientista; b) preocupação com a resolução de problemas relativos às questões da natureza (do fenômeno); c) habilidade de identificar problemas a serem analisados, de encontrar soluções aceitáveis (pela comunidade) ou de apontar a sua natureza; d) reconhecimento pela comunidade de colegas como um grupo profissional competente; e) submissão do trabalho criador individual (ou grupal) à avaliação dos pares.

As colocações anteriores adquirem um sentido maior ao lembrarmo-nos de que existe uma forte tendência de socialização da comunidade acadêmica, para que a realização de pesquisas cada vez mais penda para o vetor do trabalho compartilhado ao invés do trabalho individual. Essa tendência já foi observada por Franco et al. (1997) e por Zarur (1994). O crescimento dos grupos consolidados de pesquisa, conforme as três últimas edições do CNPq,[2] assim o atesta. É procedente lembrar que, por definição, grupo de pesquisa consiste em um

> (...) conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente onde o fundamento organizador dessa hierarquia é a experiência, o destaque e a liderança no terreno científico ou tecnológico, existindo envolvimento profissional e permanente com atividades de pesquisa; onde o trabalho se organiza em torno de linhas comuns de pesquisa; e onde, em algum grau, compartilham-se instalações e equipamentos (CNPq, Diretório dos Grupos de Pesquisa, versão 3, base de dados de 1997, Brasília, 1999).

Os aspectos apontados por Kuhn, no entanto, bem como a tendência de os pesquisadores se reunirem em grupos, podem não ultrapassar o processo reprodutivo próprio da razão instrumental, se não for aberta a possibilidade de ser instaurada uma razão que reconstrua o processo interativo, que parta, na visão de Habermas (1988), da intersubjetividade enquanto participação. É a razão comunicativa que envolve falas compartilhadas nos momentos de identificação de problemas práticos/teóricos e de sua transposição para problemas investigativos, abrindo possibilidades para as comunidades científicas comunicacionais. Se a educação sempre se inscreveu sob o *telos* do diálogo, como diz Prestes, reaplicando-se a noção, pode-se dizer que a pesquisa enquanto forma de educação tem, sob o *telos* do diálogo, um *locus* construtivo legitimador, tendo em vista especialmente o uso que será dado ao conhecimento.

Pesquisa e docência no ensino superior – *logos* para formação na ação

Sob os contornos das considerações até aqui tecidas, que aspectos seriam pertinentes levantar para se discutir a formação do professor de ensino superior e reforçar a crucialidade da pesquisa na ação e formação? É na pesquisa e na docência que pode ser desvelado o *logos* substantivo para a formação na ação? O que qualifica a pesquisa como mediação para a formação? Mais do que achar respostas para todas essas questões, o que se tem em mira é situar alguns pontos encaminhadores de uma reflexão. Cabe, no entanto, explicitar que o discurso foi desenvolvido sob diferentes modos de objetivação, sem a preocupação de se separar o que seriam supostos e o que seriam constatações ou, ainda, o que seria desejável e o que seria viável de realizar.

[2] O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil é uma base de dados desenvolvida no CNPq desde 1992 e contém informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País, tendo um caráter censitário. A primeira versão se refere ao segundo semestre de 1993, com a produção científica e tecnológica do triênio 1990-1992. A segunda versão se refere ao segundo semestre de 1995 e à produção corresponde ao biênio 1993-1994. A terceira versão se refere ao segundo semestre de 1997, e sua produção corresponde ao período de 1o/1/95 a 30/6/97, apresentando informações quanto a grupos de pesquisa, pesquisadores, linhas de pesquisa e produção científica, tecnológica e artística. As informações foram colhidas em questionário padronizado, que chegou aos líderes de grupo através da intermediação dos responsáveis pela atividade de pesquisa nas instituições. Os grupos de pesquisa inventariados estão localizados em universidades, instituições isoladas de ensino superior, institutos de pesquisa científica, institutos tecnológicos, laboratórios e organizações não-governamentais.

Crescente consciência da importância da pesquisa para a sociedade hodierna. A sociedade de hoje não prescinde das benesses que o avanço do conhecimento tem permitido nos últimos anos em termos de qualidade e de aumento das expectativas de vida, da comunicação instantânea, da locomoção em velocidades nunca antes imaginadas. Tais avanços fazem com que a pesquisa e a sua transposição para o cotidiano pela via tecnológica, por mais questionada que seja, apresente-se para ficar. Essa justificação social não garante a imediata assimilação da produção da pesquisa por todas as universidades, mas sinaliza o caudal de tendências.

A resposta das universidades ao avanço do conhecimento é, por vezes, mais lenta do que se gostaria que fosse. Se não existisse a exigência da produtividade acadêmica como quesito para o credenciamento das universidades e se esse não fosse temporário, será que existiria por parte das instituições a vontade política de concretizar ações que viabilizassem a pesquisa? Teriam as universidades políticas de acesso à pós-graduação, planos institucionais de qualificação docente, estímulos pela via de bolsas de iniciação científica e assim por diante? Assim como são encontrados exemplos que mostram a crescente consciência quanto à necessidade de pesquisa, outros tantos levam a questioná-la.

São inúmeros os exemplos que hoje podem ser dados e que denotam que, pelo menos no Rio Grande do Sul, existe a intenção de criar condições que favoreçam a realização de pesquisas. A Universidade de Caxias do Sul (UCS), universidade regional, estabeleceu uma nítida política de qualificação de docentes. A Universidade de Cruz Alta (Unicruz), uma das mais novas universidades do Rio Grande do Sul, por exemplo, estabeleceu recentemente um programa de melhoria do ensino e de capacitação docente (1999). Já a centenária Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), num estágio de pesquisas e cursos em algumas de suas áreas, permite o acesso às comunidades científicas mais avançadas, promovendo o Encontro de Ciência e Tecnologia para o Século XXI (1999) e mostrando, assim, sua capacidade antecipativa. As universidades comunitárias do Rio Grande do Sul buscam alternativas de mestrados interinstitucionais e programas conjuntos de doutorado para qualificar seus docentes. Neste ano, final de milênio, quando pesam restrições financeiras e cortes orçamentários, no âmbito federal, são mantidas bolsas que qualificam a massa crítica e, no âmbito do Rio Grande do Sul, a Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia repassa fundos para a Fapergs, mesmo não alcançando os quesitos constitucionais.

Ousa-se dizer que aumentou a consciência de que a produção de pesquisas está associada à produção de tecnologia e que elas contribuem para o enfrentamento da dependência tecnológica e, logo, das crises econômicas. Hoje, é sabido que o investimento em pesquisa termina por melhorar a condição social da população e de sua qualidade de vida. Tudo indica que parece existir uma forte associação entre conhecimento oriundo da pesquisa técnico-científica e desenvolvimento (Tedesco, 1995). O próprio autor pergunta se a universidade deveria incorporar tal função ou somente formar o pesquisador. Cabe lembrar a tese de Graciarena (1971) sobre a incorporação pela universidade da função de pesquisa sem promover as necessárias mudanças institucionais que lhe permitissem executar adequadamente essa tarefa.

A pesquisa técnico-científica seria um fator gerador de desenvolvimento. E não só isso: o próprio conhecimento contribuiria para o surgimento de condições que consolidariam a pesquisa nas universidades e nas instituições de pesquisa. A consciência dos elos que existem com a pesquisa é decisiva para que sejam abertas maiores possibilidades de seu uso intencional na formação do professor.

Pesquisa, política e mudança na sociedade. Não é de agora que a vinculação entre educação e política tem sido considerada como de grande importância. Balzan (1983) entende que a situação da educação traz muitos desafios, entre os quais, o de ultrapassar as soluções pedagógicas e de levar em conta os seus aspectos políticos, sociais e econômicos. Sob tal perspectiva, um dos desafios é o de ampliar o reduzido campo de atuação do professor como agente histórico e não omitir a fugacidade dos conteúdos numa sociedade em constante mudança. Nesse ponto é que entra a pesquisa. Enquanto trabalho conjunto entre professor e aluno, que tem em mira a busca de soluções para os problemas novos e significativos, a pesquisa seria um modo de lidar com a questão do conhecimento. Pela pesquisa, o professor teria condições de lidar com problemas dessa sociedade em bases mais sólidas, o que melhoraria o nível de suas decisões técnicas e políticas. Essa constatação justifica um maior espaço para a pesquisa no processo de formação do professor. Mas a orientação para a técnica e o saber prático não pode ocorrer em detrimento do saber filosófico. A tecnociência não pode ter "comando excessivo nas tarefas de elaboração das idéias" (Santos, 1999, p. 3). Esse ponto tangencia o mencionado por Demo (1999), sobre a sociedade do conhecimento como uma economia intensiva de conheci-

mento, que exige a criatividade permanente e a mudança do perfil do profissional, pois o próprio mercado repele aquele que não sabe pensar e que está desgarrado da qualidade política.

Vinculação entre ensino e pesquisa na formação do professor de ensino superior. O que significa associar ensino à pesquisa? Em que planos tal associação seria possível? Antes de adentrar tais questões, é elucidativo trazer alguns pontos da análise que Enricone (1996) faz sobre os desafios da pesquisa na perspectiva dos argumentos adotados. O primeiro deles é a justificação da pesquisa na universidade pelos critérios de seleção do conhecimento – epistemológico e da justiça social – , critérios estes que não se opõem, pois o próprio conhecimento é uma construção social e contextualizada. O processo de pesquisa interliga pessoas, instituições e comunidade. Como a universidade é um serviço público, porque responde às necessidades da comunidade, e como a produção do conhecimento tem significado social, a pesquisa é um dos serviços da universidade. O segundo ponto selecionado do trabalho anteriormente citado se refere à priorização do ensino. Buscando apoio em algumas reflexões, a autora argumenta que a verdade é a causa primeira e original da universidade. A pesquisa, mesmo sendo principal, é causa segunda, porque nasce da verdade. Não é finalidade, mas meio, atividade organizada em busca da verdade e do conhecimento. Já o ensino, causa segunda, porque decorre da investigação, seria a prioridade da universidade. O terceiro ponto se refere ao ensino da pesquisa através de cursos de pós-graduação e à pesquisa sobre o ensino tomada como condição necessária.

A leitura que se faz dos pontos antes mencionados permite encontrar neles diversas justificações. Para a presença da pesquisa na universidade e a realização da pesquisa no entorno de uma comunidade de conhecimento, a justificação decorre do caráter social do processo de pesquisa e do serviço público da própria universidade. Para a mediação da pesquisa no processo formativo, a justificação decorre do qualificativo processual de busca da verdade, acrescido do relativismo da verdade face às inúmeras lentes interpretativas que incidem sobre a realidade. A mediação da pesquisa sobre o ensino se faz também presente na perspectiva de um processo permanente de formação do professor, auxiliando-o a redirecionar os caminhos. Contudo, permanecem abertas algumas questões. Como lidar com o avanço do conhecimento da área básica e o compromisso funcional do professor de disseminá-lo? A prática de pesquisa em sua área básica de conhecimento ajuda na melhoria docente? Na tentativa de aproximação das questões levantadas, a vinculação entre pesquisa e formação é aqui abordada em três planos: o organizativo, o contextual e o pedagógico.

Aproximação entre graduação e pós-graduação pelo conhecimento. No plano organizativo, a estrutura do ensino nos níveis de graduação e pós-graduação estabelece uma diferenciação de objetivos: o preparo para o exercício profissional e a formação da nova geração, ou, ainda, o preparo do pesquisador, do profissional altamente qualificado e do professor de ensino superior. Entre esses níveis, independentemente dos objetivos aos quais se destinam, existe uma vinculação de conhecimento basilar que se reflete na vinculação ensino-pesquisa. Franco (1994), ao estudar as condições de produção acadêmica de uma universidade pública, embasou seu estudo em três pressupostos: o saber fazer, relacionado ao domínio do conhecimento necessário para fazer pesquisa; o tempo para fazer, ligado às políticas institucionais de distribuição de atividades docentes; e as qualidades do saber, conectadas às áreas de conhecimento oferecidas pela universidade. Fundadas nesses pressupostos, as condições de qualificação, a distribuição de trabalho e a interconexão de conhecimentos foram analisadas. No caso das condições de interconexão de conhecimentos entre níveis, foram identificadas e analisadas duas categorias: a de continuidade e a de multidisciplinaridade do conhecimento. A primeira é própria de cursos como o de Física, cuja área de conhecimento se caracteriza como igual ou tangencial na graduação e na pós-graduação. A segunda considera a área de conhecimento da pós-graduação diferente daquela da graduação; é o caso da Educação, que recebe profissionais oriundos das mais diversas especialidades. Ambas as categorias são entendidas como condições incisivas para a produção de pesquisa. Além disso, essa questão está no cerne da constituição de grupos de pesquisa, especialmente nos casos de interconexão, cujo esforço de articulação transcende a continuidade da área e se coloca no patamar da multidisciplinaridade, com discursos e filtros interpretativos diferenciados, quando não opostos. Tais considerações levam a afirmar que:

– A área de conhecimento é basilar para o desenvolvimento da pesquisa e para o seu uso na formação do professor. A caraterização da área como de continuidade ou de multidisciplinaridade interfere no produto, até porque áreas multidisciplinares exigem um diálogo entre especialidades, difícil de ser mantido.

– A pesquisa pode ter uma conotação na graduação e outra na pós-graduação. A conotação varia de acordo com a área de conhecimento e a complexidade institucional, aqui incluído também o tamanho e a existência de programas de pós-graduação. Em algumas universidades, a pesquisa é reduzida às dissertações de mestrado e às teses de doutorado. Em outras, a pesquisa docente está no início. Outras, ainda, apresentam linhas e grupos. O importante é destacar que, em algum nível, no ensino superior, sempre existe pesquisa. Ele só muda em relação à localização e à extensão com que ocorre.

Contextualização de problemas educacionais e investigativos. No plano contextual, cabe situar e datar os questionamentos, os problemas e as reflexões, buscando seus laços histórico-situacionais. Para a questão em pauta, dois níveis são pertinentes. O primeiro é o de conhecimento das políticas públicas e suas relações com valores, pois a própria educação, a universidade e o ensino superior são impregnados de valores. O segundo nível em que devem ser situados os questionamentos, os problemas e as reflexões diz respeito à não-permissão de uma falsa homogeneização na transposição das políticas públicas para as práticas institucionais. Isso significa colocar o professor de ensino superior em contato com a história da instituição, articulada à história da sociedade onde se insere. É a transposição do geral para a especificidade das instituições, situando-se os questionamentos e as reflexões na realidade de uma universidade específica.

Em relação aos níveis mencionados, dois trabalhos são elucidativos. O primeiro foi desenvolvido por Marques (1989) e focalizou a avaliação da reforma universitária da Capes em termos das reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior. Quarenta professores pesquisadores de áreas distintas do conhecimento (Biologia, Física, Letras e Ciências Sociais) tiveram os seus discursos analisados na tentativa de captar a maneira pela qual eles elaboraram e explicaram suas práticas cotidianas num dado contexto de universidade, destacando que tal prática só pode ser compreendida à luz de práticas sociais mais abrangentes da sociedade brasileira e da história de suas instituições de ensino superior e de pesquisa. O estudo mostrou, portanto, como e por que a relação entre ensino e pesquisa, prevista em lei como indissociável, pode ser melhor compreendida enquanto elaboração de um projeto por parte dos professores e das instituições das quais fazem parte.

O segundo trabalho, desenvolvido na década de 1990, é o de Nogueira (1991). Parte da análise da relação escola-universidade-cultura e levanta a questão do papel da filosofia da educação e da intervenção do Estado na educação via legislação do ensino. A filosofia da educação é entendida em uma íntima relação com a axiologia, a partir da análise das exposições dos motivos e dos relatórios de grupos de trabalho, elaborados para a apresentação e a justificativa dos documentos das reformas de ensino.[3] Foram buscados elementos que favorecessem a identificação de valores subjacentes, possíveis reveladores de uma efetiva intenção política de ruptura entre o sistema de ensino e os objetivos e valores da filosofia educacional.

Ambos os trabalhos explicitam a importância da contextualização pela via da pesquisa na formação do professor de ensino superior.

A relação professor-aluno e a partilha de saberes. No plano da ação científico-pedagógica, cabe lembrar que todos trazem suas parcelas de saberes para a sala de aula, saberes estes gestados em diferentes locais e espaços. Nesse sentido, a universidade é um pólo de convergência de saberes e também uma instância de certificação dos saberes sistematizados. Ancorado nessa noção, Marques (1996) coloca a centralidade do conhecimento na educação, sendo a própria educação uma interlocução de saberes, pois, na mediação da docência, os saberes são reconstruídos nas suas origens históricas, na sua passagem do plano da percepção empírica para o plano da idealidade dos conceitos e na sua tradução para as práticas cotidianas.

É bom lembrar que, se a partilha de conhecimentos ocorre pela via da pesquisa, em última instância, ela é um processo legitimador do conhecimento que, usualmente, não é a derradeira verdade sobre o objeto do mundo ao qual se refere, seja pelo relativismo das observações, seja pelas interpretações. Por outro lado, as comunidades, sejam elas científicas, acadêmicas ou circundantes, sempre clamam por explicações mais consistentes ou esclarecedoras. Nesse sentido, não há conhecimento que prescinda de mudança, seja para seu uso prático, seja pelo avanço abstrativo. O discurso reelaborado

[3] O autor analisou as reformas de 1931, 1941, 1964, 1968 e 1971.

sem o fundante da pesquisa pode satisfazer porque traduz, mas a nova versão sobre um fato pode cair na não-cientificidade manipulativa de que a versão é mais importante do que o fato.

Um outro aspecto a lembrar é que são inúmeros os indícios de veracidade do suposto de que a pesquisa incrementa o ensino, seja ela na área específica ou pedagógica. O conhecimento na área é condição. Formar um quadro sobre a estrutura da matéria, as principais questões, os avanços do conhecimento e suas lacunas é basilar. Mas é o conhecimento oriundo da didática que concretiza uma pedagogia universitária com escolhas certas e caminhos mais adequados. Os bacharelados habilitam profissionalmente, mas não formam o docente. Especialmente quando o ambiente formativo transcende o presencial, para se localizar também no virtual (educação a distância, *home pages*, ambientes eletrônicos, *chats*), surgem desafios não-antevistos quanto à adequação de conteúdos e à melhor forma de organizá-los e disponibilizá-los. Mais do que nunca, têm de ser levados em conta os mecanismos cognitivos e sociocognitivos e as interações e cooperações entre alunos e professores. Demo (1999) colabora de modo muito apropriado para essa discussão, ressaltando que o melhor ambiente para a aprendizagem é o ambiente da pesquisa, entendida mais como princípio educativo do que como princípio científico metodológico. Implica esforço construtivo pessoal do aluno na avaliação e orientação permanente do professor. Aqui vale dizer que a pesquisa como princípio científico e metodológico também pode ser traduzida em um bom ambiente para a aprendizagem.

Mais um ponto a destacar é o da existência de uma vinculação entre metodologia do ensino e metodologia da pesquisa. As pessoas tendem a adotar uma postura em face da verdade, tendem a entendê-la de uma dada maneira. Não pode existir, portanto, um distanciamento substancial entre a compreensão da verdade presente no processo de produção do conhecimento e a concepção presente na disseminação pelo ensino. Kuhn deixou muito claro que ferramentas teóricas, tais quais lentes, permitem enxergar algumas coisas e outras não. Elas permitem identificar um problema social, transformá-lo num problema investigativo, compondo-o e analisando-o. Num certo sentido, como menciona Costa (1999), ao problematizarmos um determinado campo, objeto ou fenômeno, estamos inventando algo novo com as próprias "lentes".

Cabe mencionar, finalmente, que as injunções desfavoráveis ao ensino e à profissão docente, como destaca Costa (1999), operam no horizonte simbólico da cultura, no campo da política cultural. A autora chamou a atenção para a importância dos discursos como práticas que modelam o que se entende por "realidade", pois instituem sentido e hierarquizam, fabricando significados. "Quem tem o poder de narrar, de dizer como as coisas são, fabrica as coisas. É nesse sentido que conhecer é governar" (1999, p. 10).

Práticas investigativas como práticas sociais formadoras

Dois projetos de pesquisa, ambos com farta produção, cabem ser mencionados pelo potencial formativo que envolveram, ambos construídos de forma paulatina, na qual o discurso argumentativo e a sistematização em reuniões constituíram pontos centrais.

O primeiro é o projeto que gerou o banco de dados Universitas/BR, já mencionado, que não deixa de ser um veículo de pesquisa que a educação superior desenvolveu. Foi usado na formação do professor que nele trabalhou e está sendo usado enquanto resultado de pesquisas por orientandos (também professores universitários) dos partícipes do projeto.

A análise sobre ensino de pós-graduação do banco de dados Universitas/BR mostrou que, na década de 1980, as produções focalizaram diferentes concepções de filosofia, linhas de pesquisa, resgates da trajetória dos cursos, divulgação científica e vinculação entre ensino e pesquisa. Na década de 1990, a preocupação focalizou a avaliação, as tendências da pós-graduação, as crises e a ênfase na diferencialidade. Resumindo, o modo de adentrar a análise dos cursos varia ao longo das décadas, partindo do legal, enfatizando o específico e retornando ao geral, mas sob a ótica da especificidade. A produção mais significativa é a da década de 1980, e nota-se uma passagem do curso para os programas. Nesse período, pode ser observada uma mudança de interesses. Da formação do profissional, passa-se para a formação do pesquisador; a função da pesquisa e suas condições de produção também são discutidas. Da preocupação com os cursos de mestrado, passa-se para uma incisiva produção sobre questões do doutorado. Predominam discussões que incidem sobre cursos e programas na área

da educação, aqui tratados porque revelam a discussão maior das próprias funções e tendências da pós-graduação. É interessante mencionar que, em meados da década de 90, reincide a preocupação com a formação do professor (Franco, Morosini e Oliven, 1999).

Contudo, especialmente as duas últimas décadas têm sido marcadas por constantes reflexões quanto ao papel do ensino, seus objetivos, sua aplicabilidade perante a sociedade e a busca de outras formas de transmissão dos saberes científicos. Essas questões são observadas nas produções e em experiências pedagógicas que partiram dessa necessidade de mudanças e que representam mais da metade dos trabalhos produzidos na temática referente a relações pedagógicas. Na década de 1990, é nítida a preocupação com um redirecionamento do ensino, baseado na relação teoria-prática e na interação professor-aluno-instituição, para que haja uma adaptação desses ao uso de novas tecnologias, como o computador, que auxiliam o aprendizado.

O segundo projeto interinstitucional foi objetivado numa rede de pesquisa e utilizou a parceria como modalidade organizativa nas várias possibilidades de participação. Trata das condições de produção de pesquisa sob a dupla perspectiva da cultura de produção de pesquisa e da produção e construção de cultura institucional. Insere-se em investigação maior sobre as universidades gaúchas, resultando da ação de um grupo interinstitucional (Franco, 1997).

A metodologia oportunizou intervenção nas instituições pelo "contato" e pelo "dar-se conta" comparativo das próprias condições de pesquisa, bem como pelo relato de ações *inovadoras* compartilhadas. Houve momentos de socialização e interação, como a realização de três seminários integradores com a participação dos pesquisadores, de membros das administrações centrais das universidades e de representantes de órgãos financiadores e formuladores de políticas.

Resumindo, os seguintes pontos foram basilares para a pesquisa: o trabalho compartilhado, que envolveu pesquisadores de diferentes instituições; a formação de redes de pesquisadores, que teve em mira o fornecimento de informações sobre a produção de pesquisa e ação cooperada; a instalação de subgrupos articulados ao Projeto Interinstitucional Universidade e Pesquisa, que é vinculado ao Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS, pesquisando sobre a temática; a objetivação de níveis participativos diferenciados nas etapas do estudo (analíticos, informacionais e reflexivos); a construção compartilhada que se objetivou em vários momentos de discussão, não só da equipe central, mas também com a comunidade acadêmica interessada; a seleção de noções fundantes, que privilegiaram rupturas de modos organizacionais tradicionais e se pautaram por uma racionalidade comunicativa e por associações cooperadas na busca do conhecimento; a socialização, a interação (em forma de seminários e publicações) e a formação de redes de pesquisadores que se estabeleceu, contribuindo para o forjamento de uma cultura de pesquisa nas universidades. Certamente, a pesquisa foi e é uma importante via para o aprimoramento do professor de ensino superior. Revela que a metodologia escolhida é indicadora de uma prática social, mas é também uma alternativa metodológica de construção do conhecimento e, como tal, inovadora.

Encaminhamentos conclusivos

A caminhada até aqui realizada permite um balanço crítico de vários pontos. Mas, para chegar a eles, cumpre resgatar o ponto de partida, que é a constatação de que o professor de ensino superior é parte de uma comunidade de conhecimento ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico, inserido, portanto, em uma sociedade do conhecimento que se esteia nos já mencionados mercado e técnica. Sob tal fundante é que podem ser trazidas as justificações discursivas e a relação mediadora da pesquisa na formação do professor.

O primeiro ponto a ser comentado é o de que a pesquisa como mediação da formação abarca temáticas inovadoras e pertinentes, como a dos processos de socialização na comunidade acadêmica e a dos espaços sociais de convivência de grupos. Essa temática não emerge gratuitamente. Nos últimos anos, um conjunto de direcionamentos favoreceu, sobremaneira, o trabalho compartilhado, o que, em um certo sentido, configura uma contradição entre a política estabelecida e a reforma do Estado brasileiro, aliada aos princípios neoliberais, considerando-se que o movimento associativo se contrapõe a alguns de seus princípios; primeiro, porque o trabalho compartilhado e coletivo é favorecedor das críticas, e segundo, porque se opõe ao global, à medida que reforça o local.

Um segundo ponto a ser trazido é o das justificações discursivas que surgem claramente desde as primeiras incursões do pensamento na temática, lembrando-se que, ao se falar sobre a formação do professor de ensino superior, está-se adentrando a questão do acesso ao conhecimento de uma dada área e a socialização deste conhecimento.

O *acesso ao conhecimento* é o primeiro *locus* discursivo-argumentativo que confere justificação e ressalta sua pertinência. O que interessa aqui não é a freqüência a qualquer curso de pós-graduação por parte do professor de ensino superior. O ponto crucial é o acesso a conhecimentos sistematizados que a pós-graduação necessariamente traz consigo, conhecimentos estes que têm a pesquisa em sua gênese. Nessa etapa do processo de formação, o professor de ensino superior não só tem acesso a pesquisas, mas ao conhecimento sistematizado de como desenvolvê-la em sua área específica. Sem a concretude epistemológica de uma dada área e dos métodos de obtenção do conhecimento que lhe são peculiares, não se tem o espaço, não acontece a pedagogia universitária de qualidade. Nesse sentido, a pesquisa na própria área é a mediação para a formação do professor de ensino superior e, também, a base fundacional sobre a qual o ensino na sua face didático-pedagógica é (ou deveria ser) construído.

No *locus* do acesso ao conhecimento, prevalece o trinômio inicialmente mencionado enquanto *problema de investigação objetivado em uma prática investigativa*. Mas isso não exclui o *problema social* que o antecede, emergido de uma prática também *social*. Os problemas sociais no *locus* de acesso ao conhecimento dizem respeito às práticas sociais da universidade, enquanto uma comunidade de conhecimento em áreas diversificadas, às práticas sociais dos partícipes de uma mesma área (enquanto comunidade científica), com suas tensões, lutas internas e até mesmo possíveis choques paradigmáticos impeditivos de interlocução entre pares.

A *socialização do conhecimento* é o segundo *locus* discursivo-justificatório, revelando-se na socialização do conhecimento sistematizado, visando especialmente à formação e ao exercício profissional na sociedade. É um *problema social emergido de uma prática também social*, porque foi construído e desenvolvido por uma comunidade legitimada para desenvolver o conhecimento, mas que, em sua ação, também o legitima. É um problema social que envolve a prática social de disponibilizar o conhecimento para aqueles cujo exercício profissional exige determinado conhecimento legitimado. Lida diretamente com o conhecimento e, como tal, não exclui o *problema de investigação*, que implicará *prática investigativa*. Até mesmo as transposições adaptadas do conhecimento não prescindem da mediação da pesquisa; tais quais ímãs retornam ao *locus* de acesso, mas em outro patamar. É o patamar das relações didático-pedagógicas.

Um terceiro ponto a se mencionar é o de que a pesquisa como mediação da prática docente é uma prática social que remete à avaliação da área de conhecimento e da área de ensino-aprendizagem, o que coloca a prática no patamar de juízos avaliativos dos resultados e dos processos. Pela mediação da pesquisa, a prática transpõe o conteúdo isolado para se colocar no patamar da pedagogia universitária como área de conhecimento. Mas é na prática que esse conteúdo da pedagogia universitária se concretiza em atitudes impregnadas de valores.

Certamente, é basilar o que Graciarena, já em 1971, apontava como profissão acadêmica: garantias institucionais de planos de carreira, trabalhos remunerados de pesquisa, continuidade na função, equipamentos. Mas ele mesmo assinala que as condições materiais podem ser estéreis se os pesquisadores não tiverem idéias e valores que vinculem a função científica ao contexto do subdesenvolvimento e da busca de nível adequado de autonomia. É a consciência profissional que se reflete na assertiva de que,

> sem essa dimensão valorativa (referindo-se a compromissos da ciência com subdesenvolvimento e autonomia), as modalidades institucionais que por acaso surgissem acabariam em esquemas vazios de conteúdo ou dariam lugar a alternativas de ação, que provavelmente constituiriam um raro reflexo de pautas acadêmicas alheias às reais necessidades do processo de desenvolvimento social autóctone (Tedesco, 1995, p. 117).

A caminhada até aqui realizada reconhece que o pesquisador lida com elementos necessários para o desempenho do professor numa sociedade em constante mudança, entre os quais estão o acesso ao conhecimento sistematizado e a produção de novos conhecimentos. Mas a formação pedagógica e a pesquisa nessa área fornecem uma dimensão crítica e técnica que as tornam únicas e imprescindíveis,

forjando a identidade do professor como partícipe crítico da comunidade do conhecimento, empenhado na busca da dimensão valorativa, relevante para a formação das novas gerações e da sociedade da qual fazem parte.

Referências bibliográficas

BALZAN, Newton César. Nós, professores de licenciatura. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 8, p. 18-24, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu* : Sociologia. São Paulo : Ática, 1983. p. 122-155.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

COSTA, M. C. V. *O magistério e a política cultural de representação e identidade*. Porto Alegre : PPGEdu, 1999. 13 p.

DEMO, P. Universidade e reconstrução do conhecimento. *Ensaio :* Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 7, n. 23, p. 129-144, abr./jun. 1999.

ENRICONE, Délcia. *Os desafios da pesquisa*. Porto Alegre : EDIPUCRS, 1996. 54 p.

FRANCO, M. E. D. P. *Condições acadêmicas e produção de pesquisa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 1994. Relatório de pesquisa PPGEDU/GEU/FACED/DEE.

FRANCO, M. E. D. P., MOROSINI, M., OLIVEN, A. Ensino. In: MOROSINI, M. C. *Estado da arte em educação superior*. No prelo.

FRANCO, M. E. D. P. (Org.). *Universidade, pesquisa e inovação* : o Rio Grande do Sul em perspectiva. Porto Alegre : EDIPUCRS/EDIUPF/GEU/UFRGS, 1997. 455 p.

MOROSINI, M. (Org.). *Universitas* : a produção científica sobre educação superior no Brasil (1968-1995). Porto Alegre : GT Política de Educação Superior/ANPEd, 1999. CD-ROM, 1 arquivo, 40MB.

HABERMAS, Jurgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid : Taurus, 1988. Tomo 1, 517 p.; Tomo 2, 618 p.

KUHN, Thoman S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo : Perspectiva, 1987. 257p.

MARQUES, Evair A. et al. Ensino e pesquisa na Universidade : questão de lei ou visão de mundo? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 5-16, maio 1989.

MARQUES, Mário Osório. *Educação, interlocução de saberes que se reconstroem na aprendizagem*. Tese de Doutorado, 1996.

MAZZOTTI, Tarso B. Formação de professores : racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, n. 177, p. 279-308, maio/ago. 1993.

MERTON, Robert K. *Sociologia, teoria e estrutura*. São Paulo : Mestre Jou, 1970. Cap. 18: A ciência e a estrutura social democrática.

NOGUEIRA, Sônia M. A. Valores e objetivos da educação brasileira : a questão da relação entre filosofia da educação e política educacional a partir de 1930. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 171, p. 145-174, maio/ago. 1991.

PRESTES, Nadja Maria Hermann. A perspectiva habermasiana na investigação científica : a racionalidade comunicativa na educação. *Veritas*, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p. 291-297, jun. 1996.

TEDESCO, J. C. *Sociologia da educação*. Campinas : Autores Associados, 1995. 125 p.

O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional

Marlene Correro Grillo*

Apresentação

Voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela vem se tornando um exercício bastante valorizado entre educadores pelo reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico que só pode ser construído em contato com esta mesma prática. No esforço de interpretar a atividade que desenvolve, o professor vai produzindo uma teoria original e organizando um corpo específico de conhecimentos – o conhecimento prático profissional. Este designa um tipo particular de informações e aprendizagens oriundo da vivência de situações reais, com as quais o docente interage ao responder às situações incertas que caracterizam o ensino (Zabalza, 1994).

Contribuições de Schön (1992), um dos autores mais citados nesta área, Zeichner (1993), Marcelo Garcia (1993) e Zabalza (1994), entre outros, reconhecem a legitimidade das teorias geradas na e pela ação docente e postulam a necessidade de investigações sobre a prática numa perspectiva teórico-reflexiva e sobre o próprio docente – a pessoa e o profissional – , seu pensamento e sua experiência, projetos, valores e ideais, com o objetivo maior de valorizar a participação do professor nas políticas educacionais e no coletivo das escolas.

A produção teórica dos educadores reflexivos dá destaque a uma epistemologia da prática, a qual se fundamenta na reflexão sobre a ação, conduzindo a uma mudança tanto na conceptualização teórica da formação docente como no próprio processo de desenvolvimento profissional (Pérez Gómez, 1992).

Com o objetivo de sintetizar a prática reflexiva tematizada por alguns desses teóricos, relacionamos entre si vários conceitos que a descrevem, embora nem sempre tais relações estejam explicitadas.

A singularidade da situação de ensino

O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe a segurança do que "dá certo". Nessa perspectiva, o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta. O processo de construção que vai elaborando pouco a pouco o novo conhecimento profissional possibilita uma melhor compreensão da realidade e reforça no professor a responsabilidade pela decisão tomada.

A aceitação do valor da prática na construção do conhecimento profissional representa um movimento de reação à concepção linear de formação de professores que prioriza duas áreas de conhecimento como necessárias à docência: a área científico-cultural – que se refere ao conhecimento do conteúdo a ensinar – e a área psicopedagógica – que diz respeito ao conhecimento da forma de atuar. Ambas têm sua relevância reconhecida e constituem o conhecimento acadêmico, que integra o conhecimento profissional sem, contudo, esgotá-lo, porque este é bem mais amplo.

Como afirma Porlán (1998), o conhecimento profissional não se restringe apenas ao conhecimento acadêmico, originado de estudos de conteúdos específicos, sistematicamente organizados, e de conteúdos didático-pedagógicos, com freqüência justapostos aos primeiros de forma fragmentária e descontextualizada, sendo, por isso mesmo, pouco significativos para o professor. Muito mais do

* Doutora em educação; professora titular da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

que isso, o conhecimento profissional é diferenciado de toda disciplina concreta e não obedece a uma lógica curricular.

Também não se confunde com o conhecimento cotidiano experiencial puro, utilizado no exercício da docência (embora se preconize a experiência na sua construção), com características de artesanato, resultado da acumulação lenta de saberes originários do senso comum, que facilmente reproduzem mitos, crenças, inconsistências, carecendo de rigor e de organização interna.

Tampouco é um conhecimento filosófico ou metadisciplinar organizado internamente e que, ao tratar de cosmovisões ideológicas, de perspectivas epistemológicas e ontológicas, possibilita uma análise crítica dos demais conhecimentos formalizados.

O conhecimento prático profissional se vale de todos esses tipos de conhecimento e deles necessita. Articula-os de forma original e idiossincrásica, uma vez que a esses se integram teorias implícitas ou explícitas, experiências e valores pessoais, rotinas e esquemas de ações particulares aceitos pelos docentes após reflexão.

Zabalza (1994) o define como o corpo de convicções e significados conscientes e inconscientes que surgem a partir da experiência; é íntimo, social e se expressa em ações pessoais.

A ação docente que este conhecimento mobiliza tem sempre subjacente alguma teoria gestada na academia, no cotidiano ou em ambos. O que, no entanto, caracteriza-a ou a diferencia é o fato de ser objeto de questionamento constante dos professores através da análise do já vivido e do que se está vivendo, da discussão e do confronto com o construído ou a reconstruir.

Ao afirmarmos que o professor constrói um conhecimento prático e que contribui para a sistematização de novos conhecimentos, estamos afirmando nossa crença na autonomia intelectual do docente, capaz de pensar e promover mudanças, bem como em seu compromisso com propósitos educativos e éticos mais amplos. Estamos visualizando uma nova prática, alicerçada na participação reflexiva do docente e na autoconscientização dos sujeitos da educação. Estamos valorizando o profissional racional, que faz julgamentos, toma decisões num contexto incerto e as executa com a emoção e a paixão que sustentam a sensibilidade para identificar situações novas.

Essa prática reflexiva transcende a racionalidade técnica que reduz a ação educativa a um exercício de solução de problemas e tenta explicá-la pela utilização metódica de resultados de investigação. O professor, nessa visão, é um técnico que domina o conhecimento científico produzido por outros ou o aceita e o utiliza às vezes acriticamente – como norma de ação. Entretanto, a redução da prática a questões meramente instrumentais não se sustenta face à complexidade das situações concretas, pois todas elas exigem, para ser solucionadas, uma reflexão prévia decorrente de observação e diagnóstico.

Isso não significa rejeição *a priori* da utilização da técnica, pois há inúmeros casos em que se reconhece a necessidade maior do emprego de teorias. Entretanto, conforme postula Schön (1992), as zonas indeterminadas da prática – incerteza, singularidade, conflito de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Situações únicas, originais e com conflitos de valores não podem ser resolvidas unicamente por meio de metas guiadas pela técnica. E são exatamente essas zonas que os profissionais reflexivos estão entendendo como centrais, predominantes na prática profissional, e que por isso mesmo requerem mais atenção.

A reflexão como fundamento da prática

O interesse pela reflexão na prática pedagógica não é novo; suas origens remontam a Dewey (1933), precursor de uma pedagogia reflexiva que reconhece a produção de conhecimento mediante experiências fundamentadas na reflexão, na interação e na transição entre situações presentes, já vividas e futuras. O professor, como sujeito reflexivo que é, debruça-se sobre o conteúdo da própria experiência, examina-a, relaciona-a com outras e a analisa à luz de experiências de outros e das suas próprias. A experiência atual aproveita algo das anteriores e contribui para o aperfeiçoamento de ações posteriores, o que vem defender a idéia de o professor reconstruir o seu conhecimento pela reflexão na e sobre a prática.

Dewey (1933, p. 25) postula para o ensino "um exame ativo, persistente e cuidadoso de crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que os sustentam e das conclusões para que tendem".

Como requisitos prévios de um ensino reflexivo, três atitudes são apontadas:

– *Abertura de espírito*. Caracterizada pela receptividade a informações provenientes de fontes diversas, pela disponibilidade de ouvir pontos de vista diferenciados e de examinar a lógica da nova perspectiva, admitindo a possibilidade de erros e de modificações. Os professores de "espírito aberto" se mostram dispostos a examinar os motivos do que é posto como lógico e natural, compreendem que é legítimo duvidar de verdades admitidas e aceitam questionar suas próprias crenças e opiniões e sobre elas ser questionados.

– *Responsabilidade*. Caracterizada pela consideração de decisões tomadas, de suas conseqüências e repercussões numa dimensão ética. Significa a busca de sentido da síntese das várias idéias aceitas pela abertura de espírito, o que transcende as simples questões de utilidade imediata.

– *Entusiasmo*. Caracterizado pelo dinamismo que impulsiona a reflexão e predispõe ao enfrentamento da atividade com segurança e energia. Permite romper com a acomodação e a rotina, auxiliando o professor reflexivo a fundamentar sua prática na criatividade e na inovação.

Embora Dewey não tenha sido o único a realizar estudos dessa natureza, é certamente o autor mais divulgado, e suas recomendações mantêm até hoje o caráter de atualidade.

Na linha de pensamento de Dewey, o professor necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais e experimentar novas respostas alternativas. Por isso, a reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora o diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas. Há quem critique o conceito de professor reflexivo sob o argumento de que um ambiente acelerado e imprevisível como a sala de aula não dá tempo para reflexão. Entretanto, a reflexão não exige uma atitude contemplativa; apenas o equilíbrio entre a mudança e a rotina, entre um trabalho consciente e um modismo acrítico (Zeichner, 1993).

A prática reflexiva

Todo professor conhece e utiliza uma série de procedimentos capazes de resolver satisfatoriamente situações comuns da sala de aula: pedir silêncio, chamar a atenção para um determinado tópico, retomar um assunto depois de uma discussão ou mesmo explicar um determinado conteúdo já bastante trabalhado. Ainda que possam ocorrer com freqüência, esses exemplos são insuficientes para caracterizar o entorno da sala de aula, fornecendo uma visão simplificada do mesmo, pois o cotidiano é bem mais complexo, constituído por uma sucessão de acontecimentos que necessitam ser gestionados num momento preciso.

Na prática, poucas são as situações comuns, familiares, com possibilidade de resolução através de metas consensuais e definidas *a priori*. Geralmente, quando existem, essas situações são as menos relevantes, e vamos chamá-las de situações convergentes ou previsíveis. Por exemplo, a forma como o professor chama a atenção dos alunos para determinados conteúdos ou como aguarda o momento mais adequado para iniciar uma aula é um procedimento que Perrenoud (1993) chama de receita, concretização de normas, de modelos tirados de um elenco mais ou menos amplo, reconhecidos como capazes de resolver uma situação específica. De certo modo, é a obediência a um princípio teórico, baseado numa racionalidade técnica.

Muitas vezes, ainda, o professor, para resolver situações que se repetem, busca um procedimento estereotipado, sem se deter em reflexão, ainda que esse procedimento não seja uma norma ou prescrição. É a rotina, segundo o mesmo autor, constituída de ações não refletidas em profundidade, interiorizadas pela força da repetição, assimiladas da vivência de outros docentes ou das suas próprias, sem que se questionem suas bases teóricas ou a oportunidade de sua utilização. Essas formas de ação continuarão a ser utilizadas sem exigências de reformulação enquanto não surgirem situações não-usuais ou inéditas.

A rotina é guiada por tradição coletiva, senso comum, autoridade ou hábitos pessoais. O professor conhece e utiliza uma série de procedimentos capazes de dar resultados satisfatórios em situações comuns e repetitivas. Desse modo, situações usuais e convergentes são resolvidas com pres-

crições metodológicas – receitas – ou com ações tiradas de um repertório mais amplo, sem um maior aprofundamento reflexivo – rotinas. Quando o professor reconhece similaridades entre as situações já experimentadas e a nova, é possível resolvê-la de forma mais ou menos rotineira. Quando, porém, a situação é inédita ou imprevista, são exigidas respostas também inéditas, que precisam ser criadas com rapidez e urgência. Por isso, Perrenoud (1993, p. 21) afirma que "a docência oscila entre a rotina e a improvisação".

Assim, diante do imprevisto, a ausência de uma receita ou rotina adequada obriga o docente a comparar, diferenciar, ajustar procedimentos usuais, "improvisando" um novo através de diferentes graus de reflexão, conforme a situação seja mais ou menos semelhante às já conhecidas. A afirmação de que o professor improvisa não significa que ele chega à aula despreparado. A nova resposta é uma atitude reflexiva que resulta numa criação ou recriação. Mesmo que não tenha clareza sobre isso, o docente utiliza seu referencial pedagógico inventando, experimentando novos conhecimentos e estratégias que ele considere as mais ajustadas àquela situação imediata.

A decisão do professor depende da leitura que ele faz da realidade naquela ocasião e é influenciada por múltiplas combinações: características pessoais e estado emocional momentâneo, características de cada aluno e do grupo, domínio de conteúdo e preparação daquela aula e, ainda, o *habitus*, que traduz sua relação com a cultura e o mundo, e é definido por Bourdieu (1972, p. 203) como o "conjunto de esquemas de ação que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos". O *habitus* sintetiza experiências, conhecimentos implícitos e explícitos, valores e rotinas e torna possível a realização de tarefas diversificadas, pela comparação de semelhanças e diferenças de esquemas diversos.

Segundo Perrenoud (1993, p. 40),

> o *habitus* é o esforço integrador do professor na prática, contemplando os diferentes elementos numa totalidade harmônica – a situação atual, situações já vividas, o que deveria fazer e não foi feito a partir das teorias e dificuldades.

Um bom exemplo da atividade reflexiva docente se encontra no processo de transposição didática, conceito originado de Chevallard (1985), que a explica como a transformação de um objeto de saber a ser ensinado em objeto de ensino, embora este autor não reconheça em seus estudos nem o poder decisório nem a criatividade do professor ao tratar pedagogicamente o conteúdo. Para ele, "quando o docente intervém para dar sua aula, a transposição didática já começou há muito tempo" (idem, p. 17). Com isso, ele se alinha aos autores que associam a transposição didática à reprodução de elementos da cultura e da ciência, didaticamente organizados, onde apenas cabe ao professor a exposição ordenada dos componentes fundamentais que vão constituir a prática.

Os seguidores de Chevallard ampliam o entendimento de transposição didática e fazem referência ao professor

> criando ou recriando respostas originais para atender à necessidade dos alunos, tomando como referência concepções que possui sobre a estrutura da disciplina, a relevância social dos conteúdos ensinados e o modo como são aprendidos e, finalmente, buscando as melhores estratégias para possibilitar ao aluno a construção de um conhecimento de forma autônoma e consciente (Bocchese, Grillo, 1999, p. 5).

Na transposição didática, há uma atividade intensa do professor, a qual exige decisões refletidas, considerando um aluno sempre diferente, um saber nunca definitivo, situados ambos em tempo e espaço variados. Por não haver lugar para rotinas ou reproduções num ensino produtivo, o professor elabora constantemente novas explicitações, exemplos e ilustrações, consciente de que o conhecimento não existe pronto sob a forma de um repertório a ser consultado quando for necessário desenvolver um programa específico (Perrenoud, 1993).

Contrariando referências à transposição didática como um processo de transmissão, estudos recentes e mais próximos da realidade têm demonstrado que, em lugar dessa transmissão, ocorre um diálogo com os alunos, com base em questionamentos, indagações e problemas que encaminham à produção de um novo saber construído na prática, "fabricado artesanalmente", segundo palavras de Perrenoud.

O pensamento prático

Para explicar a construção do conhecimento prático – diálogo reflexivo com a situação problemática concreta – , Schön (1992) analisa o pensamento prático do profissional acionado ao enfrentar a complexidade de uma situação problemática. Três conceitos distintos – conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – constituem este pensamento prático e conferem especificidade a diferentes momentos da ação docente.

O conhecimento na ação, presente em todo agir humano, revela-se por atividades espontâneas e habilidades no enfrentamento das situações cotidianas, de forma imediata, intuitiva e experimental. É um saber fazer, fruto da experiência, consolidado em esquemas tácitos, mecânicos ou semi-automatizados. Tem pouca possibilidade de explicitação verbal e de descrição e não exige um pensamento sistematizado sobre as ações (Campos, Pessoa, 1998).

Quando o professor reflete sobre as próprias ações, pode descrevê-las e explicá-las, está desenvolvendo a reflexão na ação. Há uma parada para pensar e reorganizar o próprio pensamento, mesmo quando pressionado pelo inesperado de uma situação problemática, comprometendo-se então o rigor e a isenção necessários para uma análise mais racional. Apesar disso, a reflexão na ação é de grande valia, porque põe em questão antigos conhecimentos, iniciando-se aí um melhor entendimento da relação dialética entre teoria e prática.

Ao aprofundar a reflexão na busca de significados para decisões tomadas à luz das teorias, o professor está realizando a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Esta sempre tem uma dimensão retrospectiva, por dirigir um novo olhar sobre a situação problemática em seu contexto, sobre a sua própria prática e sobre a reflexão realizada, e uma dimensão prospectiva, no sentido de compreensão e de reconstrução de uma nova teoria.

Esses três processos, que constituem o pensamento prático, não são excludentes e se integram harmonicamente. Entretanto, o terceiro – a reflexão sobre a reflexão na ação – é o mais abrangente, constituindo o elemento essencial na nova epistemologia da prática e na construção do conhecimento profissional. Embora possa ser realizada individualmente, a reflexão sobre a reflexão na ação não deveria ser uma atividade solitária. É sempre mais produtiva se desenvolvida num grupo de estudos organizado em seminários reflexivos.

Os limites da prática reflexiva

Os seminários, porém, só cumprem suas reais funções se possibilitarem a releitura da prática à luz da teoria, se criarem espaços para o levantamento de idéias, de pontos de vista divergentes e para a tomada de decisões conseqüentes, com implicações éticas. O diálogo aberto e o clima de confiança que legitimam tais seminários possibilitam a cooperação, o auxílio mútuo e a socialização de experiências que levam à (re)construção de um novo conhecimento, enriquecido pelo caráter de coletividade e de participação.

Entretanto, a aceitação do valor didático da reflexão e de suas implicações necessita ocorrer com prudência, como uma decisão pessoal e também refletida. Com isso, procura-se evitar imposições alheias a um conjunto de "prescrições eficientes", mesmo que derivadas de uma experiência profissional exitosa. A prática reflexiva é importante e necessária, mas não pode ser banalizada, transformada num modismo, sob o risco de ficar restrita a aspectos abstratos ou teóricos. A obsessão pela reflexão pode ser tão prejudicial quanto a obsessão pelo conteúdo, pela técnica ou pelo aluno, como refere Porlán (1995).

É preciso que a reflexão seja ponto de partida para novos questionamentos, experimentações e intervenções pedagógicas que definem o professor como um investigador.

Referências bibliográficas

BOCCHESE, J., GRILLO, M. *Transposição didática no cotidiano do professor*. 1999. Mimeo.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz, 1972.

CAMPOS, Silmara de, PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. Fiorentini et al. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas : Mercado de Letras, 1998.

CHEVALLARD, J. *La transposition didactique* : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble : La pensée sauvage, 1985.

DEWEY, John. *How we think*. Chicago : Henry Regnery, 1933.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor : a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e sua formação*. Lisboa : Dom Quixote, 1992.

PORLÁN, R. *Constructivismo y escuela* : hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje baseado en la investigación. Sevilla : Diada, 1995.

PORLÁN, R., RIVERO, A. *El conocimiento de los profesores*. Sevilla : Diada, 1998.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona : Paidós, 1992.

ZABALZA. Miguel Ángel. *Diários de aula*. Porto : Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores* : idéias e práticas. Lisboa : Educa, 1993.