A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: EM DEFESA DA INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Anselmo Alencar Colares

UFOPA/Brasil

anselmo.colares@hotmail.com

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

UFOPA/Brasil

lilia.colares@hotmail.com

Resumo: Este artigo objetiva suscitar reflexões relacionadas à *prática pedagógica na universidade*, focalizando a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Concomitantemente, abordamos as políticas públicas destinadas ao ensino superior, buscando compreender o papel que desempenham na viabilização de uma prática docente que expresse e garanta, não apenas o tripé apontado, como também a formação e o desenvolvimento profissional de todos os que estejam implicados neste processo. O texto resulta de pesquisa bibliográfica e de reflexões oriundas da vivência dos autores como docentes. Utilizamos, preferencialmente, resultados de pesquisas e de estudos que indicam as alterações que estão ocorrendo no cotidiano das universidades, movidas pelas constantes e aceleradas mudanças impulsionadas por fatores complexos tais como a globalização, os ajustes econômicos neoliberais, os avanços tecnológicos e a pós-modernidade. As leituras e análises realizadas apontam que é necessário investir na formação inicial e continuada, considerando as novas demandas, mas sem descuidar de princípios éticos comprometidos com o aprimoramento das conquistas da humanidade em termos de valorização e efetiva prática da solidariedade, da paz, da justiça, da equidade, e da inclusão social irrestrita.

Palavras-chave: formação de professores; saberes e práticas docentes; docência universitária.

INTRODUÇÃO

O presente texto está voltado ao debate sobre a formação e o desenvolvimento profissional do docente que atua em universidades, pelo fato de que neste tipo de instituição de ensino superior é exigido que se desenvolva, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão. Simbolicamente representam uma figura geométrica que se sustenta no espaço (a ausência ou atrofia de uma das “pernas” compromete o equilíbrio do conjunto). A realização dos três itens referidos garante a função social da universidade. Com base nesta condicionante e também na compreensão de que a docência implica em um conjunto de atividades que extrapola, e muito, o que se pratica em sala de aula, defendemos que a docência na universidade deve incorporar o tripé constituinte de sua natureza. Isto não significa dizer que nas demais instituições de ensino superior a docência se limite ao ensinar. Todavia, ela não se apresenta com as mesmas exigências que estão postas para a docência em uma universidade.

O desafio da redemocratização brasileira, registrada ao final dos anos oitenta, incluiu o compromisso com a expansão da oferta de educação superior, como condição para o exercício da cidadania e ponto de partida para o aprendizado de princípios garantidores do desenvolvimento sustentável. Tal expansão exigiu grande número de docentes, muitos dos quais foram recrutados da educação básica, ou recém-formados em cursos de pós-graduação nos quais havia pouca ou nenhuma preocupação no preparo para o exercício da docência, uma vez que predominou a idéia da formação de pesquisadores, ou de profissionais altamente competentes no domínio de conhecimentos técnicos. Estes e outros fatores contribuíram para aprofundar o fosso já existente entre a pesquisa e a docência, e entre estas e a extensão.

Concomitantemente, o debate entre expansão e qualidade tem gerado reflexões e propiciado experiências de inovação na aula universitária, rompendo com a perspectiva epistemológica tradicional. Essa tarefa inclui um esforço intencional no âmbito da formação docente, estimulando saberes e compreendendo sua construção, revelando uma necessidade premente em estudar a docência universitária e suas múltiplas relações, tanto em seus aspectos desafiadores quanto nas suas limitações e possibilidades perante a realidade emergente, além de refletir sobre o próprio ato de ensinar/aprender na universidade. De acordo com Pachane (2005, p. 23) a formação do docente universitário “não pode se limitar aos aspectos práticos (didáticos ou metodológicos) do fazer docente, devendo englobar as dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência”.

Tratar de docência universitária implica em compreender esta atividade no âmbito de uma instituição que tem o dever constitucional de oferecer, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão (artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil). Desta forma, não dá para pensar e falar desta atividade apenas como sinônimo de aula. Na universidade a docência significa, também, a realização e a divulgação de pesquisas, a orientação de trabalhos de natureza acadêmica, a organização de eventos, a participação na gestão acadêmica com todas as atribuições técnicas e burocráticas dela decorrentes, a elaboração e a execução de projetos destinados a promover a integração da universidade com a sociedade. Conseqüentemente, todas estas aprendizagens precisam fazer parte do percurso formativo e do desenvolvimento profissional de um docente universitário, para que sua prática possa expressá-las de forma coerente e comprometida com a formação de profissionais capazes de contribuir para a construção de uma cidadania planetária.

FORMAÇÃO FRAGMENTADA: HERANÇA HISTÓRICA

Quando buscamos na história da educação informações relativas à formação pedagógica do professor universitário, notamos que ela tem ocorrido de maneira eventual ao longo dos tempos, no que pese a presença, neste nível de ensino, de profissionais possuidores de conhecimentos aprofundados dos conteúdos a serem ensinados. Mas nunca importou tanto se o mesmo também fosse conhecedor de procedimentos de ensino que gerassem efetiva aprendizagem. Há o pressuposto de que, sendo conhecedor do conteúdo, o professor teria a capacidade intrínseca de ensiná-lo a outros.

Com o passar do tempo, àquela exigência de dominar o conteúdo foi acrescentada uma outra: a formação de pesquisador, de preferência em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado). E como nestes cursos a ênfase não é dada na docência, e sim na pesquisa, resulta em um profissional que, geralmente, coloca o ensino em plano secundário. Principalmente quando ele se fixa na própria pós-graduação e se vê pressionado a produzir resultados que são mensurados em número de publicações qualificadas. A “outra perna do tripé”, a extensão, fica a mercê da iniciativa de alguns poucos que compreendem e assumem o compromisso de levar à sociedade algum retorno daquilo que receberam ao longo de sua trajetória formativa.

A legislação brasileira determina que as universidades tenham em seus quadros de docentes, ao menos um terço com titulação de mestre ou doutor, todavia, não há qualquer referência a que eles possuam formação didático-pedagógica, pressupondo-se que esta já esteja incluída naquela. Ainda são raros os currículos de cursos de pós-graduação – de onde saem a maioria dos mestres e doutores que exercem a docência nas universidades – que possuem disciplinas ou asseguram créditos para o aprendizado das questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, e muito menos ainda, para uma compreensão mais ampliada das ações que serão depois solicitadas para serem desenvolvidas pelos docentes no exercício de suas funções.

Além disso, os critérios de avaliação utilizados para construção de indicadores de desempenho dos docentes das universidades, e que produzem verdadeiros rankings diferenciadores entre os profissionais que as integram, privilegiam a pesquisa, reforçando a cultura de desprestígio da docência e da extensão e comprometendo a indissociabilidade que a Constituição exige para as universidades, como constataram em seus estudos, Pimentel (1993) e Pachane (2005). Os reflexos aparecem na pouca expressividade das ações extensionistas e mesmo na baixa qualidade das aulas. Ressalte-se que não estamos afirmando que a pesquisa seja nociva para o ensino e para a extensão. Todavia, sua realização de forma isolada e sua apreciação valorativa acima das outras duas formas, tem se mostrado prejudicial a uma efetiva

atividade pedagógica universitária na qual a docência seja entendida em toda a sua plenitude, e que também assim seja avaliada e reconhecida.

No período em que este texto estava sendo redigido, circulou em mensagens de e-mail uma correspondência na qual uma professora de um conceituado programa de pós-graduação *stricto sensu* comunica sua mudança da condição de professora titular para colaboradora e já anunciando sua saída definitiva do programa, por não mais aceitar avaliação de "produção" baseada apenas em publicações, como ela observa: "em determinados veículos (qualis), num determinado tempo e numa determinada quantidade". No referido documento, a professora relata uma série de atividades que desenvolve, extrapolando as 8 horas diárias que a lei exige que cumpra por ter o contrato de dedicação exclusiva. Vejamos alguns trechos do documento, nos quais fica evidenciado a variedade da atividade docente e o problema da avaliação que privilegia apenas uma forma específica de publicação.

[...] participei de vários debates em mesas com outros colegas de academia de distintas universidades do Brasil e do exterior (UNAM, UBA, Stanford, Teachers College/Columbia, Harvard, Penn, Toronto, etc); com representantes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO, OCDE; com reitores; representantes do ANDES, ANDIFES, PROIFES, UNE, UBES, MEC/ SESu/REUNI, empresários da educação, economistas, sociólogos, deputados federais, etc. Também participei de entrevistas para jornais, programas rádio e de TVs.

Certamente que para cada um desses debates e entrevistas para os quais fui convidada tive que preparar textos, slides, que sempre enviei e envio aos que pedem, deixo cópias e troco com outros colegas e disponibilizo para alunos.

Introduzi no Programa uma discussão mais consistente sobre organismos internacionais e educação, o que tem gerado e/ou contribuído para várias monografias de graduação, especialização, mestrado e doutorado na UFF e fora da UFF, bem como no exterior.

Venho dando aulas na graduação e na pós todos os semestres, além de ter orientandos de graduação, mestrado e doutorado.

Também tenho dado pareceres para revistas e journals no Brasil e no exterior, bem como em comitês de eventos acadêmicos, como a ANPED e SBPC.

Fui membro de bancas de avaliação de TCs, dissertações e teses, na UFF e na UERJ.

Participei de bancas de concursos públicos para seleção de professores (UFF e UFRJ), bem como de credenciamento, esta na UFRJ.

Tenho algumas publicações no Brasil e em outros países (EUA, Alemanha, Inglaterra), e minha tese e outros trabalhos são citados em teses e publicações de outros países, como Itália e Canadá.

Além dessa parte mais acadêmica, por várias vezes contribuí para a vida universitária, trabalhando em funções administrativas (mas sem jamais deixar de dar aulas ou realizar pesquisas), e atualmente estou como titular nos colegiados de curso e de unidade, além de no conselho universitário, onde fui indicada para duas comissões ainda não instaladas: uma sobre política de segurança da UFF e outra sobre as fundações de apoio na UFF.

Também estou na coordenação do NEDDATE e por algum tempo estive como representante do Campo Trabalho e Educação na Compós, como representante na seleção ao mestrado e membro do Campo na seleção ao doutorado.

Enfim, creio que venho cumprindo com o que me cabe como professora com DE numa universidade pública, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa, extensão, além representação em órgãos deliberativos internos. (Mensagem de e-mail. Circulou na lista coletiva do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR).

Percebe-se, no documento elaborado pela professora, um conjunto diversificado de atividades em sua prática docente. Etmologicamente, docência (do latim *docere*) significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, é o trabalho desenvolvido pelo professor, e que, no âmbito das universidades, ultrapassa em muito as tarefas de ministrar aulas. Consequentemente, há necessidade de preparação para o exercício de tarefas tão diferenciadas. A docência requer formação profissional. A Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional é muito limitada quanto a este aspecto. Em seu artigo 66, apenas estabelece que o docente será preparado (isso mesmo!) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. É também reconhecido (parágrafo único do artigo citado) o notório saber, título concedido por universidade que tenha curso de doutorado ou equivalente. Como não é exigido que todos sejam mestres ou doutores, ainda há universidades que apresentam em seus quadros professores apenas com especialização e até somente graduados. No caso dos especialistas, normalmente são oriundos de cursos de pós-graduação *lato sensu* onde cursaram tão somente uma disciplina sobre metodologia de ensino (por exigência da Resolução 3/99 do CNE).

Presenciamos um momento histórico caracterizado por profunda crise social, política e econômica. Sendo a Universidade uma instituição social, impossível pensá-la imune as contradições que atravessam a sociedade.

De qualquer forma e apesar de toda sua opacidade, o momento presente evidencia a necessidade de profundas transformações sociais, o que implica dizer que toda a vida institucional precisa reestruturar-se em vista das profundas mudanças que vêm ocorrendo na organização material da vida humana.

Compreendendo a história como movimento e como encontro das situações herdadas do passado com as que são construídas no presente e que podem se expressar na realidade futura, concordamos com Pachane (2005, p. 24) ao afirmar que a cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente na universidade passa necessariamente pela mudança na concepção de professores que já estão atuando nas

universidades. Trata-se, portanto, de uma tarefa atual e urgente. Não podemos modificar o passado, mas podemos construir a história da formação e do desenvolvimento profissional do docente universitário sob nova perspectiva, a da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na sua prática pedagógica.

Tardiff – um dos introdutores da expressão “saberes docentes” na década de 1990 – considera-os como sendo compostos por um amálgama dos aprendizados disciplinares, curriculares, obtidos na formação profissional e na experiência. Tais saberes, todavia, para que possam adquirir significação precisam se tornar objeto de reflexão pelo professor, como ensina-nos Schon e Perrenoud.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: BREVES APONTAMENTOS SOBRE O EXISTENTE E O DESEJADO EM TERMOS DE DOCÊNCIA NAS UNIVERSIDADES

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/Dezembro de 1996, e o conjunto de outros dispositivos legais e normativos para a educação, assim como as políticas educacionais têm levado as instituições de ensino, e o próprio profissional da educação, a repensar sua ação educativa e seu compromisso com a cidadania. Esses fatos impulsionam uma reestruturação nos currículos dos cursos, revelando a necessidade permanente por adaptar-se a uma sociedade globalizada, cujas exigências de qualificação para ingressar no processo produtivo, entre outros fatores, cobram ações que favoreçam a democratização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação e o repensar o processo de construção do conhecimento; sendo necessário, portanto, rever os critérios de seleção e produção dos conteúdos e os métodos educacionais adotados no cotidiano escolar.

Todavia, o confronto entre a intenção presente na legislação e nas políticas educacionais mais amplas, com a realidade das instituições universitárias revela que ainda existe um longo percurso a ser feito para que as reflexões se incorporem efetivamente no cotidiano das salas de aula. As diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação estabelecem princípios e elementos norteadores que deveriam ser objeto de discussão no interior dos cursos, seja para sua aceitação, negação ou superação. Todavia, há de se destacar também que em muitas instituições de ensino superior – mesmo naquelas em que sua estrutura física e aparência externa mais lembram casas de comércio – os professores pouco ou nada dispõem de condições reais para o desenvolvimento de uma atividade docente em sintonia com as exigências atuais. Faltam as condições básicas e essenciais para a realização de uma ação docente que favoreça o adequado desenvolvimento profissional do educando.

Esta realidade desencadeia conseqüências diretas na ação docente e, conseqüentemente, nas estratégias de aula.

Faz-se necessário, portanto, redimensionar a docência universitária. E isto implica imergir na prática educativa diária, buscando adotar o discurso defendido por Freire (1997): o professor como investigador e sujeito no processo ensino-aprendizagem. Tal perspectiva põe em evidência o uso de novas tecnologias, mas também o compromisso institucional com os demais fatores que favoreçam a realização de uma educação superior em sintonia com as necessidades pessoais de desenvolvimento profissional e as exigências sociais de preparação para o exercício de uma cidadania alicerçada em princípios éticos de respeito à diversidade e de inclusão irrestrita.

E neste sentido podemos afirmar que a formação do professor não se esgota nos cursos de formação inicial ou mesmo na pós-graduação *stricto sensu*, ela precisa ocorrer de forma permanente e continuada, em que a integração teoria e prática é basilar para a práxis transformadora. É interessante reforçar a idéia que somente a atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade; não se constitui, portanto, em práxis. Por outro lado a prática isolada da teoria não contribui para uma formação sólida do professor, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis

A aula, seja presencial ou a distância, tem como propósito gerar aprendizagem nos alunos. E aprendizagem significa o desenvolvimento integral da pessoa, em diversos aspectos, que incluem capacidades intelectuais, habilidades profissionais e desenvolvimento de atitudes e valores. Há uma relação quase indissociável entre o aprender e o ensinar. Como podemos notar nas palavras de Sousa (2005, p. 35)

Aprender e ensinar constituem duas actividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando [...]

Como professores universitários, devemos repensar o conceito de aula. Esta atividade não pode ficar restrita ao que se passa em uma sala convencional de uma instituição que recebe o nome de faculdade, centro universitário ou universidade. A aula universitária pode estar presente em muitos outros espaços.

[...] Onde quer que possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir intencionalmente objetivos definidos, aí encontramos uma 'aula universitária'. Assim, tão importante quanto a sala de aula, onde se ministram aulas teóricas na universidade, e os laboratórios, onde se realizam as aulas práticas, são os demais locais onde, por exemplo, se realizam as

atividades profissionais daquele estudante: empresas, fábricas, escolas, posto de saúde, hospital, fórum, escritórios de advocacia e de administração de empresas, casas de detenção, canteiro de obras, plantações, hortas, pomares, instituições públicas e particulares, laboratórios de informática, ambulatórios, bibliotecas, centros de informação, exploração da internet, congressos, seminários, simpósios nacionais e internacionais etc. (MASETTO, 2005, p. 89).

Alguns questionamentos se apresentam como indispensáveis para nortear a reflexão produtiva sobre a atividade docente. O que os professores precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos? Como os professores aprendem a ensinar? Como professores constroem conhecimentos sobre o ensino?

A propósito do entendimento do ato de ensinar necessariamente associado com a aprendizagem, vejamos a argumentação desenvolvida por um dos idealizadores da Escola Nova:

Ensinar é como vender mercadorias. Ninguém vende, se ninguém compra. Seria ridículo um negociante que dissesse ter vendido muitos artigos, embora ninguém tivesse comprado nada. Mas haverá, talvez, professores que, sem cogitar do que aprenderam os alunos, julguem terem tido um bom dia de ensino. Existe a mesma exata equação entre ensinar e aprender que entre vender e comprar. O único meio de fazer que os alunos aprendam mais é ensinar verdadeiramente, mais e melhor. (DEWEY, 1959, p. 43).

Estudos tais como os de Tardif et al (1991), Shulman (1986, 1987), Schön (1983, 1987), Perrenoud (2000), embora não conclusivos, têm contribuído para compreensões sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor. Boa parte da pesquisa sobre os professores e sua formação tem-se desenvolvido, nas últimas décadas, a partir de estudos sobre o ensino e o currículo. Muito se ganhou com esse tipo de pesquisa, tendo como centro as ações dos professores e dos alunos em ambientes de sala de aula. Os resultados apontaram, entre outros aspectos, que o comportamento do professor poderia ser relacionado ao desempenho do aluno e que a escola poderia fazer diferença na aprendizagem dos alunos, até então entendido como quase que exclusivamente determinado pela classe social e outras características familiares e da vida atual e pregressa das crianças.

A compreensão da profissão docente exige a inclusão de outros processos analíticos. Entre eles, estabelece-se com destaque, a construção dos saberes e dos valores, responsáveis pela produção cotidiana do trabalho do professor. É certo que a docência sofre determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social. Mas é reconhecido, também, que os professores são sujeitos históricos, capazes de transformações, especialmente quando se sentem protagonistas de seu fazer profissional.

Além das pesquisas inicialmente centradas no ensino e no currículo, estudos sobre o ‘pensamento do professor’ e, posteriormente, também sobre o ‘conhecimento do professor’ passaram a ser desenvolvidos a partir dos anos 1980. Todavia, algumas destas pesquisas simplificaram as complexidades do ensino em sala de aula, e ignoraram um aspecto central: o conteúdo específico da disciplina que os professores lecionam.

Para Shulman a base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada. Portanto, se refere a um repertório profissional que contém categorias de conhecimento que subjazem à compreensão que o professor necessita para promover aprendizagens dos alunos.

Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 109-110), apoiando-se nos estudos de Shulman, apontam características dos três tipos de conhecimento do professor (de conteúdo, pedagógico do conteúdo, e curricular). O primeiro tipo, o de conteúdo, refere-se ao específico, próprio da área de conhecimento do professor. O segundo tipo, que é o pedagógico, permite ao professor perceber quando um tópico é “mais fácil ou difícil”, quais as experiências anteriores que os alunos possuem e as relações possíveis de serem estabelecidas, por isso mesmo é visto não como um conhecimento pedagógico em geral, mas um conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado. O terceiro tipo, o curricular, diz respeito ao conjunto de conteúdos a ser ensinado nos diferentes níveis e séries de escolaridade e os respectivos materiais a serem utilizados para a obtenção da aprendizagem pretendida.

Lembremo-nos que a sala da aula não pode ser encarada como uma realidade imóvel, como se fora uma redoma apartada da sociedade. Ali, as contradições que atravessam a sociedade repercutem, de tal forma que aquilo que é produzido na sala de aula não deve ser feito somente para a sala de aula, mas essencialmente para a vida.

Nesse sentido, o percurso formativo do professor exige um processo que provoque reflexão contínua sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que presidem a sua prática pedagógica enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão. A base de conhecimento para o ensino não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado.

Tal modelo foi desenvolvido considerando o conceito de ensino como profissão, envolvendo delimitação de campo de conhecimento que pode ser sistematizado e compartilhado com outros. Entre as várias categorias dessa base de conhecimento, Shulman (1986) destaca: conhecimento de conteúdo específico; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimentos dos contextos educacionais; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais. Este conjunto de categorias pode ser agrupado em: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo.

Mas o Brasil não tem sido apenas tributário das reflexões estrangeiras. É fundamental que se destaque as contribuições de Paulo Freire e seu impacto nas idéias pedagógicas contemporâneas, com repercussões no mundo inteiro. Freire delineou uma revolucionária forma de ver a educação e seus agentes, mesmo não tendo tomado a docência como ponto particular de análise. Fez incontáveis conferências para professores, escutou-os nos mais longínquos rincões da pátria e do mundo, sinalizando para a superação da racionalidade técnica na direção de um professor comprometido e envolvido num projeto pedagógico e político-social. Em uma das suas obras, em parceria com Ira Schor (1986), traçou elementos fundamentais para os professores entenderem melhor a construção de seus saberes profissionais. Valorizou os chamados saberes da prática, desenvolvendo a idéia de que a educação é sempre historicamente construída.

Em contribuições mais recentes Tardif (2000, 2001) e sua equipe ampliaram o estudo dos saberes dos professores, no intuito de compreender melhor a profissão docente. Em suas pesquisas, acompanhando a tendência contemporânea, concluem que os saberes que servem de base para o ensino, são plurais, compostos e heterogêneos. Tais saberes, da forma como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho.

Analisando a formação de um grupo de professores que formam futuros professores, Manuelli Neuenfeldt destaca a docência orientada¹ como um possível caminho diferenciado e significativo neste percurso. Na docência orientada o professor iniciante é acompanhado em suas atividades por um professor mais experiente, o qual servirá não só de modelo de suporte, mas fundamentalmente possibilitará a interação, o compartilhamento de idéias e de ações. Desta forma, o professor mais experiente se torna orientador do professor iniciante, sendo

responsável pelo acompanhamento das aulas e tendo a incumbência de provocar reflexões acerca das práticas desenvolvidas.

Cecília Broito (2005, p. 434) observa que a Universidad de La República (UDELAR), no Uruguai, conta com o trabalho de uma comissão setorial de ensino cuja tarefa é realizar o acompanhamento do trabalho docente. A comissão já desenvolveu diversas ações pedagógicas favorecedoras da melhoria da formação continuada do corpo docente daquela instituição. Esta seja talvez uma ação que mereça ser efetivada em nosso país, disseminada em nossas universidades.

O que ocorre hoje, em grande parte, é o ingresso de professores que pouco ou nada conhecem sobre a docência, e principalmente quando ampliamos o seu significado em função das exigências atuais. Muitos passam a conhecer um plano de aula quando descobrem que precisam apresentá-lo, como parte do ritual do processo de ingresso (especialmente nas universidades públicas, nas quais a legislação exige concurso público de provas e títulos). Passa longe da formação de grande parte dos professores universitários, conhecimentos sobre didática e metodologia de ensino, assim como das questões históricas, sociológicas, psicológicas e antropológicas que interferem nas formas de ensinar e de aprender. Não aprenderam antes uma vez que não era da natureza dos cursos que frequentaram. Não aprendem depois pois não há uma preocupação sistematizada nas universidades visando o preenchimento de tais lacunas. Aliás, a ausência desses saberes sequer chega a ser compreendida como algo necessário e importante.

Portanto, a transformação da universidade, além dos fatores de ordem material, exige a reflexão teórico-prática, respaldada em um referencial teórico que oriente a formação docente e a intervenção na realidade, de modo a garantir a sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual LDB dotou as instituições de ensino de mais autonomia e, conseqüentemente, de maior responsabilidade social e política. Exigências oriundas do MEC tais como a elaboração do plano de desenvolvimento institucional (PDI) e do projeto pedagógico institucional (PPI), pelas instituições de ensino superior, bem como as recomendações expressas nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, formam o pano de fundo das políticas educacionais em curso. Especial destaque pode ser dado ao conjunto de procedimentos relativos à avaliação das instituições de ensino superior e dos cursos por elas desenvolvidos. Com relação à formação de professores, encontramos mais

explicitamente algumas preocupações do Estado brasileiro quanto à educação básica. Podemos tomar como exemplo ilustrativo o que vem ocorrendo nas últimas décadas em que os cursos de licenciatura buscaram caminhos para promover a melhoria da formação inicial dos futuros professores e da formação continuada para os que já estavam em atividade, mas também se preocuparam em promover melhoria no desenvolvimento profissional dos formadores daqueles professores. Para isto tem sido fundamental o envolvimento de organismos oficiais, e entidades independentes, nos debates, na sistematização de idéias e na implantação de propostas. Já nos anos 1980, surgiu o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores, e que permanece até hoje através da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação). Na atualidade, também há a participação ativa do Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores (FORUMDir), instância que defende a base comum nacional e a docência como eixo central da formação do educador.

Como contribuição sugestiva para outras leituras, destacamos os três recortes principais que estão mobilizando os interesses de pesquisa no campo objeto de estudo da formação e do desenvolvimento profissional: inovações, processos de avaliação institucional como políticas públicas, e o constante desafio da formação de professores. Nessa direção, identificam-se as tendências e os conceitos constitutivos deste campo de conhecimento. Além destas possibilidades, outras temáticas podem ser objeto de investigações cujos resultados possam contribuir para a melhor compreensão da docência universitária, incluindo o fato de que nestas instituições, diferentemente do que ocorre nas escolas de educação básica (nas quais predomina a presença feminina no corpo docente), há um certo equilíbrio de gênero. Mas ainda há muita exclusão, e universidade pode cumprir um papel importante na busca de superação das desigualdades. Os novos tempos exigem outras respostas institucionais e também novas perguntas.

Notas

1 - A docência orientada objeto da análise tem caráter de disciplina na Universidade Federal de Santa Maria/RS, conforme Regimento Interno dos Programas/Cursos de Pós Graduação (Resolução 002/2001). Fonte: http://www.ufsm.br/pgfisica/docencia_orientada.html

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. “Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional”. In: *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, agosto, 2001, p.15-32.
- BROITO, Cecília. Pedagogia universitária: (re)visitando a assessoria pedagógica na universidade. In: MELLO, E., COSTA, F., MOREIRA, J. *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. [428-447].
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo, SCHOR, Ira. *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- GONÇALVES, Tadeu Oliver. GONÇALVES, Terezinha Valim. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta. FIORENTINI, Dario. PEREIRA, Elisabete. (Orgs.) *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KUENZER, Acácia. “O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho”. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, Papirus, 2001, p. 15-28
- MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio. VASCONCELOS, Maria Lúcia (Orgs.) *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2 ed. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2005. [p. 79-108].
- MOROSINI, Marília, LEITE, Denise. “Avaliação institucional como organizador qualificado”. In: SGISSARDI, Valdemar (org.) *Avaliação universitária em questão*. Campinas. Editora Autores Associados, 1997.
- PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. In: Publicatio UEPG nº 13 (1) 13-24, jun. 2005. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/531>
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 1986.
- SOUSA, Oscar C. de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, Antônio. VASCONCELOS, Maria Lúcia (Orgs.) *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2 ed. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2005. [p. 35-60].

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHYE, Louise. “Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente”. *Teoria e Educação*, n.4, 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. São Paulo. Editora Cortez, 2002.