

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê Docência no Ensino Superior

Publicação Semestral do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia-MG	v.17	n.2	p.331 - 696	Jul./Dez. 2010
--------------------	---------------	------	-----	-------------	----------------

 **UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Reitor: Alfredo Júlio Fernandes Neto

Vice-reitor: Darizon Alves de Andrade

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Humberto Aparecido de Oliveira Guido

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239-4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Mara Rúbia Alves Marques

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Carlos Henrique de Carvalho

ENSINO EM RE-VISTA

Editora: Adriana Pastorello Buim Arena

ENSINO EM RE-VISTA

Comissão Editorial: Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU).

Conselho Editorial: Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires/ Argentina); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Andrea Maturano Longarezi (UFU); Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora/Portugal); Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU); Arlindo José de Souza Júnior (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); César Donizetti Pereira Leite (Unesp/Rio Claro); Cidmar Teodoro Paes (USP); Elaine Sampaio Araújo (USP/Ribeirão Preto); Elise Barbosa Mendes (UFU); Elisete Tomazetti (UFSM); Eliseu C de Souza (Uneb); Erika Zimmermann (UnB); Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU); Iara Vieira Guimarães (UFU); Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB); João Teodoro D'Olim Marote (USP); Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza/Espanha); José Luis Domingues (UFG); José Zilberstein Toruncha (Utah/México); Julia Canazza Dall'Acqua (Unesp/Araraquara); Leandro Belinaso Guimarães (UFSC); Lucia Estevinho Guido (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Marcos Antônio da Silva (USP); Marcos Daniel Longhini (UFU); Margarita Rodrigues (UCDB); Maria Angela Miorim (Unicamp); Maria Aparecida Barbosa (USP); Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG); Maria Irene Miranda (UFU); Marília de Oliveira Vilella (UFU); Maria dos Remédios de Brito (UFPA); Maria Veranilda Soares Mota (UFV); Myrtes Dias da Cunha (UFU); Sandra Regina F. de Oliveira (UEL); Sílvio Gallo (Unicamp); Oleni Maria Mendes (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU); Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF); Waldemar Marques (Ufscar); Wilson Pereira de Jesus (UEFS)

Conselho Consultivo: Antônio Carlos Rodrigues Amorim (Unicamp); Cristina Bruzzo (Unicamp); Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp/ Marília); Dagoberto Buim Arena (Unesp/ Marília); Denise de Freitas (Ufscar); Gercina Santana Mouris (UFU); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Isauro Beltrán Núñez (UFRN); Jorge Megid Neto (Unicamp); Marilda Shuvartz (UFG); Marília Favinha (Universidade de Évora/Portugal); Martine Marzloff (INRP – Lyon/França); Nelson Antonio Pirola (Unesp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC); Sandra Regina de Oliveira (UEL); Sergio Camargo (UFPR); Selva Guimarães Fonseca (UFU); Silvana Malusá Baraúma (UFU); Yoshie Ferrari Leite (Unesp / Presidente Prudente).

Pareceristas Revista v. 17 n.2: Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Antonio Bosco de Lima (UFU); Armindo Quillici Neto (UFU); Dagoberto Buim Arena (Unesp); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); Elaine Sampaio Araújo (USP); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Iara Longhini Mora (UFU); José Carlos Miguel (Unesp); Marcio Danelon (UFU); Marcos Daniel Longhini(UFU). Roberto Valdés Puentes (UFU); Selva Guimarães Fonseca(UFU).

Organização do Dossiê Docência no Ensino Superior – Ensino em Re-Vista v.17 n.2: Roberto Valdés Puentes

Revisão: Aline Alves Ramos, Camilla Cássia da Silva, Elisa Vianna Nakaguma (Edufu)

Capa: Bruna Finotti Fontes (Edufu)

Diagramação: Ariel Berti (Gráfica UFU)

Secretárias: Revista Impressa: Léa Anny de Oliveira, Revista Eletrônica: Addressa Garcia Castilho

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco G, Sala 1G117
Caixa Postal 593
38400-902 – Uberlândia-MG
Tel.: (34) 3239-4163 | Telefax: (34) 3239-4391 | ensinoemrevista@gmail.com

Biblioteca daUFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 17, N. 2, JUL./DEZ. 2010.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade De Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.

SUMÁRIO

EDITORIAL

DOSSIÊ: Docência no Ensino Superior

Apresentação: docência no ensino superior
Roberto Valdés Puentes.....345

EIXO I: Docência no Ensino Superior

Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes.....355
Geovana Ferreira Melo Teixeira
Patrícia Peixoto dos Santos.....

O projeto de prática pedagógica como modalidade de trabalho coletivo no curso de pedagogia da Universidade Federal De Uberlândia – UFU..... 377
Mara Rúbia Alves Marques
Maria Vieira Silva
Marisa Lomônaco de Paula Naves
Olga Teixeira Damis

Docência no ensino superior: um modelo educativo e um processo pedagógico de qualidade 399
Roberto Valdés Puentes
Orlando Fernández Aquino
Maria Célia Borges

Docência universitária em cursos de licenciaturas e não licenciaturas – pensando sua prática..... 427
Silvana Malusá
Guilherme Saramago
Amanda Fernandes Santos

Aula de educação matemática1: diferentes caminhos de aprendizagem..443
Edileuza Fernandes da Silva

A aula universitária: um estudo no curso médico..... 467
Telma de Santa Clara Cordeiro

EIXO II: Formação para a Docência

A qualidade do corpo docente em um curso superior:um estudo multicaso nos cursos de graduação em administração de Joinville, SC..... 495

Emerson Wagner Mainardes

Maria José Domingues

Helena Alves

Mario Raposo

O papel da professora-tutora na formação inicial de professores de biologia..... 521

Denise de Freitas

Maria Luiza Menten

Isabela C. T. Bozzini

Célia Weigert

Mariana dos Santos

Práticas de formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão da literatura..... 539

Jorge Megid Neto

Máina Bertagna Rocha

Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção..561

Kátia Maria da Cruz Ramos

O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus? 579

Sibele Cazelli

Andréa Fernandes Costa

Carla Mahomed

DEMANDA CONTÍNUA

Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil.....599

Natalia Batista Vasconcelos

Livro didático de história no contexto do PNLD: avanços e permanências 617

Edeílson Matias de Azevedo

Una historia educativa 635

Isidoro González Gallego

Do fim dos eleitos ao processo de bolonha: as políticas de educação superior em portugal (1970-2008)..... 659

António Teodoro

Carla Galego

Fátima Marques

SUMMARY

EDITORIAL

DOSSIER: Teaching in Higher Education

Presentation: teaching in higher education
Roberto Valdés Puentes.....345

SECTION I: Teaching in Higher Education

University teaching: perceptions from the theoretical framework of teacher knowledges..... 355
Geovana Ferreira Melo Teixeira
Patrícia Peixoto dos Santos

Educational practice project as a modality of collective work in the course of pedagogy at Federal University of Uberlandia – UFU377
Mara Rúbia Alves Marques
Maria Vieira Silva
Marisa Lomônaco de Paula Naves
Olga Teixeira Damis

Teaching in higher education: an educational model and quality process..399
Roberto Valdés Puentes
Orlando Fernández Aquino
Maria Célia Borges

University teaching in the teacher training and bachelor undergraduate courses – thinking about the practice427
Silvana Malusá
Guilherme Saramago
Amanda Fernandes Santos

Mathematics education class 1: different ways of learning443
Edileuza Fernandes da Silva

The university class: a study in the medical course467
Telma de Santa Clara Cordeiro

SECTION II: Teaching Education

The quality of teachers in an university course: a multicase study in the management undergraduate courses at Joinville, SC.....495
Emerson Wagner Mainardes

Maria José Domingues

Helena Alves

Mario Raposo

The role of the teacher-tutor in the initial professional formation of biology teachers521

Denise de Freitas

Maria Luiza Menten

Isabela C. T. Bozzini

Célia Weigert

Mariana dos Santos

Teacher practices for teaching science in the early years of basic education: a review of literature539

Jorge Megid Neto

Maína Bertagna Rocha

University teaching professionalism: a concept in (re) construction...561

Kátia Maria da Cruz Ramos

What needs to have a future teacher in your initial formation course to be a professional education in museums579

Sibele Cazelli

Andréa Fernandes Costa

Carla Mahomed

CONTINUOUS DEMAND

National Student Assistance Program: an analysis of the evolution of student assistance along the history of higher education in Brazil599
Natalia Batista Vasconcelos

History textbook in the context of PNLD: advances and permanence..617
Edeílson Matias de Azevedo

An educative history635
Isidoro González Gallego

From the end of the elected to the bologna process: the higher education policy in portugal (1970-2008).....659
António Teodoro
Carla Galego
Fátima Marques

EDITORIAL

É com grande satisfação que a comissão editorial do periódico **ENSINO EM RE-VISTA** apresenta ao público acadêmico artigos de docentes brasileiros e estrangeiros que discutem temas na área da educação, dando assim continuidade à publicação semestral desta revista.

Este número, especificamente, traz o dossiê *Docência no Ensino Superior* que, devido à sua complexidade, é composto de dois eixos temáticos. Este fato demonstra a riqueza conceitual que este volume apresenta em relação ao assunto abordado.

Agradecemos ao professor doutor Roberto Valdés Puentes que organizou e coordenou este dossiê, com especial atenção e dedicação, acompanhando todo o processo de avaliação e editoração. Além dos artigos que compõem o dossiê, que serão especialmente apresentados por eixos, a revista conta com mais cinco artigos na seção *Demanda Contínua*. Todos eles contêm, de forma direta ou indireta, conteúdos que possibilitarão reflexões no âmbito da *Docência no Ensino Superior*.

O primeiro deles – *Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil*, de Natalia Batista Vasconcelos, discute um breve histórico da gênese da educação superior no Brasil com a finalidade de compreender a atual situação do ensino superior público. Em seguida, o artigo *Livro didático de História no contexto do PNLD: avanços e permanências*, de Edeílson Matias de Azevedo, com o objetivo de demonstrar lacunas que ainda existem nos materiais pedagógicos, discute, por meio de exemplos pontuais, duas problemáticas. A primeira diz respeito à ausência de renovação historiográfica nos livros didáticos; já a segunda questão a ser problematizada se refere às generalizações feitas a partir de contextos locais e regionais, pelas quais se tenta explicar acontecimentos de caráter nacional e universal.

Chamo a atenção dos leitores, em especial, para o artigo de Isidoro González Gallego – *Una Historia Educativa* –, especialmente autorizado para esta publicação, resultado de uma conferência proferida na sessão de abertura da VII Jornada Nacional y III Internacional de Didáctica de Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Socialis na Universidad Católica de Valparaíso no Chile em 30 de outubro de 2008.

Por fim, contamos neste número com a participação importante dos pesquisadores António Teodoro, Carla Galego e Fátima Marques da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e do CEIEF – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação que, ao apresentarem o artigo *Do fim dos eleitos ao processo de Bolonha: as políticas de educação superior em Portugal (1970-2008)*, possibilitam à comunidade acadêmica brasileira refletir sobre a forma como se deu, em Portugal, a explosão do ensino superior público na última década do século passado, suas consequências e repercussões para as políticas presentes no início do século XXI, e também permitem a reflexão sobre as diferenças entre as políticas de educação superior em Portugal e no Brasil.

Também quero agradecer a confiança depositada pelos autores de todo país e do exterior que tiveram suas contribuições publicadas neste novo número, bem como convidar os demais colegas da área a submeterem seus textos para avaliação no periódico. A versão eletrônica da Revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Tenham todos uma boa leitura!

Adriana Pastorello Buim Arena
Presidente da Comissão Editorial

**DOSSIÊ:
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O dossiê que tenho o prazer de apresentar com o título *Docência no Ensino Superior*, expressa de alguma maneira a preocupação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/UFU, com a qualidade dos processos didático-pedagógicos que têm lugar no ambiente educativo universitário. Expressa também sua clara sintonia com o movimento de valorização das pesquisas que têm por foco a didática, a pedagogia e a docência universitária, bem como a formação pedagógica no e para o ensino superior.

Antes de avançar é preciso explicitar alguns dos princípios fundamentais que norteiam a apresentação desse dossiê. Em primeiro lugar, parte-se de considerar os termos de didática, pedagogia e docência no ensino superior como sendo sinônimos e, como tal, são aqui indistintamente tratados. Em segundo lugar, define-se docência (didática, pedagogia) no ensino superior como a teoria da educação universitária que tem por objeto de análise a universidade como instituição de ensino responsável pela formação de profissionais e pesquisadores. Em terceiro lugar, entende-se por docência no ensino superior, como o próprio título indica, tanto à pedagogia e à didática universitária que se realizam dentro das instituições organizadas sob a forma de universidade, bem como às outras manifestações de ensino superior organizadas na forma de centros universitários, faculdades integradas ou faculdades isoladas.

A preocupação pela qualidade dos processos de ensino-aprendizagem que se realizam no ambiente universitário brasileiro intensificou-se nos últimos quinze anos com o processo de expansão experimentado pelo setor privado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), sobretudo, após a aprovação da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), do Plano Nacional de Graduação (1999) e do Plano Nacional de Educação (2001); e pelo setor público durante o governo Lula (2002-2010), com significativos investimentos financeiros e humanos nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, especialmente durante seu segundo mandato, criando novas instituições, ampliando o corpo

docente, aumentando o orçamento e corrigindo o salário de funcionários e professores.

O número de novos grupos de pesquisa credenciados no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), o número de seminários e congressos organizados e realizados, bem como o número de pesquisas e produções efetuadas no campo da pedagogia, da didática e a docência no ensino superior, é apenas uma pequena amostra que corrobora a preocupação pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem universitários.

No CNPq, por exemplo, de acordo com o Censo de 2008, dos 128 grupos de pesquisa cadastrados, cujos títulos e resumos os vinculam diretamente à docência no ensino superior, um quarto deles foi criado em quatro anos (2005-2008) e 46,15% desses apenas em 2008, representando um incremento de 100% em relação com 2007, de 240% em comparação com 2006 e de 400% se considerado 2005.

No que se referem a congressos, eventos, seminários e encontros a disseminação da docência no ensino superior parece ser ainda maior. Isso vale para reuniões científicas destinadas especificamente à docência universitária, bem como à educação em geral, mas que dispõem de simpósios, painéis e grupos de trabalhos que tratam do tema. Basta tomar como referência os últimos cinco anos (2005-2009). Nesse período, realizaram-se os seguintes eventos específicos: *V Seminário de Pedagogia Universitária*, organizado em maio de 2007 pela UNISINOS; o *III Seminário de Pedagogia Universitária*, organizado em abril de 2008 pela Pró-reitoria de Graduação da USP; o *I Seminário de Atualização Didático-Pedagógica* organizado no primeiro semestre de 2009 pela Universidade de Caxias do Sul; o *Seminário de Pedagogia Universitária de 2009*, realizado entre 12 e 14 de janeiro de 2009, pela Rede Metodista de Educação do Sul; o *XI Seminário de Pedagogia Universitária*, promovido, entre 13 e 15 de janeiro de 2009, pela Pró-Reitoria de Ensino do Centro Universitário Uniritter, etc. E os grandes eventos nacionais na área da Educação que se realizam todos os anos ou cada dois anos, tais como a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); o ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e o Encontro de Pesquisa em Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED (Centro-Oeste).

Nas últimas cinco edições da ANPED (2005-2009) apresentaram-se 300 comunicações nos grupos de trabalho de Didática (GT-4), Formação de Professores (GT-08) e Políticas da Educação Superior (GT-11), dos que 52 (17%) tratavam da docência no ensino superior, da formação pedagógica de professores no nível universitário e da formação didática de professores da educação superior. Por sua vez, no último XV EN-DIPE (realizado na cidade de Belo Horizonte, entre 20 e 23 de abril de 2010), debateram-se 198 painéis nos Simpósios de Didática, Educação Superior e Formação Docente, 29 (26,93% do total) trataram da docência no ensino superior em aspectos tais como didática e formação de professores, prática educativa, o papel do estágio nos cursos de licenciatura e pedagogia, os saberes didáticos do professor, os processos formativos e a docência, o vínculo entre ensino e pesquisa, a formação pedagógica de professores universitários no *strito sensu* etc.

A tudo isso, soma-se o volume significativo de resultados de estudos que são divulgados nos principais veículos de locução existentes fora e dentro do Brasil sobre o tema em questão, na forma de dossiê ou de monografia.

Em vista desses dados, é possível afirmar que os estudos sobre docência universitária, sobre formação universitária de professores e sobre formação didática de professores para a docência no ensino superior, sofreram um aumento expressivo nos últimos quinze anos, sobretudo, a partir de 2008, com o incremento do corpo docente das instituições universitárias federais após os numerosos concursos realizados durante o segundo mandato do governo Lula. Pode-se constatar também que esse aumento do ponto de vista quantitativo, esteve associado a uma maior disseminação de enfoques pluridisciplinares trabalhando no sentido de construir e consolidar os processos didáticos no interior do ensino superior.

Situo nesse contexto de fertilidade, de pluralismo disciplinar, de construção e de consolidação da docência universitária, o presente dossiê destinado à *Docência no Ensino Superior* e que tem por missão contribuir para tão importante debate. Integram o dossiê 11 trabalhos desenvolvidos por pesquisadores que representam as investigações efetuadas no interior de cinco Estados brasileiros, bem como em Portugal. Estruturalmente o dossiê de artigos se compõe de

dois eixos, assim intitulados: *docência no ensino superior e formação para a docência*.

O primeiro eixo reúne seis artigos. O texto de Geovana Ferreira Melo Teixeira e Patrícia Peixoto dos Santos, titulado *Docência universitária: percepções a partir do quadro teórico dos saberes docentes*, traz a tona questões referentes à docência universitária e ao papel da pós-graduação na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica que procura analisar o quadro teórico dos saberes de professores universitários e a contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* na formação e atuação de docentes no ensino superior, com foco na docência e na sala de aula, aqui entendida como o “lugar” privilegiado da socialização de saberes.

O artigo titulado *O projeto de prática pedagógica como modalidade de trabalho coletivo no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia*, de Mara Rúbia Alves Marques, Maria Vieira Silva, Marisa Lomônaco de Paula Naves e Olga Teixeira Damis, problematiza aspectos relacionados com o processo de formação do pedagogo, concernentes à articulação entre teoria e prática. Discute-se uma experiência formativa desenvolvida, no período de 2001 e 2002, pelos docentes e discentes do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O texto faz uma crítica ao modelo racionalista clássico de formação, para logo sugerir uma alternativa mais ampliada de formação.

Docência no ensino superior: um modelo educativo e um processo pedagógico de qualidade, de autoria de Roberto Valdés Puentes, Orlando Fernández Aquino e Maria Célia Borges, delimita a concepção dos autores em relação com a docência no ensino superior, a partir da definição de um modelo educativo e de um processo pedagógico de qualidade. Explicita-se a responsabilidade que cabe à universidade em termos de diversificação, expansão e adaptação às novas circunstâncias. No texto se defende a necessidade de um novo paradigma de docência universitária, que situe o aluno, seu processo de aprendizagem e sua formação no centro das preocupações de docentes e gestores. Por fim, é discutido o lugar que ocupa a formação de professores dentro do modelo educativo que se defende e proposto um conjunto de dimensões e indicadores para avaliar a qualidade da docência no ensino superior.

O artigo de Silvana Malusá, Guilherme Saramago e Amanda Fernandes Santos, titulado *Docência universitária em cursos de licenciatura e não licenciaturas – pensando sua prática*, busca evidenciar a necessidade de um currículo para além dos parâmetros norteadores esperados; isto é, as diretrizes nacionais e locais da política educacional; as questões que a realidade do mundo contemporâneo se coloca; a realidade próxima ao aluno, seus interesses e os eixos metodológicos de cada área do conhecimento. Os autores apresentam os resultados de uma pesquisa quali-quantitativa realizada com uma amostra de 32 professores universitários atuantes em 18 cursos de licenciaturas e não licenciaturas de uma instituição de educação superior da rede particular de ensino do Triângulo Mineiro.

A Aula de educação matemática 1: diferentes caminhos de aprendizagem, de Edileuza Fernandes da Silva, reflete sobre a aula universitária como inovação técnica ou como inovação edificante. Para tal, a autora foca a aula da disciplina Educação Matemática 1 ministrada no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Brasília, procurando avaliar características de inovação edificante, a partir de sua organização, desenvolvimento e avaliação. Trata-se de uma abordagem qualitativa de dados gerados a partir da análise documental das diretrizes curriculares nacionais do curso de Pedagogia, do Plano de ensino da disciplina de Matemática 1, da entrevista narrativa com o docente, do grupo de discussão com os estudantes e da observação de aulas em espaços convencionais (salas de aulas) e não-convencionais (jardins).

Por fim, encerra esse primeiro eixo o artigo titulado *A aula universitária: um estudo no curso médico*, de Telma de Santa Clara Cordeiro, que tem por objetivo socializar estudos desenvolvidos acerca da aula universitária, no contexto da transição de paradigmas e demandas por reformas curriculares, nos diversos cursos de Educação Superior no Brasil. A autora apresenta resultados de pesquisa efetuada no Curso Médico de uma universidade brasileira. O estudo permite compreender que a aula universitária se constitui e se institui em meio às complexas relações que se estabelecem entre práticas internas e externas à aula. Adotando a abordagem fenomenológico-dialética, o estudo revela um movimento de tentativas de desconstrução de antigas práticas de sala de aula e (re) construção de novas práticas.

O segundo eixo, *Formação para a Docência*, estrutura-se com cinco artigos. O primeiro deles titulado *A qualidade do corpo docente em um curso superior: um estudo multicaso nos cursos de graduação em administração de Joinville (SC)*, da autoria de Emerson Wagner Mainardes, Maria José Domingues, Helena Alves e Mario Raposo, coloca o problema da qualidade de ensino na educação superior como condição indispensável para atrair e reter alunos no contexto brasileiro atual caracterizado pela competitividade. Os autores analisam, por intermédio de uma pesquisa quantitativa descritiva transversal, os atributos de melhor qualidade do corpo docente das instituições de ensino superior que oferecem administração na cidade de Joinville (SC), com base na opinião que os próprios estudantes sentem em relação com a experiência educacional que tem, vão a ter ou tiveram.

O artigo de Denise de Freitas, Maria Luiza Menten, Isabela C. T. Bazzini, Célia Weigert e Mariana dos Santos, titulado *O papel do professora-tutora na formação inicial de professores de biologia* defende a importância do estágio na formação de professores e atribue, em parte, o êxito de sua realização à presença e participação do professor-tutor (professor-monitor, professor-cooperante ou simplesmente orientador). A pesquisa concede ao professor-tutor o lugar de elo entre os licenciandos e a escola, bem como a responsabilidade pela orientação dos alunos, no processo de instrução, troca de ideias, opiniões e reflexão sobre as aulas por eles ministradas. A equipe defende o princípio da institucionalização do professor-tutor, de forma a criar as condições efetivas de tempo e de espaço para que ele possa acompanhar o desenvolvimento das aulas.

Em *Práticas de formação de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: uma revisão da literatura*, Maina Bertagna Rocha e Jorge Megid Neto, identificam e descrevem as práticas de formação inicial ou continuada de professores para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais de escolarização. O estudo é realizado a partir da revisão bibliográfica de nove periódicos científicos nacionais e estrangeiros da área de Educação em Ciências. A amostra esteve integrada por nove artigos publicados, no período de 2003 a 2008, nos periódicos selecionados. De acordo com os autores, os trabalhos revisados podem ser úteis na revalorização do processo de formação e desenvolvimento profissional do professor que ensina Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, ao influenciar as concepções e práticas desses professores.

Kátia Maria da Cruz Ramos em *Profissionalidade docente universitária: um conceito em (re)construção* trata sobre aspectos relacionados à (re)construção do conceito de profissionalidade docente universitária, a partir da contextualização de uma (re)construção de sentidos da docência universitária no início do século XXI, tomando como ponto de partida a alteração da compreensão de profissionalidade docente universitária no quadro do debate acerca da missão da universidade no ensino superior. A autora foca o conceito de profissionalidade docente universitária, com base na compreensão da docência como uma profissão de interações humanas. Por fim, o artigo considera dados oriundos do acompanhamento a docentes universitários em ações de formação continuada, no período de 2000 a 2009, no âmbito do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP) e do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da Universidade Federal de Pernambuco (NUFOPE).

E por último, as autoras Sibeles Cazelli, Andréa Fernandes e Carla Mahomed interrogam-se o seguinte: *O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus?* O objetivo do artigo é apresentar e discutir resultados parciais do projeto de pesquisa titulado *A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações*. Parte-se do pressuposto que existe a possibilidade de que as licenciaturas e os cursos de Pedagogia sejam espaços adequados para a formação de um futuro profissional de educação em museus, quando há o conhecimento sobre a intencionalidade dos museus ou das instituições culturais afins, as dimensões de sua pedagogia e o estabelecimento de uma relação museu-escola que vá além do aspecto educativo. A pesquisa foi realizada entre 2006 e 2008. Trabalhou-se com uma amostra de 27 docentes que atuam na formação de licenciados em nove instituições universitárias públicas e privadas, submetida a um questionário.

Em fim, o dossiê *Docência no Ensino Superior*, que agora é colocado ao alcance do leitor, pela qualidade dos textos que apresenta e pelo caráter pluridisciplinar das abordagens que oferece, merece ser levado em consideração como obra de referência prática e teórica oportuna, tanto por quem tem na docência o campo de seu exercício profissional e investigativo, bem como por estudantes, coordenadores de curso, gestores universitários etc.

Sou grato pelo convite para escrever essa apresentação e faço pública minha alegria ao perceber, após a leitura de cada artigo em particular, que estamos no caminho certo.

Roberto Valdés Puentes
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Uberlândia

EIXO I

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PERCEPÇÕES A PARTIR DO QUADRO TEÓRICO DOS SABERES DOCENTES¹

Geovana Ferreira Melo Teixeira²

Patrícia Peixoto dos Santos³

RESUMO: Este artigo evidencia questões referentes à docência universitária, bem como o papel da pós-graduação na formação de professores. Tem por objetivo analisar o quadro teórico dos saberes da docência no contexto universitário, no sentido de buscar uma compreensão a respeito do modo como os saberes são construídos e mobilizados. A partir desses propósitos, questionamos: Quais os principais desafios que são apontados com relação à docência universitária? Em que medida os cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* contribuem para a formação do docente para atuar no ensino superior? Como são configurados os saberes profissionais do professor universitário? Para responder a estes questionamentos, tivemos na pesquisa bibliográfica o ponto de partida para a elaboração de um referencial de análise no sentido de obtermos uma compreensão consistente da prática docente no contexto universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Saberes docentes. Formação.

ABSTRACT: This article evidences referring questions to the university teaching and the role of post-graduate teacher training. It has for objective to analyze the theoretical framework of knowledge of teaching in the university context in order to get an understanding about how knowledge is

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq e FAPEMIG

² Doutora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: geovana.melo@gmail.com.

³ Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência no Ensino Superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). E-mail: patriciasantos29@yahoo.com.br.

constructed and deployed. From these purposes, we ask: What challenges are pointed out with respect to university teaching? To what extent courses Post-graduate programs contribute to the training of teachers to work in higher education? How are configured the professional knowledge of the university teacher? To answer these questions, we used the resources of literature, aiming at developing a theoretical analysis to obtain a consistent understanding of teaching in the university context.

KEYWORDS: University teaching. Teacher's knowledge. Formation.

Iniciando o tema

No presente artigo, temos como propósito analisar o quadro teórico dos saberes de professores universitários e a contribuição dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na formação e atuação de docentes no Ensino Superior. Consiste em uma pesquisa bibliográfica e documental que teve como ponto de partida o estudo da literatura referente aos Saberes Docentes. Historicamente a questão da formação de professores tem sido alvo de inúmeras preocupações e objeto de diferentes pesquisas. Trata-se de uma questão essencial das sociedades, atravessada por discussões complexas que se estendem desde a natureza quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos que se ocupam em formar professores. Diante dessa problemática, os desafios que se colocam à formação constituem-se em:

desafios à reflexão pessoal e coletiva, enquanto processo e instrumento de conscientização progressiva, de desenvolvimento continuado e partilhado, de persistência na investigação constante, enquanto fonte de novos informes, de crença, de algum modo sublime, na hipótese de o homem vir a descobrir-se e a encontrar-se com a sua própria humanidade (SÁ-CHAVES, 2001, p. 89).

Esses desafios parecem apontar para o significado do processo de formar professores. Necessário se faz refletir sobre os paradigmas de

formação que, segundo Alarcão (2001), podem ser configurados como paradigma tradicional e pós-moderno, que se organizam a partir de determinadas referências, como as atitudes dos sujeitos, os processos e contextos organizacionais. Rios (2001, p. 12) argumenta que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir.

A presente pesquisa partiu de um amplo acervo de fontes bibliográficas e teve como principal objetivo contribuir com os debates que evidenciam a formação e atuação de professores universitários, numa perspectiva pluridimensional. Este trabalho insere-se neste contexto propício e fértil da produção acadêmico-científica e visa ampliar os debates em torno da temática que tem como preocupação central investigar os processos de formação de professores universitários. Este estudo pretende avançar no sentido de contribuir com o processo de transformação da prática docente atual e favorecer o conhecimento e aprimoramento das produções realizadas nos últimos anos, apesar das limitações contextuais geradas pelo momento político que vive a educação de modo geral e da educação superior de modo específico.

A condição do profissional docente na atual conjuntura política e social, nos moldes impostos hoje pelo poder público, reflete o descaso com as questões atinentes à formação de professores e ao desenvolvimento profissional, o que tem contribuído para engendrar um quadro de perplexidade no meio educacional. Instala-se, por conseguinte, um processo de crise de identidade profissional, que gera, em grande parte dos professores, uma insatisfação. Trata-se de um tema emergente no qual as discussões aceenam para a necessidade de construir uma formação contínua baseada na reflexão e na ação docente. Zabalza (2004) vincula a formação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, entendido num sentido global de “crescer como pessoas”, visto que ela influencia direta ou indiretamente os indivíduos no processo de construção de si mesmos. Assim, a qualidade dessa influência se condiciona tanto pelo conteúdo quanto pela maneira como esse processo ocorre.

A expressão docência, no sentido etimológico, tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (VEIGA, 2006).

Masetto (2003) relata que há aproximadamente duas décadas iniciou-se no Brasil uma discussão acerca da atividade docente e suas competências percebendo que, assim como a pesquisa, a docência exigia competências próprias. Assim, a pós-graduação buscou resolver esse problema discutindo e procurando identificar quais seriam essas competências específicas para uma docência no ensino superior. Descrevem-se então como competências: professor competente em determinada área do conhecimento, domínio na área pedagógica (processo ensino-aprendizagem, professor como gestor e conceptor de currículo, relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem, domínio da tecnologia educacional), exercício da dimensão política (MASETTO, 2003).

Por sua vez, Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. Em face disso, a atividade universitária deveria atingir três aspectos referentes à formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla de mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia (ZABALZA, 2004). Nesse sentido, Teixeira (2009, p. 29) afirma que:

De certa forma, no caso da formação de professores para atuar na educação básica há uma preocupação com o desenvolvimento de diferentes saberes e práticas pedagógicas, dentre elas as práticas de ensino, as metodologias e o estágio supervisionado [...] Em contrapartida, para o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica.

A formação de professores para atuar no ensino superior configura-se, ainda, por uma verticalização da formação, pois formam-se pesquisadores com domínio no campo específico, porém desprovidos de conhecimentos relacionados à docência. Torna-se contraditório visto que “grande parte dos profissionais egressos desses cursos atuará na docência, assim serão pesquisadores que ensinam ou tentam ensinar, e não professores pesquisadores” (TEIXEIRA, 2009, p. 30).

Conforme Isaia (2006), pelos critérios adotados na cultura acadêmica, o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. Contudo, eles esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos.

Diante dos argumentos expostos nas opiniões de diferentes autores ora mencionados no texto, foram elaborados os seguintes questionamentos balizadores do estudo: Quais os principais desafios apontados com relação à docência universitária? Em que medida os cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* contribuem para a formação do docente para atuar no ensino superior? Como são configurados os saberes profissionais do professor universitário? Diante da problemática a ser respondida, temos como objetivos do estudo analisar as contribuições dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* e também as lacunas na formação do docente que atua no ensino superior, destacando a importância dos saberes da docência.

As contribuições dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

De acordo com Cunha (2001, p. 80), “o professor ao fazer sua formação pós-graduada, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízos rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. As consequências desse modelo de formação, centrado no

aprofundamento de um determinado campo científico, são vivenciadas quando o docente assume a tarefa complexa de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. Diante de uma formação fragilizada no que se refere a questões no campo das ciências humanas e sociais, o professor frequentemente enfrentará dificuldades para compreender e desenvolver sua profissão, que tem como exigência o domínio de diferentes saberes.

Há, segundo Cunha (2001), uma contradição presente no projeto social da universidade, pois, ao mesmo tempo em que afirma, no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, que há um conhecimento bastante específico e próprio para o exercício da profissão docente, legitimado por ela via diplomação, nega a existência desse saber aos seus próprios professores. Em reflexões anteriores, discutimos a necessidade de “romper com a cultura do ‘ensino porque sei’, para ‘ensino porque sei e sei ensinar’.” (TEIXEIRA, 2007, p. 90). Portanto, se a formação de grande parte dos docentes universitários não contempla questões relacionadas ao exercício da profissão docente, será fundamental criar espaços nas universidades para discussão e reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no exercício dessa profissão.

Masetto (2003) expõe que o mestre ou doutor termina a pós-graduação com o maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Porém, como diz o autor: “Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?”. Segundo ele, a pós-graduação deve se abrir para propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos. Nesse sentido,

As formas serão as mais variadas: oferecer uma disciplina optativa de Metodologia do ensino superior, como fazem alguns programas, principalmente na área da saúde ou de educação; oferecer uma disciplina optativa baseada num programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, o que constituiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para os estudos e análise de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes; organizar seminários, workshops ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior; incentivar pesquisas sobre o ensino superior em diversas áreas (MASETTO, 2003, p. 184).

O autor ainda comenta que além da pós-graduação, as instituições de ensino superior que se interessam na valorização do seu docente e na formação pedagógica podem melhorar a qualidade de seus cursos até mesmo na graduação (MASETTO, 2003). Principalmente os cursos inseridos na área de Exatas que não oferecem disciplinas curriculares para formação docente necessitam de uma maior preparação nessa área, mesmo que na pós-graduação.

Pimenta (2000) destaca que a profissão docente é uma das atividades de ensino e formação ligadas à prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade. Nesse sentido, é uma atividade que tem uma dimensão teórico-prática. O professor em formação deverá passar por um processo de preparação para assumir tarefas práticas relativas à docência, visto ser essa uma profissão que demanda uma formação ampla e densa em termos de elaboração de conhecimentos específicos da profissão docente.

Nesse sentido, se o curso de formação inicial, em função de sua especificidade, não teve como objetivo principal esse preparo para a docência, os cursos de formação continuada deverão se constituir em espaços importantes para o desenvolvimento da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes. Terá também, como tarefa, contribuir para uma formação para além da reprodução de modelos práticos dominantes, mas como espaço legítimo de investigação e análise das teorias e da contribuição das pesquisas para a atividade docente. Nesse sentido,

Apreender na cotidianidade a atividade docente supõe não perder de vista a totalidade social, pois a escola é parte constitutiva da práxis social e representa, no seu dia-a-dia, as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, um estudo da atividade docente cotidiana envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas. (PIMENTA, 2006, p. 74).

Como se vê o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico de sua área de formação e atuação – imprescindível – mas não o bastante para o desenvolvimento do

processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imperiosa a elaboração de conhecimentos teóricos e práticos relacionados à docência, compreendida como um ofício que exige o domínio de vários saberes.

De acordo com Pachane (2006) os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações ou teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência.-

Esse fato nos leva a enfatizar que não basta a um programa atender aos interesses imediatos dos professores ou futuros professores que o cursam, nem mesmo adequar-se apenas às demandas impostas pelo sistema (exigências do mercado de trabalho, por exemplo). Um programa de formação tem necessidade de ampliar possibilidades, incomodar, instigar, apresentar alternativas e antecipar discussões. Além disso, deve associar teoria e prática e oferecer aos professores ou futuros professores um espaço aberto para reflexões e discussões de suas práticas (PACHANE, 2006).

Vale ressaltar a ausência de compreensão de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os próprios docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la (ISAIA, 2006).

Isaia (2006) propõe que apesar do entendimento institucional de que os professores são os responsáveis pela formação de futuros profissionais, sua formação docente não tem sido valorizada nem pela maioria das IES – Instituto de Ensino Superior – nem pelas políticas voltadas para a educação superior. Tal descaso pode ser comprovado pelo fato de os critérios de seleção e progressão funcional adotados estarem centrados principalmente na titulação e na produção científico-acadêmica, o que não garante uma educação de qualidade. Nas políticas institucionais e nos órgãos reguladores e / ou de fomento, como o MEC, a Capes e o CNPq não se encontram dispositivos que valorizem o aprimoramento da docência (ISAIA, 2006).

Com tais reflexões, não se nega a importância da pesquisa e da extensão, mas se direciona a discussão para o aspecto mais proble-

mático da atividade acadêmica: a consciência da docência e do desenvolvimento da identidade profissional. Para tanto, é necessário que os professores tenham domínio em sua área de conhecimento, em como seus alunos aprendem e em como eles podem ser auxiliados nesse processo (ISAIA, 2006).

Abramowicz (2001) pontua que o ensino e a pesquisa estão indissociavelmente ligados na produção do conhecimento e na reflexão sobre a prática. Porém, Tardif (2008) afirma que a pesquisa universitária sobre o ensino é muitas vezes produzida em benefício apenas dos próprios pesquisadores universitários, não se importando com a verdadeira intervenção na comunidade universitária em que se insere.

Tardif (2008) expõe que a formação de professores (graduação) deveria basear-se em boa parte nos conhecimentos específicos, já que isso é exigido deles na sua profissão, no entanto o tempo é muito utilizado com disciplinas sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Segundo ele, o maior desafio dos próximos anos para a formação de professores é o de proporcionar um espaço maior para os conhecimentos práticos no próprio currículo.

Diante de tudo isso, o alerta para a necessidade de construir uma formação contínua baseada na reflexão e na ação docente tem conquistado espaço entre os professores de todos os níveis. O desafio do corpo docente é aceitar que a prioridade na universidade é sua atuação como professor (BEHRENS, 1998), numa perspectiva crítica de formação, fundamentada pela construção dos saberes docentes e pelo permanente desenvolvimento da identidade profissional.

Configurando os diferentes saberes da docência universitária

As pesquisas sobre formação e profissão docente, em âmbito nacional e internacional, nas décadas de 1980 e 1990, de modo geral, têm se tornado bastante fecundas. Esse campo de estudos vem se expandindo, sendo delimitado por diferentes abordagens, revelando diferentes perspectivas e vieses até então escamoteados nas pesquisas de cunho positivista. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional tem

se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. Conforme Tardif (2000, p. 12):

O crescimento substancial da pesquisa sobre o conhecimento dos professores vem acompanhado também de uma grande diversificação qualitativa, tanto no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados, quanto em relação às disciplinas e aos quadros teóricos de referência.

Esses estudos têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante. Pimenta (2000, p. 17) ressalta a importância “de ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise”. Neste contexto, as pesquisas sobre formação de professores passam a dar destaque ao estudo dos saberes docentes e sua configuração no processo de formação. De acordo com Nunes:

Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma ‘tímida’, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2001, p. 28).

A partir da constatação referente à importância dos saberes docentes, fica evidente a necessidade dos programas de pós-graduação considerar a importância desses saberes no processo formativo, principalmente nos cursos de mestrado, cujos egressos, em grande maioria, serão/são professores universitários. Diferentes pesquisas⁴ vêm sendo realizadas na América do Norte, Espanha, França e Portugal, com repercussões em outros países e no Brasil.

O modelo da racionalidade técnica e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional. Isso faz com que se volte um olhar diferente para a problemática educacional

⁴ Altet (2001), Charlot (2002), Nóvoa (1995), Sacristan (2002), Shön (1992), Zeichner (1993).

e, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes de que se utilizam os professores em seu cotidiano.

Nesse movimento, as pesquisas nacionais e internacionais têm contribuído para uma melhor compreensão dos processos formativos de professores e dos saberes que caracterizam a profissão docente. O desenvolvimento desses estudos utiliza uma abordagem teórico-metodológica que permite ouvir as vozes dos professores, a partir da análise de histórias de vida, trajetórias profissionais, práticas pedagógicas, etc. De acordo com Nóvoa (1995), esta outra roupagem da pesquisa educacional surge em oposição aos estudos anteriores que restringiam a profissão docente a um conjunto de regras, competências e técnicas prescritas, ou seja, que ignorava o professor enquanto pessoa, o que acabou por gerar nos professores uma crise de identidade em decorrência da separação do eu pessoal e o eu profissional. As pesquisas atuais têm destacado o professor como figura central dos estudos, possibilitando uma abordagem mais abrangente, a partir de diferentes enfoques que têm como pressuposto os saberes profissionais, a identidade docente, a prática pedagógica, dentre outros aspectos ligados ao exercício da profissão docente.

Nesta perspectiva, compreender os processos formativos, as experiências, as trajetórias de vida, permite esclarecer uma série de questões que vão desde a forma como o professor ensina, quanto ao modo como ele organiza os conteúdos, os procedimentos e como lida com os alunos. Isso faz com que se valorize outro tipo de saber: o experiencial, aquele que brota da experiência, sendo validado por ela e que está diretamente ligado à maneira como o professor age, porque toma determinadas decisões e como se posiciona diante dos problemas cotidianos.

Para Tardif (2000, p. 13) é importante compreender a epistemologia da prática profissional como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. A sala de aula passa a ser o lugar privilegiado de mobilização e construção de novos saberes que irão configurar o fazer docente. Para esse autor:

A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne do movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (TARDIF, 2008, p. 247).

No intuito de compreender melhor a configuração dos diferentes saberes, necessários à prática docente, é preciso considerar que os saberes profissionais são elaborados, incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Tardif (2000) nos alerta para o fato de que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, porque formam um repertório de conhecimento unificado. São portanto, ecléticos e pluridimensionais. Assim, esses saberes profissionais estão a serviço da ação e é na prática que se tornam significativos.

Além disso, Tardif (2000) pontua que o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo a marca do humano. Assim, é possível considerar as dimensões éticas e estéticas na prática pedagógica dos professores, pois essa prática implica em construção de valores, expectativas e relações interpessoais que vão tecendo a complexidade da trama que o processo de ensino aprendizagem produz.

Este estudo nos revela que os cursos de formação continuada de professores precisam oportunizar a aprendizagem dos diferentes saberes, para que possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, pois “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20). Gage, citado por Gauthier (1998, p. 96), trata da questão dos saberes pensando que o ensino:

Distingue-se das receitas, das fórmulas e dos algoritmos; ele requer improvisação, espontaneidade e o manejo de um vasto leque de considerações em termos de forma, de estilo, de rapidez, de ritmo e de adequação, de modo tão complexo que nem os computadores conseguiriam realizar
Nessa dimensão, “o manejo de um vasto leque de considerações”

só é possível se o professor tiver a oportunidade de construir os diferentes saberes que o identificam enquanto profissional da docência em toda sua complexidade. Ser professor requer uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, a adversidade e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições de ensino superior.

Gauthier (1998, p. 24) conclama que é possível reconhecer uma profissão “principalmente pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitário”. Nesse sentido, a responsabilidade dos cursos de formação de professores consiste, principalmente, em propiciar a aquisição de saberes de diferentes ordens. Pois, o saber, apesar de ser pessoal, modifica-se com a experiência e constitui-se a partir da interação com outras pessoas, evolui, transforma-se e aprimora-se constantemente. Barth, citada por Fiorentini (2001, p. 322), afirma que:

o saber não é linear. Não se constrói como um prédio onde se deve necessariamente começar pela base e acabar pelo teto [...] O nosso saber é o sentido que damos à realidade observada e sentida num dado momento. Existe no tempo como uma paragem, uma etapa. Está em constante transformação, em perpétuo movimento, tal como uma sinfonia inacabada.

O desafio dos cursos de formação continuada de professores consiste em profunda mudança nos conteúdos e na forma, pois esses precisam ter a oportunidade de construir os diferentes saberes. Portanto, é preciso um contexto propício e fértil para a elaboração, interpretação e compreensão dos saberes que configuram a prática pedagógica da docência universitária, o que permitirá ampliar cada vez mais os saberes que já estão construídos e estão sempre em movimento. Nessa direção, Carr e Kemmis (1988, p. 61) consideram que:

O saber do professor proporciona um ponto de partida para a reflexão crítica. Simplesmente, não pode dar-se por pronto ou sistematizado na teoria, nem tornar-se definitivo na prática. E isto não ocorre porque o saber do professor é menos exigente que o de outros, senão porque os atos educativos são

atos sociais, e portanto, reflexivos, historicamente localizados, e abstraídos de contextos intelectuais e sociais concretos. De tal maneira que a educação deve estar de acordo com as circunstâncias históricas, os contextos sociais e os diversos entendimentos dos protagonistas durante o encontro educativo.⁵

Esse posicionamento dos autores nos faz compreender que é preciso conceber a prática pedagógica como uma verdadeira *práxis*,⁶ ou seja, momento em que teoria e prática são absolutamente indissociáveis. Não é possível incorrer em erros como polarizar na formação de professores hora a ênfase na teoria, hora na prática. É importante manter, durante todo o curso de formação, momentos em que teoria e prática se harmonizem, se completem, se concluam, permitindo aos estudantes compreender seu processo formativo enquanto espaço fecundo de produção e apropriação de saberes de diferentes ordens.

Gauthier (1998, p. 28) nos alerta para o fato de que a formação de professores deve ser concebida como o espaço para a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino. Nesse sentido, é preciso reconhecer a universidade e a sala de aula como espaços de produção e mobilização de saberes. Tardif (1991) também corrobora com a ideia da importância da formação inicial e acentua a responsabilidade das instituições formadoras de professores quando afirma que:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 1991, p. 218).

A profissão docente implica saberes, o que demanda aos cursos de formação continuada de professores compreender como esses saberes

⁵ Tradução nossa.

⁶ Na filosofia marxista, a palavra grega *praxis* é usada para designar uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. (In: Dicionário Básico de Filosofia. Zahar, p. 219).

são produzidos, integrados e utilizados na prática. A docência universitária é assim entendida como um ofício pleno de saberes que a caracterizam (Cf. Gauthier, 1988, p. 28). Entendemos que a questão dos saberes docentes é um tema bastante polêmico e requer análises aprofundadas para sua compreensão. Optamos, neste estudo, por assumir os saberes docentes enquanto conhecimentos construídos pelo professor e que estão a serviço de sua prática profissional. A compreensão dos saberes desenvolvidos nos cursos de formação continuada de professores permite ampliar o entendimento das práticas formativas desses cursos.

Os saberes são considerados, portanto, como o resultado de uma produção histórica e social, fruto de uma interação entre os sujeitos (professores) e seus processos educativos. Atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2000).

Os saberes estão em constante movimento e passam por elaborações e reelaborações na medida em que haja necessidade. Esses conhecimentos não são aqui tomados no mesmo sentido de competências, uma vez que isso reduziria o conceito de saberes. Os saberes docentes ultrapassam a aquisição de competências, vão além do mero conhecer para aplicar, pois são saberes elaborados que o professor constrói ao longo de sua formação e de sua prática. Além disso, o termo competência é aberto a várias interpretações, é polissêmico e, quando utilizado em substituição dos saberes, contribui para uma desvalorização profissional dos professores.

Falar em competências, no lugar de saberes profissionais, desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências definidas pelo ‘posto de trabalho’. Se suas competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador poderá facilmente ser descartado. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 133).

Nesse sentido, atribuímos aos saberes profissionais dos professores universitários um sentido muito mais amplo, pois acreditamos que os professores são capazes de produzir, criar e organizar os seus saberes para além das competências que as políticas insistem em lhes impor.

Saberes disciplinares e saberes pedagógicos

Os saberes docentes provém de diferentes fontes: experiências, história de vida, curso de formação inicial e continuada, prática pedagógica, convivência com os pares, dentre outros. Portanto, compreender a importância dos saberes na formação de professores tem, para esse estudo, a intenção de evidenciar a necessidade de que os cursos de formação inicial favoreçam a articulação entre a formação teórica (saberes disciplinares) e os conhecimentos oriundos do universo escolar (saberes pedagógicos), uma vez que, ao afirmar ser a docência universitária uma profissão que envolve a produção e utilização de saberes, o conhecimento destes saberes docentes pode contribuir para a melhoria da formação e da profissionalização do professor.

Particularmente, nesta pesquisa, a ênfase recai nos saberes disciplinares e nos saberes pedagógicos, por considerarmos que, nos processos formativos, a construção destes saberes sejam imprescindíveis aos professores universitários. Não desconsideramos que há um arcabouço de teorias referentes aos saberes docentes, mas o detalhamento destas não é objetivo do nosso estudo.

Genericamente, os *saberes disciplinares* referem-se aos conhecimentos da área específica de formação, ou seja, um conhecimento que vai além da aquisição de informações. O conhecimento tem como ponto de partida o trabalho cognitivo com as informações, mas não se reduz a esta, porque envolve a reflexão e a produção de novas formas de desenvolver as capacidades intelectuais.

Os *saberes pedagógicos* estão diretamente relacionados à orientação para a prática profissional, às teorias da educação, aos processos de ensino-aprendizagem e aos princípios da organização escolar. Moura (2006, p. 489) nos alerta para o fato de que:

O conteúdo do que chamamos de Matemática é produto de solução de problemas que as relações humanas criam e é o desenvolvimento de saberes sobre o modo de resolver problemas que se constitui no processo humano de generalizar conhecimento. O saber pedagógico, dessa maneira, é também processo e produto na solução do ensino de um modo humano de lidar com o conhecimento em geral. Assim, ao se desenvolver

os conhecimentos matemáticos como produto das soluções de problemas e que se generalizam como modo de satisfação das necessidades humanas, torna-se também necessário a criação de um modo de compreensão mais geral de como os indivíduos podem se apropriar desse conhecimento, o que exige uma solução que é tipicamente das ciências da educação. Conseqüentemente, saberes disciplinares e saberes pedagógicos deverão constituir, necessariamente, as duas faces de uma mesma moeda.

Os saberes dos professores pensados nesta dimensão processual rompem com a concepção funcionalista do saber profissional. Nesse sentido, autores como Bourdoncle, citado por Gauthier (1998, p. 71), assumem que o desenvolvimento de um repertório de saberes exclusivos, originais e científicos seria o suficiente para garantir a profissionalização do magistério no ensino superior. Assim, os apologistas desta visão admitem que “entre todas as profissões, o ensino é aquela que deveria estar assentada sobre um sólido núcleo de conhecimentos, considerando que o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos constituem a sua própria essência” (Gauthier, 1998, p. 71). De acordo com a especificidade das tarefas docentes, essa perspectiva seria impossível, pois a aula em si é dotada de momentos inesperados, por mais que seja planejada, o professor sempre lida com o inusitado no cotidiano universitário.

Algumas considerações

A partir da análise e interpretação da temática docência universitária e da sala de aula, aqui entendida como o “lugar” privilegiado da socialização de saberes, a realidade passa a ser entendida como uma configuração mais abrangente e inter-relacionada. Nessa dimensão, enfatizamos a riqueza das explicações microsociais para o entendimento de questões mais amplas.

Nessa perspectiva, o estudo nos revela que os cursos de formação continuada de professores universitários precisam oportunizar a aprendizagem dos diferentes saberes, para que os docentes possam exercer sua tarefa, bastante complexa, da melhor maneira possível, pois “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p.

20). É preciso, ainda, destacar que não se torna professor universitário do dia para a noite, mas é um processo longo e complexo, que vai, a partir das vivências, do curso de formação inicial, da formação continuada e das diversas experiências, amalgamando os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, da tradição pedagógica, experienciais) o que se traduz na prática pedagógica, ou seja, que caracteriza a profissão docente.

Nesse sentido, os professores universitários devem definir os procedimentos metodológicos, tendo em vista o alcance dos objetivos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de desenvolver no cotidiano da aula universitária conteúdos significativos, permeados pela relação dialógica. A partir desse conhecer e reconhecer faz-se necessário que o processo se desenvolva sempre através da relação de mediação permanente entre professores e alunos, possibilitada pela utilização de instrumentos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos sistemáticos, que conduzam a formas complexas de pensar e atuar.

Reafirmamos, assim, o papel dos cursos de formação continuada, em que os professores universitários têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas, seus saberes, as dificuldades enfrentadas no cotidiano universitário. Além disso, a formação continuada é um espaço importante de troca de experiências, em que o docente terá a oportunidade de revelar sua forma mais peculiar de assumir-se enquanto professor, que possui diferentes saberes e os mobiliza em favor da aprendizagem de seus alunos.

Esperamos que esta investigação contribua para a melhoria do processo de formação profissional dos professores universitários e, sobretudo, que incentive a definição de políticas institucionais de formação continuada dos docentes, o que, certamente, será evidenciado a partir da qualidade crescente de suas práticas.

Referências

ABRAMOWICZ, Mere. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior*. Campinas: Papyrus, 2001.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

CUNHA, M. Isabel. *Ensino como mediação do professor universitário*. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). *Professor do ensino superior: docência e formação*. 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2001. p. 79-92.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

FIORENTINI, Dario et. al. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In: GERALDI, Corinta M. G. et al (Org.). *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 307-335.
GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da Pedagogia – Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

ISAIA, S. M. de A. *Desafios à Docência Superior: pressupostos a considerar*. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MOURA, Manoel O. *Saberes Pedagógicos e Saberes Específicos: desafios para o ensino de Matemática*. In: SILVA, Aínda M. M. et al. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006. p. 489-504.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Célia M. Fernandes. Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação e Sociedade, ano XXII, n. 74, São Paulo, Cortez, p. 27-42, abr. 2001.

PACHANE, G. G. Teoria e Prática na Formação de Professores Universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

PIMENTA, Selma G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. e ANASTASIOU, Lea. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

RIOS, Terezinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ-CHAVES, Idália. Informação, formação e globalização: novos ou velhos paradigmas. In: ALARCÃO Isabel (Org.). Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

VEIGA, I. P. A. Docência Universitária na Educação Superior. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Docência na educação superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate ; v. 5).

VEIGA, Ilma Passos. O cotidiano da sala de aula e as dimensões do projeto político pedagógico. In: CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). Temas e textos em Metodologia do Ensino Superior. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 143-152.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Casambu, n. 13, p. 5-23, 1996.

_____. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teorias e Educação. Porto Alegre: Panônica Editora, n. 4, 1991. p. 215-233.

TEIXEIRA, Geovana F. Melo. Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 223 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

TEIXEIRA, Geovana F. Melo. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. Boletim Técnico de SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, p. 29-37, janeiro/abril 2009.

ZABALZA, Miguel A. O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004

Recebido em outubro de 2009
Aprovado em dezembro de 2009

O PROJETO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO MODALIDADE DE TRABALHO COLETIVO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU

Mara Rúbia Alves Marques¹

Maria Vieira Silva²

Marisa Lomônaco de Paula Naves³

Olga Teixeira Damis⁴

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo problematizar aspectos concernentes à formação do pedagogo, sintetizada em uma experiência formativa desenvolvida por docentes e alunos do 2º ano do curso de Pedagogia da UFU nos anos 2001 e 2002, intitulada *Projeto de Prática Pedagógica*. A partir dos fundamentos teóricos e históricos sobre a prática reflexiva e referenciando-nos na categoria *práxis*, contextualizamos o referido Projeto em suas conexões com o processo de reformulação do curso de Pedagogia da UFU, dos anos de 1980 aos anos de 1990, para superar a tradicional fragmentação da formação do pedagogo em habilitações específicas de especialistas em Educação, dominante nos anos de 1970. O sentido é enfatizar as possibilidades de um trabalho coletivo e multidisciplinar de docentes e alunos do curso de Pedagogia, voltado para as mediações entre a dinâmica escolar e o aporte teórico das disciplinas, por meio da pesquisa articulada ao ensino na formação do professor/pedagogo.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de ensino. Diretrizes curriculares. Prática pedagógica.

¹ Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mara@ufu.br

² Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mvs@ufu.br

³ Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mlpnaves@ufu.br

⁴ Mestre aposentada da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: olgad@ufu.br

ABSTRACT: This paper aims to discuss issues regarding teacher's formation, synthesized in a formative experience developed by the sophomore Pedagogy teachers and students at the Universidade Federal de Uberlândia (UFU) in 2001 and 2002 called the *Pedagogical Practice Project*. Based on the theoretical and historical of reflective practice and referencing in the category *praxis* that contextualize the project in its mediations with the process of recasting the Pedagogy course at the UFU, from 1980s to 1990s, to overcome the traditional fragmentation of teacher training in specific skills of Education Specialists, dominant in the 1970s. The outcome is to emphasize the possibilities of a collective and interdisciplinary work of faculty and pedagogy students, focused on the relationship between school practice and the theoretical support of disciplines, through research, closely linked to education in formation of teacher/educator.

KEYWORDS: Teaching practice. Curriculum directives. Pedagogical practice.

Introdução

Historicamente, a prática de ensino tem protagonizado os debates sobre a formação dos profissionais da educação, confirmando a força potencial dessa questão no encaminhamento de alternativas curriculares que promovam a formação de profissionais comprometidos com ações transformadoras no interior da escola. As análises presentes neste trabalho pretendem contribuir com a problematização de aspectos concernentes ao processo de formação do pedagogo, por meio da análise de uma experiência formativa, desenvolvida pelos docentes e alunos do 2º ano do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), durante os anos 2001 e 2002.

No quadro das políticas educacionais atuais voltadas para a formação do profissional da educação, tem-se atribuído à prática de ensino um papel fundamental para a articulação entre as disciplinas das áreas específicas e as disciplinas ditas da área pedagógica. Contudo, muitas críticas já foram feitas à ênfase que lhe é dada como um *lócus*

de excelência, em um currículo que garantiria ao futuro profissional da educação os quesitos básicos para o desenvolvimento de uma prática profissional eficiente. As próprias orientações oficiais, expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, sejam elas para os cursos de Pedagogia, ou para as demais licenciaturas, procuram tornar claros os sentidos de uma articulação entre as dimensões teóricas e práticas, evitando a submissão de uma à outra.

Em tese, o que se pretende é romper com a tradicional dissociação entre os conteúdos teóricos e os conteúdos do cotidiano, da cultura ou da vivência prática dos alunos, que se reflete na organização curricular que tradicionalmente se observa nos cursos universitários de formação docente – Pedagogia e licenciaturas. Com este formato, em geral, os currículos obedecem ao modelo racionalista clássico, baseado na dicotomia entre conteúdo (o que ensinar) e forma (como ensinar), na medida em que prevalece a sequência formal: em um primeiro momento, são desenvolvidas as disciplinas de fundamentos teóricos da educação; em um segundo momento, as disciplinas propriamente pedagógicas ou as metodologias de ensino; e, em um terceiro e último momento, são iniciadas as práticas de ensino que incluem os estágios supervisionados. Diferentemente dessa perspectiva convencional de currículo, apresenta-se nos dias atuais, a alternativa que tem como pressuposto que a prática de ensino, ou uma prática pedagógica⁵ se efetiva mediante um processo ininterrupto, incessante e interdisciplinar, em uma perspectiva mais ampliada de formação, de modo que a dinâmica curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação se realize como unidade processual dos elementos constituintes e interdependentes das diferentes áreas do conhecimento, buscando a superação da fragmentação na formação profissional.

Analisar, portanto, as condições de realização de uma prática que se integra ao processo de formação inicial de docentes é um tema complexo que requer a identificação dos determinantes que produzem ou

⁵ O termo prática pedagógica é utilizado para expressar a ideia de que a prática profissional de professores não se restringe às atividades de ensino, pois que alcança o âmbito dos processos de gestão pedagógica e administrativa dos processos educativos realizados em ambientes escolares e não-escolares.

que poderiam produzir alterações importantes nesse processo. E é essa a intenção deste artigo: explicitar as circunstâncias de uma experiência realizada em 2001 e 2002 pelas autoras, professoras do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, com o desenvolvimento de um projeto didático-pedagógico intitulado *Projeto de Prática Pedagógica*.

Tal projeto, elaborado como alternativa para o trabalho de formação docente, procurou provocar rupturas com o isolamento entre as diferentes disciplinas curriculares e contribuir para a consolidação da docência como a base da formação do pedagogo. Foram definidas as orientações gerais que podem ser sintetizadas em quatro elementos centrais: 1) a prática pedagógica é tomada como um processo contínuo, interdisciplinar e transversal que ocorre do início ao fim da formação inicial do profissional da educação; 2) referenciando-se no conceito de *práxis* não existe indissociabilidade entre fundamentos teóricos e a prática pedagógica; 3) a inserção dos/as graduando/as no cotidiano escolar é considerada necessária durante todo o processo de formação e não apenas durante o “estágio”, conforme a organização tradicional dos currículos dos cursos de formação dos profissionais da educação; 4) a realização do trabalho coletivo é buscada permanentemente.

Além disso, a experiência visou possibilitar, por um lado, a superação do “praticismo” presente na crença – baseada em representações do senso comum – de que é na prática (estágio supervisionado) que estariam localizados os elementos para garantir o aprendizado “para ser um bom profissional da educação”. Por outro lado, procurou também transcender concepções calcadas no pressuposto que a centralidade do processo formativo do profissional da educação encontra-se no embasamento teórico, não significando isso uma intenção de atribuir vantagem à prática sob o risco de promover o predomínio de uma racionalidade técnica com dimensão pragmática na formação. Desenvolvemos, como contraponto, reflexões atinentes à indissociação teoria e prática em um processo de interdependência, mútua determinação e reflexão permanente.

Algumas reflexões sobre o conceito de *Práxis*

Conforme as clássicas formulações de Vázquez (1977), podemos falar de diferentes níveis da atividade prática humana, que podem variar conforme critérios interrelacionados, isto é, conforme o grau de consciência revelado pelo sujeito no processo político e o grau de criação demonstrado pelo produto de sua atividade – por um lado, os níveis da *práxis criadora* e da *práxis reiterativa* ou *imitativa* e, por outro lado, os níveis da *práxis reflexiva* e a *espontânea*.

A *práxis* se apresenta, portanto, ou como *práxis reiterativa*, isto é, em conformidade com uma lei previamente traçada, cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas, ou como *práxis inovadora*, *criadora*, cuja criação não se adapta plenamente a uma lei traçada e culmina em um produto novo e único (VÁZQUEZ, 1977, p.246). Quanto à *práxis criadora* considera-se, nesta perspectiva, que é inerente à *práxis humana*, um movimento que envolve criação e repetição, sendo ambas condicionadas pelo enfrentamento de novas necessidades ou situações que inova ou reconduz as soluções encontradas, em um movimento contínuo de inovação e renovação que atinge as dimensões política, artística e produtiva. Segundo o autor:

A distinção entre ambos os níveis, o de criação e o de repetição ou imitação está no fato que no processo criador, a unidade entre o subjetivo (interior) e o objetivo (exterior) é indissolúvel e intimamente entrelaçada, não como seqüência lógica ou duplicação, mas como superação, à medida que a finalidade original, a face subjetiva do processo, perde-se e modifica-se pela própria materialidade ou objetividade, a face objetiva do processo, rumo a uma totalidade cujo caráter é único, imprevisível e irrepetível – “característica de toda verdadeira criação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 250).

Sob tal perspectiva, Vázquez (1977) formula os seguintes traços distintivos da *práxis criadora*: unidade indissolúvel, no processo prático, do interior e o exterior, do subjetivo e o objetivo; indeterminação e imprevisibilidade do processo e do resultado; unicidade e irrepetibilidade do produto.

Quanto à *práxis reiterativa* ou *imitativa*, esta estaria em um nível inferior em relação à *práxis criadora*, como “uma *práxis* de segunda mão”,

cuja positividade estaria em apenas ampliar a práxis criadora, porque caracteriza-se pela inexistência ou pela débil manifestação dos traços próprios da práxis criadora pois, em primeiro lugar, rompe-se a unicidade à medida que “[...]o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático” (op. cit., p. 258). Em segundo lugar, porque, conseqüentemente, estreita-se o campo da incerteza, do improvável ou da imprevisibilidade, “[...]pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer” (idem, p. 258), uma vez que há um cisão entre o planejamento e a execução.

Enquanto na práxis criadora cria-se também o modo de criar, na atividade prática imitativa ou reiterativa não se inventa o modo de fazer. Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes [...] posto que planejamento e realização se identificam. O resultado real do processo prático corresponde plenamente ao resultado ideal. Além disso, procura-se tal correspondência e sabe-se como e onde encontrá-la. Por isso o resultado nada tem de incerto, e a criação nada tem de aventura. Fazer é repetir ou imitar outra ação (VÁZQUEZ, 1977, p. 258).⁶

A despeito das especificidades próprias da práxis, criadora e reiterativa, embora com diferentes intensidades de mobilização da consciência – se é que se pode falar desse modo – exigem ambas a atividade da consciência. Há, entretanto, como que uma gradação do envolvimento da consciência que permite, também, falar de uma *consciência prática* e uma *consciência da práxis*.

Podemos chamar a consciência que atua no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação e realização de seus objetivos, projetos ou esquemas dinâmicos, de consciência prática. [...] consciência na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que

⁶ A esse propósito, dentre outros campos ou terrenos de análise – a revolução, o trabalho humano, a arte – cabe destacar a referência de Vázquez à “práxis burocratizada”, como exemplo de práxis mecânica ou reiterativa, a qual pode ocorrer em qualquer organismo – econômico, político, social, sindical ou de partido – que para realizar seus planos tem de contar com um corpo especial de funcionários (p. 260-264).

se trata de realizar, e que ela mesma vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático. Essa consciência prática é a que se eleva na práxis criadora e que se debilita até quase desaparecer quando a atividade material do sujeito assume um caráter mecânico, abstrato, indeterminado, ou também quando se materializam objetos formais como na prática burocratizada, ou se plasmam finalidades ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria” (VÁZQUEZ, 1977, p. 283).

A consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma, podemos chamar de *consciência da práxis* ou consciência da prática (p. 283-284), que se distingue por qualificar a consciência, porque “sabe que a atividade que rege as modalidades do processo prático é sua e que, além disso, é uma atividade procurada ou desejada por ela. [...] Podemos dizer, assim, que a consciência da práxis vem a ser a auto-consciência prática” (p. 283-284).

Da consciência prática ou em estado prático distinguimos, sem separá-la dela, a consciência da prática. Uma e outra nos mostram a consciência em sua relação com o processo prático. Mas enquanto a primeira é a consciência que impregna o referido processo, que o rege ou se materializa em seu decorrer, a segunda qualifica a consciência que sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação e de que é a lei que rege – como objetivo – as modalidades do processo prático. Toda consciência prática implica sempre em certa consciência da práxis, mas uma e outra não estão no mesmo nível. Pode ocorrer que, num processo prático, a primeira esteja muito abaixo da segunda (VÁZQUEZ, 1977, p. 284).

Conforme a manifestação da autoconsciência prática, podemos distinguir mais dois níveis da atividade prática do homem, denominadas *práxis espontânea* e *práxis reflexiva*, sendo que “para qualificar a práxis de espontânea e reflexiva, levamos em conta o grau de consciência que se tem da atividade prática que se está desenvolvendo, consciência elevada num caso, baixa ou quase nula em outro” (VÁZQUEZ, 1977, p. 285).

Sabe-se, entretanto, que a relação entre teoria e prática, bem como os respectivos níveis da práxis e graus de consciências correspondentes,

é complexa e não se restringe a um mero movimento pendular entre as dimensões teóricas e práticas, pois se trata de uma relação eminentemente dialética. Nesse sentido, de acordo com Vázquez (1990, p. 238) “a prática mantém sua primazia com relação à teoria, sem que tal primazia dissolva a teoria na prática nem a prática na teoria. Por manterem, uma e outra, relações de unidade e não de identidade, a teoria pode gozar de certa autonomia relativa, porquanto, o papel determinante corresponde à prática como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria”. Contudo, essa autonomia, por sua vez, é condição indispensável para que a teoria sirva à prática “já que implica na exigência de que a teoria não se limite a ir a reboque da prática, e sim que, em maior ou menor grau, se antecipe à própria prática” (idem). Quanto ao papel da teoria, o autor afirma sua autonomia com relação à prática, pois esta

antecipa-se a ela, e acaba por influir na prática, e é precisamente sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na práxis produtiva ou social. É claro que essa influência implica em uma disponibilidade da teoria, isto é na sua abertura ao mundo da prática (p.239).

Mas “a teoria por si mesma – como produção de finalidades ou de conhecimentos – não transforma nada real; ou seja, não é práxis” (idem). Nessa direção, Pereira (1999, p. 114), afirma que

o rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar adoção de esquemas que supervalorizam a prática e minimizam o papel da formação teórica. Assim, como não basta o domínio de conteúdos específicos ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar.

Tais considerações acerca da práxis são importantes não apenas para avaliar as possibilidades de uma formação docente que pretenda se pautar na criatividade e na reflexividade, mas para relacionar as

propostas e práticas formativas recorrentes nas tradições históricas de formação de professores, em geral, e do pedagogo, em particular, na história da educação brasileira. Isto porque, as questões de autonomia e de reflexividade teórico-prática profissional, que pretendemos associar às atuais tendências que articulam formação, pesquisa e prática pedagógica, perpassam as diferentes tradições de formação de professores na América Latina e no Brasil.

A experiência do Projeto de Prática Pedagógica

A experiência desenvolvida pelo Projeto de Prática Pedagógica no curso de Pedagogia da UFU tem sua origem no contexto das discussões ocorridas, em nível nacional, sobre a formação do profissional da educação. Compreendido e abordado desde sua criação como um curso polêmico e complexo no contexto da licenciatura em geral, o curso de Pedagogia desde a década de 1980 passou por um processo de estudos e discussões que envolveram o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Federal de Educação (CFE) e as organizações docentes no debate sobre o currículo de formação do pedagogo. Assim, ao longo de quase trinta anos, buscou-se discutir e definir propostas que superassem os modelos de formação até então adotados e que o caracterizavam, fundamentalmente, como um curso sem conteúdo próprio que oferecia ora uma formação genérica do bacharel em educação ora a formação de um especialista em educação, em nível de graduação.

E, no interior dos estudos e debates realizados, a questão da prática de ensino constituiu-se em um dos desafios centrais na criação de um novo desenho para definir a estrutura curricular do referido curso. É neste contexto que se insere o Projeto de Prática Pedagógica como expressão de um processo de desenvolvimento da formação do pedagogo, iniciado em 1986 na UFU. A reformulação do curso ocorrida neste ano teve como principal objetivo superar a fragmentação do currículo em habilitações específicas que formava, em nível de graduação, o *especialista em educação* desde 1972.

Criado originariamente pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia, mantida pelas Irmãs Missionárias de Jesus Crucificado, o referido curso de Pedagogia foi autorizado em 1959 e no ano seguinte

ocorreu o primeiro vestibular, oferecendo a formação do bacharel em educação e do professor de Curso Normal de nível médio, conforme o primeiro modelo de formação do pedagogo no Brasil, Decreto Lei n. 1.190, de 04 de março de 1939. Após a aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/61, este modelo de formação do bacharel e do professor de ensino normal, criado em 1939, foi mantido pelo currículo mínimo definido no Parecer n. 251/62 e na Resolução n 01/62 do CFE. Posteriormente, após a aprovação da reforma universitária, Lei n. 5.540/68, o referido Conselho aprovou o Parecer n. 252/69 e a Resolução n. 02/69 e o curso de Pedagogia passou a formar o especialista em educação com habilitação em administração escolar, inspeção escolar, supervisão escolar e orientação educacional, para atuar no âmbito das escolas de 1º e 2º grau e dos sistemas escolares. Segundo esta regulamentação, foi também mantida a formação para o professor das disciplinas pedagógicas do magistério em nível de 2º grau.

Para formar os especialistas em educação, a partir de 1972, a estrutura curricular do curso de Pedagogia da então Faculdade de Filosofia foi dividida em duas partes. Os dois primeiros anos eram constituídos por disciplinas de fundamentos da educação (Filosofia, História, Sociologia e Psicologia da Educação), e Didática, também compunham a parte geral e comum da formação para todas as habilitações. Após esta base comum, o curso diversificava-se em currículos específicos para habilitar os especialistas em educação. Cada habilitação era constituída por um conjunto de disciplinas que garantiam as especificidades desta formação.

Em 1976, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Uberlândia foi incorporada à UFU, mantendo-se o curso de Pedagogia e as respectivas habilitações. Além deste curso, em 1978, o então Departamento de Pedagogia criou novo curso com estrutura curricular própria para formar o professor para o magistério da pré-escola.

No âmbito nacional, em meados da década de 1970, após a aprovação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71, o MEC e o CFE iniciaram um movimento de revisão geral, visando definir os princípios, as diretrizes gerais e os procedimentos legais para nortear a formação de todo profissional da educação, do professor e do especialista em educação, para atuar no modelo de escola de 1º e de 2º graus recém

implantado (CHAGAS, 1976). Coube ao prof. Valnir Chagas, membro do CFE, elaborar e encaminhar, aproximadamente, quinze Indicações que, posteriormente, após a aprovação seriam transformadas em Pareceres e Resoluções, visando redefinir a formação para atuar no magistério como professor e como especialista em educação. Embora aprovadas em plenário e, algumas delas, homologadas pelo Ministro da Educação, essas Indicações foram alvo de reações contrárias da sociedade civil da área da educação que lhes impediram as implementações.

Especificamente, para o curso de Pedagogia a Indicação nº 67/75, aprovada pelo CFE alterava substancialmente a formação do especialista em educação criada pela regulamentação de 1969. Vale destacar, dentre elas: a formação do especialista em educação e do professor de magistério de 2º grau será realizada como habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura, exigindo-se, do estudante, experiência de magistério de 1º ou de 2º graus (INDICAÇÃO Nº 67/75).

A partir dessa intenção de reformular o curso de Pedagogia e as licenciaturas foi expressiva a reação dos meios acadêmicos no sentido de não permitir a implantação de regulamentações oriundas apenas de proposições do CFE. No final da década de 1970, no interior das universidades, frutificou um clima de descontentamentos e de críticas que questionavam a aprovação dessa nova política de formação dos especialistas em educação e do professor de 1º e 2º graus.⁷

Entre 1976 e 1983, diante da situação de descontentamento e de críticas geradas no interior das instâncias formadoras contra as decisões arbitrárias do CFE, o MEC procurou envolver as universidades no debate. Foram criadas comissões constituídas por especialistas da área, propostos projetos e desenvolvidos seminários e pesquisas em várias regiões do país, com a finalidade de garantir a participação de profissionais que atuavam diretamente na formação do pedagogo e do professor.

Coincidindo com o momento de abertura política no Brasil,⁸ o interior dos encontros programados pelo MEC constituiu-se em um espaço

⁷ Neste momento, estão iniciando os movimentos de abertura do país, mergulhado em uma ditadura desde 1964 e inicia-se no interior da sociedade civil da área da educação um movimento de organização de Associações.

⁸ Desde 1964 o Brasil encontrava-se em regime de ditadura militar e, no final da década de 1970, caminhava para um processo de abertura política.

propício ao movimento de organização dos educadores brasileiros em entidades, com a finalidade de estudar, pesquisar e discutir novas experiências sobre a formação do pedagogo e do professor. Situa-se neste momento, por exemplo, a origem da organização do Comitê Nacional pró-Formação do Educador, em 1980, posteriormente, transformado em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – Conarcfe, em 1983, e, a partir de 1990, transformada na atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope. Vale destacar aqui, o papel histórico desempenhado por esta Associação no processo de estudos e debates sobre a formação do pedagogo até os dias atuais.

Foi nessa ocasião e nesse contexto de estudos e de debates nacionais que o colegiado do curso de Pedagogia da UFU envolveu professores e alunos com a finalidade explícita de realizar estudos sobre o modelo de formação do especialista em educação, conforme estava definido oficialmente. Os resultados destes movimentos de estudos e debates liderados pelo colegiado de curso, propiciaram a elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso de Pedagogia aprovado pelos Conselhos Superiores da UFU em 1986 e implantado em 1987. A nova concepção definida tinha como principal objetivo superar a fragmentação de formação dos especialistas em educação, fundamentando-se em uma estrutura que integrava os estudos e abrangia as áreas de conhecimento do currículo mínimo em todas as habilitações.

Pretendia-se, naquele momento, desenvolver uma formação do pedagogo que tivesse como conteúdo a abordagem *do todo da escola* e contribuísse para superar a formação fragmentada do administrador escolar para cuidar da administração da escola, do supervisor escolar para supervisionar o trabalho dos professores, do orientador educacional para acompanhar a aprendizagem dos alunos e do inspetor escolar para fiscalizar a escola. Partindo de uma abordagem curricular ainda experimental buscou-se, no acompanhamento do currículo, superar alguns desafios, entre eles o de oferecer respostas para superar o modelo de currículo de formação do pedagogo que situa os estudos teóricos no início e a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado no final do curso.

Entretanto, ainda arraigados na estrutura que fragmentava a formação do especialista em educação em várias habilitações e, ao mesmo

tempo, diante da insegurança para a implantação de um novo projeto para superá-la, as dificuldades e indagações enfrentadas pelos docentes e discentes, não foram poucas. Nesse projeto de 1986 ocorreram dois momentos de avaliação, em 1992 e 1996, que resultaram em ajustes na nova estrutura curricular, constituindo-se ao mesmo tempo em espaço interno para o debate que contribuiu para o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de formação do pedagogo na UFU. Assim, a partir dessas avaliações foi possível delinear uma compreensão dessa formação que tratava, dentre outros, de superar a arraigada concepção de que o lugar da prática de ensino e do estágio supervisionado encontrava-se apenas no final do curso.

Neste contexto de busca de alternativas para a formação, no ano de 2001, o colegiado do curso, no documento *Diretrizes para o Planejamento das Atividades Acadêmicas do Curso de Pedagogia para 2001/2002* (UFU/FACED/COCPE), propôs aos docentes elaborar e desenvolver em cada série do curso, projetos experimentais de ensino. Era intenção naquele momento desenvolver experiências em que a prática pedagógica fosse configurada em suas várias dimensões, dentre elas: instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e do trabalho de sua área/curso; iniciação à pesquisa e ao ensino; instrumento de iniciação profissional. Em outras palavras, o que se pretendeu à época foi desenvolver, no interior do curso, experiências de desenvolvimento da prática pedagógica entendida com eixo articulador do currículo e não sendo abordada como tarefa individual de um professor, mas configurada como um trabalho teórico-prático coletivo ao longo do curso.

Foi no contexto dessas orientações e cientes de que era necessário criar um espaço-tempo curricular, capaz de promover a aproximação dos alunos à realidade da escola, os docentes elaboraram o *Projeto de Prática Pedagógica* para ser iniciado no ano de 2001. Delineou-se, assim, uma experiência didático-pedagógica que contava com a participação efetiva do conjunto dos professores de cada série do curso.⁹ De acordo com a proposta, o tema definido para o projeto da 2ª série do curso foi *O pedagogo e sua atuação na escola*. Este projeto teve como objetivo geral constituir-se em uma atividade

⁹ O curso de Pedagogia da UFU adota o regime seriado anual.

coletiva entre docentes e discentes, visando desenvolver a compreensão do papel do pedagogo e do trabalho pedagógico na escola de educação básica.

Para a elaboração e implementação dessa experiência didático-pedagógica, utilizamos as contribuições de Davini (1995) como referencial de cunho metodológico. Em *Notas para la elaboración de una pedagogía de la formación docente*, a autora destaca, dentre as tensões que subjazem a essa elaboração, “a tensão entre as teorias e a prática”.¹⁰ Como consequência de uma tradicional formação teórica, “quando o estudante egresso da formação inicial e enfrenta a prática profissional, encontra escassas conexões entre as investigações sistemáticas e os processos reais que tem de enfrentar na aula ou na escola” (DAVINI, 1995, p.123. Tradução nossa). Explica a autora que, quando se trata da superação da tensão teoria/prática, “não se trata de reivindicar um ‘praticismo’ mas de reconhecer a prática educativa como objeto de conhecimento, em suas dimensões de práctica social, política, escolar e áulica” (Idem, p. 124. Tradução nossa e grifos da autora). O que se espera, portanto, de uma proposta de projeto de prática pedagógica é que ela inclua a reflexão sobre a prática como um de seus eixos fundantes; que formule o conhecimento e os problemas que dela emergem que prossiga integrando teorias (DAVINE, 1995).

No âmbito da tensão teoria/prática, tomada como estratégia para a articulação das práticas sociais e escolares com teorias sistematizadas, a autora sugere ainda os *estudios de casos*, entendidos como casos prefigurados, simulados ou estandartizados que podem representar protótipos da prática escolar, sem ser necessariamente uma ação efetiva, material ou atual. Além do mais, ela sugere não ser necessário que os casos sejam apenas “casos de aula”; pois “também podem ser históricos, sociais e políticos” (op.cit., p.137. Tradução nossa).

Estos casos prefigurados serían sometidos al estudio sistemático en las diversas materias de la formación inicial. [...] A partir de estos casos, podrí-

¹⁰ No capítulo 5 (p. 123-134), a autora menciona seis tensões muito presentes no processo de formação de professores, na seguinte ordem: entre as teorias e a prática; entre o objetivo e o subjetivo; entre o pensamento e a ação; entre o indivíduo e o grupo; entre a reflexão e a boa receita; os docentes e os estudantes.

an aislarse secuencias o dimensiones de análisis propios de una matéria determinada, que permitieran producir “vasos comunicantes” entre el estudio del caso y los productos de la investigación (Idem, p. 125).

Nesse sentido, no referido Projeto de Prática Pedagógica, por um lado, a coleta de dados relativos às várias dimensões da prática educativa escolar – a social, a política, a escolar e a áulica, por meio de um roteiro para coleta de dados na escola, resultou na configuração dos casos que, por sua vez, foram problematizados através de temas. Por outro lado, o aprofundamento teórico dos temas, bem como a socialização dos resultados analíticos obtidos, ocorreu pela utilização da estratégia do *seminário*, considerando que a mesma “facilita el manejo de materiales com creciente nível de dificultad, a elaboración de redes conceptuales de los enfoques estudiados, la comparación de diversas posiciones y su discusión grupal” (Ibdem, p. 143).

Esta metodologia de trabalho foi desenvolvida por pequenos agrupamentos de alunos, conforme a estratégia de *grupos de estudio e reflexión* que, no decorrer do processo, “permite una progressiva autonomización del grupo en materia de juicio sobre las distintas situaciones, fortaleciendo el estudio y el trabajo independiente” (DAVINI, 1995, p. 140-141).

Consideramos, por fim, tratar-se de “una formación comprometida com la transformación de la acción” (DAVINI, 1995, p. 125), que deve integrar e articular “los casos de la práctica; sus problemas y dimensiones; los resultados de estudios y enfoques conceptuales; los posibles cursos de acción docente; la validación en la acción; nuevos casos e nuevos problemas”.

Com tal sentido e no contexto do Projeto de Prática Pedagógica, considerou-se que o objeto de estudos específicos de cada disciplina da 2ª série do curso – História da Educação, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação II, Psicologia da Educação I, Estrutura II, Currículos e Programas, e Princípios e Métodos de Supervisão e Orientação Escolar (PMOE/SE) – contribuisse segundo seus respectivos focos de interesses, por exemplo: recuperar a história da instituição escolar; identificar e analisar os fundamentos filosóficos das práticas escolares; analisar o contexto sociocultural da escola; identificar e analisar as concepções

psicológicas evidenciadas na prática escolar; compreender a estrutura organizacional da escola; identificar e analisar as concepções de currículo presentes no projeto pedagógico escolar; identificar as características da formação e da atuação profissional do pedagogo docente/gestor.

Para o desenvolvimento do Projeto, as disciplinas foram agrupadas em dois blocos distintos, com configurações próprias: 1) disciplinas de caráter teórico-epistemológico – História, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação; 2) disciplinas de cunho teórico-prático – Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, Currículos e Programas e PMOE/SE. Os professores elegeram como o eixo temático articulador/comunicador entre esses grupos com vistas à análise da atuação do pedagogo na escola, *a estrutura e o currículo escolares*.

Do ponto de vista metodológico, portanto, a finalidade do Projeto de Prática Pedagógica foi superar a dicotomia e a hierarquia entre a teoria e a prática, recorrentes na formação profissional do pedagogo, de modo que as dimensões da prática escolar, objetos de estudo das disciplinas do grupo teórico-prático (Currículo, Estrutura e PMOE/SE I), fossem re-dimensionadas pela contribuição das disciplinas do grupo teórico-epistemológico (História, Sociologia, Filosofia e Psicologia da Educação).

O objetivo específico do projeto era que os alunos, organizados em grupos de trabalho, fossem capazes de construir e registrar, em uma produção final escrita, um diagnóstico – observação e análise – da prática educativa e da atuação do pedagogo docente/gestor no contexto escolar, que contivesse as dimensões relativas à história da instituição, ao contexto sociocultural e às concepções filosóficas e psicológicas que fundamentam o entendimento *da estrutura e do currículo escolar*. Daí que, em termos de operacionalização, o Projeto se desenvolveu conforme as fases, as quais acabaram por definir o cronograma de atividades.

O projeto foi desenvolvido em *duas* etapas complementares. A primeira teve por objetivo proporcionar a aproximação da realidade por meio da inserção direta do estudante no cotidiano escolar. Constituiu-se em tarefa dessa etapa a coleta de dados na escola nas dimensões histórica, física, humana, organizacional, pedagógica e administrativa, dentre outras, como base para a elaboração de um diagnóstico da realidade da escola. Assim, a partir deste primeiro contato com a mesma, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar, desde o início do curso, as condições e

as necessidades da realidade escolar segundo o ponto de vista do *olhar* do profissional da educação. Essa *imersão* dos estudantes na realidade de educação formal, além de favorecer a participação em variadas atividades na sala de aula, em reuniões pedagógicas e administrativas, no acesso à fontes orais e documentais, proporcionou-lhes momentos de reflexão e análise sobre as relações entre os estudos desenvolvidos pelas disciplinas do curso e as diferentes áreas/atividades de trabalho pedagógico identificadas na realidade escolar.

Nessa primeira etapa os estudantes organizados em grupos e seguindo um roteiro previamente sistematizado, dirigiram-se às escolas de educação básica. E, também contando com a orientação dos professores da 2ª série do curso, realizaram um intensivo trabalho de coleta e registro descritivo dos dados encontrados. Posteriormente, foram orientados a organizar os dados de modo a evidenciar os elementos condicionantes de uma realidade que foi analisada na perspectiva de quem busca identificar e compreender a natureza dos problemas vivenciados pela escola de educação básica e encontrar alternativas de solução.

A culminância dessa etapa constituiu-se na realização de dois seminários apresentados pelos estudantes. No primeiro denominado de *O Retrato da Escola: socialização da coleta de dados*, foi criado um espaço para o grupo de estudantes apresentar à classe a síntese dos dados coletados; no segundo seminário denominado *Para além da Aparência da Escola: a identificação dos problemas escolares por temas*, a partir da sistematização dos dados, os grupos apresentaram análises, reflexões e proposições produzidas a partir da realidade escolar e do trabalho do pedagogo.

A segunda etapa do projeto por sua vez, configurou-se como uma iniciação à pesquisa. Os estudantes, motivados pela busca de compreensão sobre a realidade escolar e instigados pela análise e problematização dos dados, foram incentivados a identificar temas, desenvolver estudos e a construir hipóteses que encontrassem eco no contexto escolar e simultaneamente produzissem sentido nos estudos teóricos realizados nas disciplinas da 2ª série do curso. Para concluir essa segunda etapa coube a cada grupo apresentar o resultado dos estudos em forma de texto, sistematizando as duas etapas trabalhadas durante o desenvolvimento do projeto. Os estudos e problematizações construídas pelos

alunos giravam, fundamentalmente, em torno de questões polêmicas ou temas marcados por dificuldades externalizadas pelos profissionais da escola, tais como: indisciplina, sistema de ciclos, gestão democrática, evasão escolar, projeto político-pedagógico da escola, relação professor-aluno, adolescência, dentre outros.

No desenvolvimento dessa etapa do projeto, cabe destaque para a dimensão analítica dos dados em detrimento da dimensão meramente descritiva e que mobilizou os professores da 2ª série para as orientações dos estudos dos temas definidos pelos grupos de alunos, que se dedicaram intensamente à compreensão e à análise do fenômeno investigado.

Esse momento esteve, pois, fortemente marcado pela interlocução entre os referenciais teóricos utilizados no currículo do curso, uma vez que cada área de conhecimento, tratada pelas disciplinas da 2ª série, podia contribuir para os estudos e as reflexões sobre os temas priorizados pelos alunos. A conclusão dessa segunda etapa resultou na realização de três seminários apresentados pelo grupo de alunos. Os seminários foram organizados segundo o tema desenvolvido, sendo assim agrupados: *A Escola Ressignificada I – a estrutura escolar*; *A Escola Ressignificada II – o currículo escolar*; *A Escola Ressignificada III – a atuação do Pedagogo na escola*. Vale destacar que o Projeto da Prática Pedagógica contou com uma experiência de avaliação da aprendizagem coletiva que envolveu todos os professores e estudantes da 2ª série do curso.

Para finalizar, observamos a importância desse processo que acompanhou a reformulação do curso de Pedagogia da UFU desde 1986 e de sua contribuição para a definição do projeto pedagógico de 2006 para atender o que está determinado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2005/2006. Pois, no contexto da UFU, os resultados do processo de avaliação, acompanhamento e de reformulação do curso iniciados em 1986 e desenvolvidos posteriormente, foram fundamentais uma vez que colocavam o referido curso integrado aos debates nacionais, fundamentalmente, no que se refere à concepção de teoria e prática.

É importante destacar que a questão da indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia esteve fortemente presen-

te no debate encaminhado pelo movimento nacional dos docentes. Cabe aqui o registrar o trabalho realizado pela Anfope na sistematização da concepção e dos princípios da base comum nacional para a formação do profissional de educação. Segundo esta Associação, os princípios da base comum nacional e que constituem a formação do profissional da educação são os seguintes: sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional; unidade teoria-prática; gestão democrática; compromisso social do profissional da educação; trabalho coletivo e interdisciplinar; formação continuada; avaliação permanente dos processos de formação (ANFOPE, 2000). Nessa perspectiva, a relação teoria e prática é uma questão e um desafio para o desenvolvimento da formação do pedagogo.

Ressaltamos que em 2006, os debates e as experiências desenvolvidas no interior dos cursos de Pedagogia no Brasil, constituíram-se em elementos importantes na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Neste caso, buscou-se explicitar um sentido para o novo enfoque da prática: compreendida em um sentido mais amplo – como prática pedagógica – buscou-se na definição das referidas Diretrizes propor alterações na concepção, no conteúdo e na forma, das atividades práticas no interior da formação do pedagogo.

E, segundo esse novo sentido, a *práxis* educativa demandou novas formas de organização curricular que implicou em abordá-la como eixo estruturante do currículo, em torno do qual, gravita todo um processo de formação. Como sustentáculo de um percurso formativo também ficou compreendido que essa articulação deve passar toda a estrutura curricular, conduzindo a formação do pedagogo, no sentido da constituição de uma *práxis* produtiva, criativa e reflexiva. Nesse contexto, também foram redimensionados na formação do pedagogo: o trabalho docente como base da formação, o desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos específicos, o trabalho como princípio educativo, a reformulação dos estágios em sua relação com a rede pública e com a organização do trabalho docente na escola, a pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática social, dentre outras.

Considerações finais

A experiência desenvolvida na UFU constituiu-se em uma tentativa de ressignificar ações para contribuir com a “invenção” de soluções, com vistas à minimizar os problemas relativos à prática de ensino na formação dos profissionais da educação. Nessa direção, reiteramos a afirmação de Vázquez (1990, p. 247):

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o que ficou resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções encontradas, e, em segundo lugar, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. Mas as soluções encontradas têm sempre, no tempo, certa esfera de validade, daí a possibilidade e a necessidade de generalizá-las e estendê-las, isto é, de repeti-las enquanto essa validade se mantenha.

Referenciando-se na perspectiva esboçada pelo autor, o *Projeto de Prática Pedagógica* teve a intenção, por fim, de instigar nos alunos a compreensão e uma tomada de posição frente às transformações que possibilitem a construção de novas *práxis* educativas. Não pretendemos, com isso, assumir uma dimensão iluminista dos saberes acadêmicos da universidade sobre as dinâmicas de organização da educação básica, mas possibilitar uma interlocução desses dois universos como forma de partilhar entre suas experiências vividas, mediante a instauração de práticas novas.

A repetição se justifica enquanto a própria vida não reclama uma nova criação. O homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade; cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si mesmo. (idem).

Ao optar por essa experiência de prática de ensino, buscamos criar alternativas para um redesenho do currículo do curso de Pedagogia, buscando superar o isolamento e a fragmentação entre os campos disciplinares. Cabe destacar, por fim, que embora o trabalho tenha tido algumas dificuldades operacionais, na avaliação da maioria dos participantes, alguns aspectos que denotaram o potencial positivo do *Projeto de Prática Pedagógica*, a saber: criação de mecanismos para o desenvolvimento do trabalho coletivo no interior do curso; intensificação de práticas multidisciplinares; reordenação do tempo curricular para a garantia das pesquisas, leituras, coleta e sistematização de dados, além da elaboração de um trabalho conclusivo sob orientação sistemática de um professor orientador. Essas dimensões do trabalho foram materializadas visando a busca contínua do aperfeiçoamento de nossas práticas e a permanente reflexão sobre a realidade. Inovar implica desafios e exige ousadia. O ato criativo torna-se crucial quando nossas ações deflagram a necessidade de superação da repetição pautados na perspectiva dialética do processo contínuo e incessante de ação/reflexão/ação, afinal, conforme o poeta Fernando Pessoa, “navegar é preciso”.

Referências

ANFOPE Documento Final do *X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação os Profissionais da Educação*. Belo Horizonte, 2000.

BRASIL/MEC/SESu. *Proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia*. Maio 1999. (mimeo).

CHAGAS, V. *Formação do Magistério – Novo Sistema*. São Paulo: Atlas, 1976.

DAVINI, Maria C. *La Formación Docente en Questión: política e pedagógica*. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1995.

O projeto de prática pedagógica como modalidade de trabalho coletivo no curso de pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Mara Rúbia Alves Marques, Maria Vieira Silva, Marisa Lomônaco de Paula Naves, Olga Teixeira Damis

MEC/SESU. Portaria 146/03/98, Brasília, 6 mai. 1999. *Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia*.

PEREIRA, Júlio Emílio D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 68, 1999, p. 109-125.

UFU/FACED/COCPE. *MI/CIRC. N. 002/2001*, Uberlândia, 5 fev. 2001, 6 p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da praxis*. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em novembro de 2009

Aprovado em janeiro de 2010

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM MODELO EDUCATIVO E UM PROCESSO PEDAGÓGICO DE QUALIDADE

Roberto Valdés Puentes¹
Orlando Fernández Aquino²
Maria Célia Borges³

RESUMO: O texto a seguir busca delimitar a concepção dos autores em relação à docência no ensino superior, sob a ótica da formulação de um modelo educativo e de um processo pedagógico de qualidade. Para tal, são definidos os conceitos de modelo educativo e de processo pedagógico de qualidade; analisam-se os componentes didáticos que integram esse processo pedagógico (o problema, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação, as formas de organização da docência, os alunos, os professores e os gestores educacionais), bem como as relações existentes entre eles. Discute-se o lugar que ocupa a formação de professores no estabelecimento e potencialização do modelo educativo defendido, tanto quanto a necessidade de uma estratégia adequada para se levar a efeito tal formação. Por fim, propõe-se um conjunto de dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Universidade. Processo pedagógico. Modelo educativo. Avaliação da qualidade.

ABSTRACT: The following paper seeks to define the authors' conception

¹ Doutor na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU, e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). E-mail: robertopuentes@faced.ufu.br

² Doutor em Educação. Professor visitante da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM em Uberaba, MG, instituição onde coordena o Grupo de Trabalho para a implantação do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação (PPGME) da UFTM. E-mail: ofaquino@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM em Uberaba-MG. E-mail: marcelbor@gmail.com

of higher education teaching from the perspective of formulating an educational model and a quality educational process. To achieve this goal, were defined the concepts of educational model and quality educational process; and were analyzed the educational components that constitute this pedagogical process (problem, objectives, contents, methods, evaluation, teaching organization, students, teachers and educational administrators) as well as the relationships between them. This paper discusses teachers formation *locus* in the establishment and enhancement of the educational model suggested, as much as the need for an appropriate strategy to carry out this formation. Finally, it proposes a set of dimensions and indicators for teaching-learning-research quality process evaluation in higher education.

KEYWORDS: Teaching. University. Educational process. Educational model. Quality evaluation.

Introdução

O contexto econômico-social do mundo na virada do século XX para o XXI caracteriza-se pelo forte impacto da globalização, pela integralização do comércio, pelo aumento das relações econômico-financeiras em nível internacional, pela multiplicação dos saberes e pela crescente influência do papel do conhecimento na produção material e espiritual da sociedade.

Nesse sentido, a educação superior – compreendida como todo tipo de estudos, de formação ou formação para a pesquisa no nível pós-secundário oferecidos nas universidades ou outros estabelecimentos de ensino –, ganhou grande relevância na sociedade do conhecimento.

Na medida em que a sociedade se sustenta cada vez mais nas ciências, a educação superior passa a ocupar um lugar fundamental no desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, das comunidades e das nações, por sua capacidade para preservar, gerar e promover novos conhecimentos, tecnologias e valores.

Nesse contexto, a instituição universitária está se deparando com uma nova transformação na sua estrutura de ensino, assim como na sua posi-

ção e responsabilidade social, ainda quando externamente transmita uma sensação de imobilismo. O relatório Universidade 2000, ao explicar os atuais desafios experimentados pela universidade, se refere ao fato de que as dificuldades financeiras que recaem sobre este tipo de instituição em todo o mundo, não têm feito mais que “por de releve um problema de raízes mais profundas”; ou seja, que “o novo marco de exigências depende da globalização e da aparição de novas relações sociais” (BRICALL, 2000, p. 6).

Por sua vez, Zabalza (2004, p. 20) enumera as seguintes transformações atualmente em curso nas universidades:

Estamos incorporando, em ritmo de marcha forçada, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias com o objetivo de colocá-las em condição de enfrentar os novos desafios que as forças sociais lhes obrigam a assumir; a situação delas é, em alguns casos, bastante confusa: novas estruturas de tomadas de decisões políticas e técnicas sobre a universidade; revisão do status jurídico da universidade...; nova estrutura organizacional das universidades...; reconfiguração de centros acadêmicos com fusão de uns e subdivisão de outros; assentamento de estruturas internas (como os departamentos, os institutos, as oficinas e os programas especializados, etc.); novos mecanismos internos de representação e participação dos diversos grupos no funcionamento da universidade; novos planos de estudo e assim por diante.

Hoje se reconhecem também, de modo geral, três grandes impactos de nosso tempo sobre a educação:

a emergência da sociedade da informação que está transformando a natureza do trabalho e da organização da produção; o fenômeno da mundialização que incide sobre as possibilidades de criação de emprego, e, finalmente, a revolução científica - técnica, que cria uma nova cultura e que coloca difíceis questões éticas e sociais. (BRICALL, 2000, p. 6).

Entende-se que a ação destes fatores tem influenciado radicalmente sobre a demanda e sobre a provisão dos serviços da educação superior. Do mesmo modo, compreende-se que na atualidade a formação profissio-

nal deve permitir uma renovação contínua dos conhecimentos a fim de favorecer os avanços científicos e sociais em andamento. O tipo de formação que hoje fornece a universidade deve ir além das tradicionais profissões de tipo liberal (Direito, Medicina) e se estender para dar resposta às demandas do setor empresarial, organizado segundo seus próprios procedimentos de direção e administração, o qual utiliza meios e recursos sofisticados para oferecer seus produtos e serviços em mercados cada vez mais competitivos.

Além disso, a aprendizagem especializada já não se obtém unicamente na universidade ou noutras instituições de educação superior, pois é necessário complementá-lo com a prática profissional. Espera-se que as instituições de educação superior ofereçam uma formação diferente da que se oferecia há algumas décadas, além de superar o caráter elitista do acesso e a capacitação. Diante disso, a Comissão Europeia formulou os novos objetivos da formação universitária nos seguintes termos:

O desenvolvimento da capacidade do emprego através da aquisição de competências necessárias para promover, a o longo de toda a vida, a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de adaptação e a habilidade para aprender a aprender e a resolver problemas. (Apud BRICALL, 2000, p. 8)

Compreende-se, então, que o mundo universitário é hoje um foco de dinâmicas que se entrecruzam e complementam em um grau tal de complexidade que dificulta sua compreensão e estudo científico. Assim, parece que estamos vivendo uma nova e autêntica revolução na educação superior que passa pelo sentido social atribuído historicamente as universidades, pela massificação e democratização do acesso, pelo controle que a sociedade exerce sobre os padrões de qualidade da instituição, pela reformulação do conceito de formação contínua, pelas novas exigências aos professores e a carreira docente, dentre outros.⁴

4 Para uma análise mais detalhada destes aspetos, consulte *A universidade: cenário específico e especializado de formação*. In: ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 19-66.

Do mesmo modo, a sociedade brasileira tem demandado da educação superior enorme exigência em termos de diversificação, expansão e adaptação às novas circunstâncias. Por sua vez, as instituições de ensino superior têm explicitado seu compromisso de preservar, reforçar e fomentar a missão de contribuir com o desenvolvimento sustentável, em prol do melhoramento do conjunto da sociedade, por intermédio da formação de profissionais com novos modos de atuação, bem como com novos conhecimentos, atitudes e valores.

Essa missão demanda um novo paradigma de docência universitária, capaz de situar o aluno, seu processo de aprendizagem e sua formação integral no centro das preocupações de docentes e gestores. Para garantir a excelência desse processo é preciso formular e executar políticas e práticas adequadas de formação dos recursos humanos, em especial, dos professores, pela via de programas de desenvolvimento profissional docente com vista à melhoria das competências pedagógicas, investigativas e de promoção do saber e da cultura dos professores.

O texto a seguir busca delimitar a concepção dos autores em relação à docência no ensino superior, sob a ótica da formulação de um modelo educativo e de um processo pedagógico de qualidade. Para tal, são definidos os conceitos de modelo educativo e de processo pedagógico de qualidade; analisam-se os componentes didáticos que integram esse processo pedagógico (o problema, os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação, as formas de organização da docência, os alunos, os professores e os gestores educacionais), bem como as relações existentes entre eles. Discute-se o lugar que ocupa a formação de professores no estabelecimento e potencialização do modelo educativo defendido, tanto quanto a necessidade de uma estratégia adequada para se levar a efeito tal formação. Por fim, propõe-se um conjunto de dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior.

Desenvolvimento

Como vimos, no atual contexto de transformações da instituição, a docência universitária complicou-se muito, devido, sobretudo, ao aumento

das exigências aos professores. O *trabalho docente*⁵ dos professores tem-se redimensionado de maneira notável, pois se têm ampliado as funções tradicionais de explicação dos conteúdos,

para outras mais amplas, nas quais se integram atividades de assessoramento e apoio aos estudantes, coordenação da docência com outros colegas, desenvolvimento e supervisão de atividades de aprendizagem em distintos ambientes de formação, preparação de materiais didáticos de apóio que possam ser utilizados pelos estudantes em ensino a distância, etc. (ZABALZA, 2004, p. 30-31).

Do mesmo jeito, têm crescido as exigências no planejamento, na elaboração de projetos e propostas docentes; também há uma tendência a estabilização da burocratização do trabalho didático (antigamente quase inexistente, ou no mínimo invisível nas universidades). A dimensão didática do compromisso docente dos professores e a formalização de sua exigência estão introduzindo uma ruptura no *status quo* tradicional do ensino universitário.

Desse modo, fica evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência universitária, adaptando-a as condições sempre variáveis dos estudantes. Segundo Zabalza (2004, p. 31):

Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua, a qual passará por diversas etapas); a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos que colocamos a disposição dos alunos a fim de que facilitem sua aprendizagem; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento na disciplina de acordo com sua própria motivação e orientação pessoal.

⁵ Entendemos o *trabalho docente* como uma categoria pedagógica; isto é, um conceito de máxima generalidade com o qual designamos uma vasta área da atividade universitária, que compreende todos os processos formativos, relativos tanto ao professor como ao estudante, bem como seu planejamento, organização, execução, controle e avaliação.

Entendemos que o *processo pedagógico* na universidade é uma dimensão do trabalho docente. Visto como tal é possível aprofundar nesse ângulo de visão, nessa magnitude do conjunto, sem perder de vista suas relações com outros aspectos de interesse, tais como: seus indicadores de qualidade, a formação dos professores e o trabalho metodológico. Considerar o *processo pedagógico*, simultaneamente, como *processo* e como *dimensão* do trabalho docente facilita sua conceituação e a determinação de seus componentes. Para isso, o enfoque histórico cultural da Psicologia e da Pedagogia pode ser um sustento de inestimável valor.

É importante lembrar-se de outro lugar (PUENTES e AQUINO, 2010) em que o *processo pedagógico*, observado na sua totalidade, projeta-se em três dimensões, com funções diferentes: o *processo instrutivo*, o *processo educativo* e o *processo desenvolvedor*. As três dimensões são concebidas como uma unidade dialética e integrativa do processo geral de formação, cujo objetivo é preparar o homem como ser social.

O *processo pedagógico* na universidade deve atingir o máximo de qualidade possível. Mas, cabe-nos perguntar o seguinte: Nos marcos de que modelo educativo se deve conceber o processo pedagógico? O que se entende por processo pedagógico de qualidade? Quando se fala em processo pedagógico de qualidade, tem-se a certeza de que os interlocutores concordam em sua conceituação? No transcurso da observação da aula de um professor não se está impondo um determinado conceito de qualidade do processo pedagógico? Quando se fala em elevar a qualidade do *processo pedagógico*, do que se está falando?

1. Para um modelo educativo de qualidade

Existe um consenso bastante generalizado sobre a necessidade de situar os problemas de aprendizagem e de formação de valores no centro das preocupações de pedagogos, professores e políticos. Quase todos concordam que é na sala de aula que se encontra o princípio ou a extremidade fundamental do sistema educativo. É ali que se materializam ou não as políticas públicas, empregam-se ou não os recursos materiais e humanos, desenvolvem-se ou não as estratégias de aprendizagem; é na sala de aula onde as coisas mudam ou não mudam, é o espaço onde se ganha ou se perde a batalha pela qualidade da educação.

A aspiração de formar profissionais cada vez mais cultos, informados, com sólida preparação científica e humanística, capazes de tomar parte ativa nos problemas que demanda o desenvolvimento social, científico, econômico, ambiental etc., passa, necessariamente, pelo processo pedagógico que tem lugar nas salas de aula universitárias.

A sociedade do conhecimento impôs uma nova cultura, uma nova forma de aprender. Com isso, as categorias de aprendizagem, autoaprendizagem, estratégias de aprendizagem e outros termos relacionados, cobraram um valor inusitado. Nesse novo modelo educativo, as estratégias de aprendizagem dos alunos condicionam as formas de direção e avaliação do processo pedagógico.

Na concepção que defendemos, o processo pedagógico na universidade é de ensino-aprendizagem-pesquisa. É quase obrigatório formar profissionais para resolver problemas da prática social ou natural mediante a aplicação de métodos próprios da investigação científica, a generalização e a inovação tecnológica. Na educação superior, os níveis de assimilação, tais como familiarização, reprodução, aplicação e de criação, estão, indissoluvelmente, unidos. À universidade se vai para desenvolver o talento e para aplicá-lo à realidade com o fim de transformá-la. Sem uma adequada formação no campo da pesquisa, a ser realizada desde a própria aula, os profissionais do presente século não poderão dar resposta às exigências de qualidade e de sustentação do desenvolvimento social e tecnológico. Daí que o processo pedagógico na universidade inclua, num todo dinâmico, o ensino, a aprendizagem e a pesquisa como aspectos essenciais da formação do profissional.

As relações intrínsecas entre o ensinar, o aprender e o pesquisar, numa dinâmica natural e consubstancial a todo o processo de aprendizagem, condicionam a base da qualidade do processo pedagógico nas Instituições de Educação Superior (IES). Em outras palavras, um processo de ensino que potencie a aprendizagem e a investigação por parte do aluno, situa-se no caminho de conseguir a eficácia e eficiência que caracterizam todo o processo pedagógico de qualidade.

A universidade tem como função nuclear a atividade de aprendizagem dos futuros profissionais. O que tem afirmado Libâneo (2004, p. 12) em relação à escola, de um modo geral, vale também para a universidade:

a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfoçam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social [...] a escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula, o coração da escola, obviamente inseridas em contextos sócio-culturais e institucionais.

Ou seja, a fórmula é tão simples quanto complexa: a função principal da escola, incluída a universidade, é conseguir a eficiência do processo pedagógico, manifestada na promoção dos melhores resultados da aprendizagem dos alunos. Segundo o próprio Libâneo (2004, p. 12):

A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidade de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como profissionais-cidadãos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação.

Sobre ideias expressadas com respeito ao comprometimento da instituição educativa com a aprendizagem dos conhecimentos e o desenvolvimento de competências cognitivas, não significa que estejamos pensando num modelo educativo ainda centrado na memorização, mero transmissor de informações, com rasgos de autoritarismo. Sem dúvida, as IES continuam sendo espaços fundamentais para a sistematização do conhecimento, a formação moral, a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. A universidade deve ser simultaneamente um lugar de construção e fortalecimento da subjetividade. O processo de aprendizagem universitário possui tanto um caráter intelectual quanto emocional, uma vez que implica a personalidade em sua totalidade. Segundo Simons, Simons e Lavigne (2001), no processo de aprendizagem constroem-se os conhecimentos, destrezas, capacidades, desenvolve-se a inteligência, mas de maneira inseparável, esse processo é a fonte do enriquecimento afetivo, no qual se formam os sentimentos, valores, convicções, ideais, emergindo a própria pessoa e suas orientações ante a vida.

2. Qualidade do modelo educativo e formação dos professores

Um modelo educativo focalizado na potenciação das aprendizagens tem caráter endógeno, isto é, desenvolve-se, essencialmente, de dentro para fora. Por isso, as estratégias de formação dos professores devem subordinar-se aos interesses do modelo educativo e à concepção do processo pedagógico por meio do qual esse se materializa. Isso leva a pensar a formação do corpo docente de dentro, de um ângulo interno. Sem perder de vista os contextos, esse tipo de formação estabelece, previamente, o diagnóstico de obstáculos e necessidades, os objetivos, os conteúdos, as vias, a metodologia, as ações administrativas e científicas, bem como a dimensão humana da formação. Ou seja, parte-se das condições por meio das quais um sujeito se torna um educador para dar resposta a um modelo educativo determinado.

Como são as práticas pedagógicas as que podem conferir qualidade ao ensino e à aprendizagem, são nelas que se procuram os critérios que devem reger a formação dos professores, tendo como base a observação do trabalho realizado pelo docente na sala de aula enquanto instrui e educa seus alunos. Núñez (2001, p. 9), ao fazer referência ao desenvolvimento profissional do professor no âmbito universitário, indica à análise das práticas como um de seus princípios fundamentais e afirma: “A formação tem que se centrar na prática profissional, desenvolvendo-se atitude de reflexão e crítica a respeito de seu próprio ensino. A pesquisa na ação sobre a docência [...] seria a melhor fórmula de formação.”

O que foi dito induz a pensar que não é possível definir uma concepção clara, uma política de formação do corpo docente, se não se parte, em primeiro lugar, dos resultados da aprendizagem dos alunos; em segundo lugar, das necessidades que se originam nos professores ao enfrentarem os contextos em que ocorrem os processos de ensino, aprendizagem e pesquisa; e, em terceiro lugar, das condições profissionais que asseguram os melhores resultados dos alunos. O circuito iria, como se mostra na Fig. 1, dos resultados da aprendizagem às necessidades profissionais, às práticas profissionais, às estratégias de formação, à concepção da formação, à avaliação do sistema. Outro ponto de vista dificilmente daria resposta às urgências de um modelo educativo de qualidade.

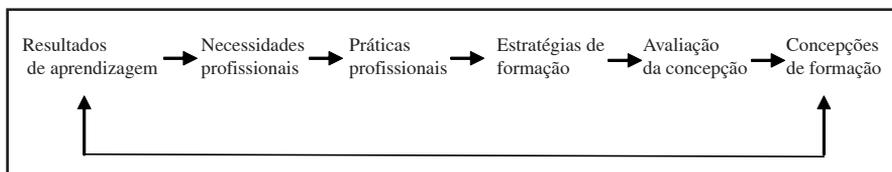


FIGURA 1: Circuito da formação do professor

Como regra, os problemas da formação pedagógica dos professores são essencialmente técnicos, “no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber-fazer, de saber agir moralmente etc.” (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

O trabalho metodológico ou didático converte-se numa via importante de formação do professorado universitário, porque, justamente, atende às demandas concretas, contextuais, às decisões que se deve tomar para garantir uma aprendizagem de qualidade de todos os alunos. Por isso, as necessidades que possui o docente para enfrentar sua atividade na universidade é a base para indagar o que deve conhecer e saber fazer um professor, o perfil ideal de sua formação.

A atividade profissional do docente tem sua base em saber organizar o ensino, em propiciar a interiorização dos conteúdos, as formas de se relacionar com os alunos, os modos de organização pedagógica e didática dos processos que dirige ou nos quais se encontra envolvido. O trabalho metodológico ou didático é uma via expressa para a orientação profissional e a formação dessas competências.

3. Conceito e caracterização do processo pedagógico

O *processo pedagógico* ou *processo de ensino-aprendizagem-pesquisa* representa para os autores a dimensão principal do trabalho docente na universidade, uma vez que se organiza e se concretiza com vistas a atingir a formação integral dos profissionais. Esse empenho é complementado por outras dimensões, como a docente-educativa e de extensão.

Na formação do professor é essencial delinear com precisão qual é a concepção que se tem do processo pedagógico. Uma visão difusa

desse não permite que o docente projete de maneira consciente sua atividade profissional; entretanto, o conhecimento sobre como proceder no planejamento, na execução e na avaliação e controle do processo pedagógico converte-se em sustento medular das formas de atuação profissional.

Concebemos o processo pedagógico como uma atividade integral, como uma unidade em que interagem as ações e as operações do aluno em seu proceder para a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores (aprendizagem) e o acionar do docente para planejar, organizar, dirigir e controlar a aprendizagem dos alunos. Trata-se de criar um sistema de interações mútuas sujeito-objeto e sujeito-sujeito, em que o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa serve de espaço por igual ao desenvolvimento intelectual dos estudantes e à formação de valores, sentimentos, atitudes, qualidades. Isso é possível porque nessa concepção se revela como característica determinante a integração do cognitivo e o afetivo, do instrutivo e o educativo, como requisitos psicológicos e pedagógicos essenciais, tal como tem sido colocado por Rico e Silvestre (1997).

Entre as características gerais do processo devem-se assinalar as seguintes: tem caráter social (realiza-se em grupos, coletivamente); caráter individual (ocorre em cada estudante de maneira única e singular); caráter ativo (o aluno participa de maneira direta na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores); caráter comunicativo (baseia-se no diálogo e na relação aluno-aluno e aluno-professor); caráter motivador (responde a interesses dos alunos, produz satisfação e alegria); caráter significativo (o novo adquirido integra-se às experiências e aos conhecimentos anteriores mais completos); caráter cooperativo (é um processo de ajuda mútua e soluções conjuntas); caráter consciente (está orientado para objetivos precisos, permite a reflexão e a análise a respeito do que fazer e como atuar).

Infere-se que o processo pedagógico é uma das formas em que se realiza o processo educativo em geral, no contexto de cada uma das disciplinas do curso. Bem planejado, estruturado, dirigido e controlado, constitui-se na forma por excelência pela qual os estudantes apropriam-se de conhecimentos, habilidades, valores, formas de comportamento social, bem como de métodos e procedimentos de trabalho acumulados pela sociedade.

Nessa concepção do processo, é importante delinear os papéis que ocupam o professor e o aluno. Ao estudante, corresponde-lhe uma participação ativa na construção do conhecimento e na apropriação das habilidades gerais e específicas e dos valores, sentimentos e atitudes legados pela humanidade. Isso implica, além de um esforço intelectual, a orientação consciente para cada uma das tarefas docentes e investigativas que se realizam. Isso permite orientar-se melhor em cada situação, bem como valorizar, reflexionar, gerar estratégias de aprendizagem e alcançar conclusões por si mesmo. O papel ativo do estudante implica ademais a interação sistemática com o objeto de aprendizagem-pesquisa, bem como com o professor e com os alunos do grupo. O já citado permite cumprir tarefas de complexidade crescente, nas quais tenham que expressar uns a aos outros seus pontos de vista, explicações, interpretações e valorações de todo tipo, bem como prestar e receber ajuda não só do docente, como também dos colegas mais adiantados. A atitude consciente e reflexiva do aluno ante cada tarefa docente ou investigativa evita que ele se converta num executor mecânico. Dessa forma, os resultados da atividade do sujeito se traduzem em mudanças, transformações e no desenvolvimento da personalidade do aluno.

A função do docente é fundamental nesse processo. Sua figura torna-se insubstituível, já que não é possível prescindir de sua exemplaridade e influência educativa. Seu papel essencial é planejar, organizar, estimular e controlar a atividade cognitiva do aluno, tendo em conta as regularidades próprias do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa, bem como as exigências psicológicas e pedagógicas desse processo em cada uma das etapas do desenvolvimento dos estudantes.

Um elemento a se considerar na organização e direção do *processo pedagógico* é o emprego de formas diversas de colaboração e comunicação – seja de maneira coletiva ou criando pequenos grupos –, que permitam a interação aluno-aluno e professor-aluno. As formas de trabalho em grupo constituem um importante fator que medeia a apropriação dos conhecimentos e as habilidades, pois “as ações bilaterais e de grupo oferecem a possibilidade de que se translade de um aluno a outro, ou do professor ao aluno elementos do conhecimento que possam faltar-lhe (que) e o procedimento a seguir na realização da tarefa (como)” (RICO e SILVESTRE, 1997, p. 10).

No plano da comunicação e da aprendizagem, o trabalho conjunto permite conduzir critérios diferentes e alternativas diversas para a solução de tarefas, adequar pontos de vista, aperfeiçoar procedimentos e operações a aplicar. Do mesmo modo, facilita a formação de habilidades de valoração e autoavaliação; controle e autocontrole, reflexão e autorreflexão; correção e autocorreção. No plano educativo, o trabalho em grupo forma o aluno no respeito mútuo, na aceitação do outro, na tolerância, no reconhecimento das diferenças, o que não supõe a renúncia à sua autoestima, a seus pontos de vista nem ao reconhecimento de seu trabalho.

Consideramos que os aspectos expostos levam uma sólida base pedagógica à concepção do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa aqui desenvolvido, uma vez que conduzem a:

- Privilegiar o contato do estudante com o objeto de aprendizagem e com os meios necessários para seu conhecimento (bibliográficos, tecnológicos), a fim de que consiga sua apropriação, desfrute e representação mental;
- Conceber o processo de ensino-aprendizagem-pesquisa conjugando acertadamente as funções cognitiva, afetiva e educativa, pela via do contato direto entre o aluno e o objeto de estudo;
- Propiciar a independência e a atuação consciente dos alunos no processo de ensinar, aprender e pesquisar;
- Pôr ênfase na identificação das particularidades que confirmam valor ao objeto de estudo e em que os estudantes avaliem a utilidade profissional e humana de seu exame científico;
- Ter em conta o desenvolvimento atual e perspectivo de cada estudante, propiciando que personalizem os conteúdos, métodos, meios e procedimentos necessários para sua recepção e análise, bem como prestar atenção à formação de estratégias cognitivas nos alunos;
- Cuidar da utilização da linguagem, o clima emocional, o respeito ao outro e o rigor científico em todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa.

3.1 Os componentes do processo pedagógico. Suas relações

Como é possível observar na FIG. 2, o problema, junto com os objetivos, os conteúdos, os métodos, a avaliação, as formas de organização da docência, os alunos, os professores e os gestores educacionais integram o sistema de componentes (pessoais e não pessoais) do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa. O psicólogo espanhol Coll (2001), ainda quando não faz referência a todos, nem lhes dá os mesmos nomes, classifica-os simplesmente de “componentes do currículo”.

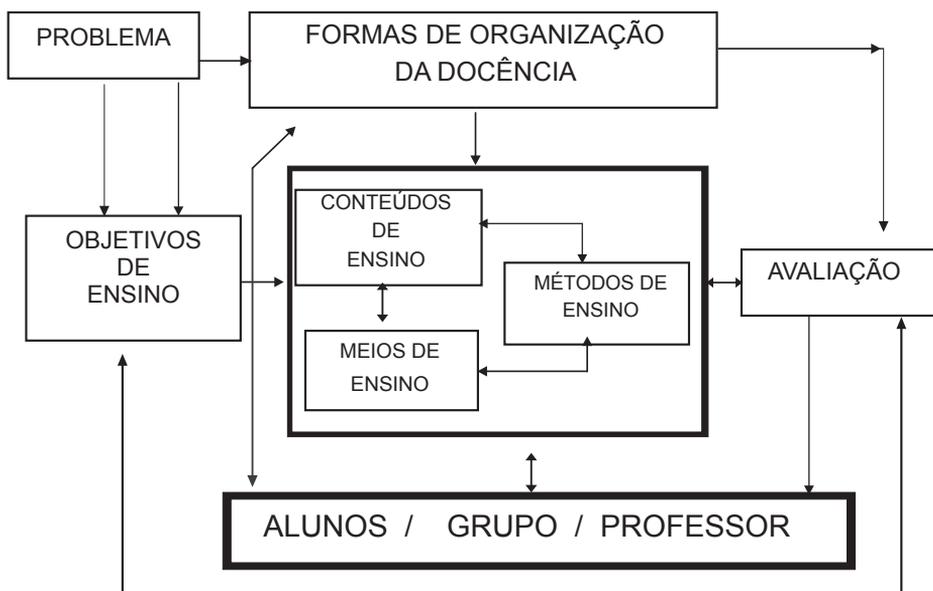


FIGURA 2: Componentes do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa

Uma concepção sistêmica do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa nos obriga a levar em consideração cada um desses componentes, independentemente da inter-relação dialética existente entre eles. Somente por razões metodológicas e de esclarecimento teórico é possível distinguir um componente dos demais, porquanto, na prática, o êxito do processo está determinado, em boa medida, pela correta integração e funcionalidade dos elementos mencionados.

O problema

O problema representa uma situação inerente a um objeto que provoca no sujeito uma necessidade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma determinada atividade no sentido de tentar transformar a situação mencionada. Álvarez (1999, p.16) tem afirmado que:

a sociedade gesta as instituições docentes com o fim de resolver um problema de enorme transcendência, problema este que se denomina encargo social e que consiste na necessidade de preparar os cidadãos dessa sociedade, tanto em seu pensamento (o desenvolvimento) como em seus sentimentos (a educação), junto com a preparação imediata para sua atividade profissional (a instrução), em correspondência com os valores mais importantes da mesma.

Ou seja, a incumbência que a sociedade coloca para a instituição educativa se apresenta na forma de problema, porque é nele que se concretiza a necessidade de preparação integral dos cidadãos.

O problema guarda estreita relação com o objeto, a parte da realidade portadora do problema, uma vez que

o objeto é um aspecto do processo produtivo ou de serviço, no qual se manifesta a necessidade de preparar ou capacitar operários ou profissionais para que participem na solução do problema, que é resolvido imerso no processo de formação do cidadão (ÁLVAREZ, 1999, p. 17).

De igual forma, o problema também se vincula a um importante componente: o objetivo.

O objetivo

O objetivo constitui um dos componentes principais do processo pedagógico, daí que os demais componentes tenham um vínculo orgânico com ele. Definimo-lo como a representação ideal dos resultados possíveis a ser atingidos com a realização de uma ação concreta. A. N. Leontiev expressou que o objetivo é “a representação antecipada daquele resultado que terá

de ser atingido” (Apud BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 45). Do que já foi citado deriva-se o caráter subjetivo do objetivo, o qual faz parte e se modela pelo aluno na etapa de orientação, prévia à execução da atividade do sujeito. A imagem do resultado é o que constitui o objetivo, visto que o resultado já obtido é um fato. O objetivo toma forma concreta ao redigir-se.

O caráter subjetivo do objetivo o faz depender, em consequência, da pessoa que o concebe e elabora; daí a importância de sua personalização. A formulação do objetivo deve realizar-se em termos de ação concreta, o que pressupõe toda uma instrumentação metodológica para que possa ser atingido.

O método

No plano didático, o método está subordinado ao objetivo, responde a este. O método é a via, o caminho que conduz ao objetivo prefigurado. “No contexto da instrumentação executora, a expressão concreta do método é a ação. Portanto, se o método é ação, terá uma dupla determinação. Por um lado, o objetivo, e, pelo outro, o sistema operacional” (BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 45).

Tanto o objetivo como o sistema operacional (procedimentos) devem ser personalizados – interiorizados – pelo aluno, para que este possa cumprir com êxito a tarefa docente. O trabalho sistemático, com métodos conducentes ao cumprimento de certos objetivos, proporciona o desenvolvimento de habilidades metodológicas. Por outra parte, o método não pode operar sem o conteúdo. Isto tem importância capital na formação de professores, pois tão relevante quanto o conhecimento e domínio do método é o desenvolvimento de habilidades profissionais por meio de seu emprego regular. Existe um forte entrelaçamento objetivo-conteúdo-método, como se verá mais adiante.

O conteúdo

O conteúdo do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa é composto por três dimensões: os conhecimentos, que reflete o objeto de estudo; as habilidades, que recolhem o modo como se relaciona o homem com o dito objeto; e os valores, que expressam a significação que

o homem atribui a ditos objetos (ÁLVAREZ, 1999). Essas dimensões do conteúdo constituem uma tríade dialética; ou seja, não existem independentemente umas de outras.

Resulta impossível o funcionamento de um método, como ação intelectual, no plano da abstração. Ou seja, todo método funciona valendo-se de um determinado conhecimento que constitui seu caráter objetivo, como se viu antes. Do mesmo modo, o conhecimento só é funcional mediante regras de implementação que todo método supõe. Por sua vez, como se recordará, o método está subordinado ao objetivo.

A relação entre a instrumentação prática do método com o conhecimento é de caráter dialético. Cada um desses conceitos conserva sua identidade, ainda que se apresentem de maneira simultânea. Assim, por exemplo, certas instrumentações motoras simples podem prescindir do conhecimento. Há grupos de instrumentações conceituais que podem realizar-se mediante conhecimentos elaborados por outras pessoas; e há casos em que a pessoa deve construir sua própria instrumentação do conhecimento, como quando os estudantes elaboram juízos, conclusões, valorações, comentários etc. Além disso, “o conhecimento se constrói como generalizações que têm lugar numa relação que não pode ser instrumentação em si mesma, isto é, não pode decompor-se em ações e operações, pois se subordina às leis da lógica formal” (BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 50).

Existe um vínculo essencial entre a habilidade e a atividade; a primeira se forma no acionar do sujeito com o objeto de aprendizagem e com os demais sujeitos, empregando, para isso, conhecimentos e instrumentos de representação e transformação da realidade com um propósito definido. Daí que a habilidade seja considerada uma dimensão do conteúdo, e “desde o ponto de vista psicológico, o sistema de ações e operações dominado pelo sujeito que responde a um objetivo” (ÁLVAREZ, 1999, p. 71). De acordo com isto, as habilidades manifestam-se na interação do aluno com o objeto de estudo para conhecê-lo, transformá-lo, humanizá-lo. No plano didático, as habilidades estão conectadas também com os objetivos, pois o aluno deve dominá-las para atingi-los.

O valor se define de acordo com o grau de importância e a significação que tem o objeto para o sujeito. Em tal sentido, todos os objetos

são potencialmente portadores de valores, sempre que tenham uma relevância para o sujeito e esse precise deles e os valorize. O valor é, ademais, uma dialética do objetivo e o subjetivo, e essa contradição se resolve no processo de ensino-aprendizagem-investigação. O aluno, imerso no processo, forma seus valores em interação com seu objeto de aprendizagem.

A forma de organização do processo

Existe uma relação essencial entre o método e a forma de organização, já que o primeiro constitui a estruturação interna do processo, e a segunda é a conformação externa deste. “A forma está dialeticamente relacionada com o método, enquanto a forma atende à organização externa do processo, o método atende à organização interna. O método é a essência da forma, esta é o fenômeno daquele” (ÁLVAREZ, 1999, p. 31). Ou seja, a íntima relação entre estes componentes é expressão da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa.

Sendo conseqüentes com a concepção personalizada da atividade de aprendizagem, as ideias sobre sua organização adquirem notável atualidade. A apreensão que temos do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa parte de uma ruptura com as tradicionais “formas organizativas da docência”. A palestra, a aula prática, o seminário e outras, são formas de organização engendradas numa noção pedagógica centrada no papel principal do docente. Na posição assumida trata-se de procurar um equilíbrio interativo sujeito-sujeito e, com certeza, privilegiar a atuação da pessoa que aprende.

Os meios

L. Vigotsky (1981, *passim*) sublinha a ideia de que o homem não só responde aos estímulos da realidade, mas que atua sobre eles, transformando-os, com a ajuda dos instrumentos que se interpõem entre o estímulo e a resposta. O autor adverte, ademais, sobre a existência de dois tipos de instrumentos empregados pelo sujeito em sua interação com o meio: os instrumentos propriamente ditos e os signos. A função mediadora de instrumentos e signos estabelece a analogia entre os dois

sistemas; e a diferença é, em essência, que o instrumento está voltado para fora, para a ação externa e a modificação do objeto; enquanto o signo se orienta para dentro, e é o meio da atividade interna, dirigida ao domínio do próprio sujeito. Disso se infere que os sistemas *sígnicos*, simbólicos (entre eles a linguagem, a modelação e outros sistemas de representação) constituem importantes meios de conhecimento e comunicação na realidade social.

Pode-se resumir assinalando que a concepção vigotskiana dos meios não só contempla a relação sujeito-objeto por meio do instrumento externo, mas também, sobretudo, a relação sujeito-objeto e sujeito-sujeito, mediante sistemas semióticos de natureza inter e intrapsicológica. Isso tem importância fundamental para compreender a concepção ampla que temos dos meios, pois eles não são apenas os instrumentos externos, como habitualmente se pressupõe, mas também os sistemas *sígnicos* personalizados e interiorizados que o sujeito utiliza na comunicação social e na apropriação da realidade.

Daí que o meio possa ser definido como o conjunto de recursos “pessoais ou condições próprias da pessoa em função da instrumentação de um método” (BERMÚDEZ e RODRÍGUEZ, 1996, p. 89). Essas potencialidades com que o aluno conta para operar constituem os meios de sua atuação e estão subordinados aos procedimentos e estes, por sua vez, ao método.

A avaliação

A função de controle é parte integrante do processo pedagógico e deve estar presente não somente na fase final, mas também nos momentos de orientação e execução do mesmo. A concepção do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa como uma atividade integral, comunicativa e de interação mútua aluno-aluno e aluno-professor, presume que ao professor corresponde, principalmente, a função de controle da atividade em geral e de controle de seu desempenho profissional. Ao aluno corresponde o autocontrole de seu desenvolvimento cognitivo e instrumental, ao mesmo tempo em que exerce o autocontrole da gestão do professor e de seus colegas.

A avaliação se entende como uma ação específica, dentro do componente geral de controle da atividade docente. Sua particularidade reside

na necessidade que têm, tanto o professor como os alunos, de valorizar e apreciar em que medida vão se cumprindo os objetivos do processo pedagógico. Para superar as posturas tradicionais, a percepção do ato de avaliação coloca o acento na apreciação do processo mediante o qual aprende e se desenvolve a personalidade dos estudantes, deixando num segundo plano a estimativa dos resultados, sem negar a importância relativa destes.

Já em outro momento e lugar temos afirmado que a avaliação é:

em primeiro lugar, um transcurso interativo mestre-aluno, de ampla identificação cognitivo-afetiva, pelo qual o docente põe no primeiro plano da relação o estímulo pelos resultados atingidos e a motivação para a obtenção dos vindouros, uma vez que exerce a crítica justa e devidamente fundamentada. Em segundo lugar, é um processo individualizado, que não se apóia num conjunto de pautas externas para classificar cada estudante num estrato determinado, mas na valoração dos avanços concretos de cada um, independentemente de seu lugar com respeito aos demais integrantes do grupo (AQUINO, 2000, p. 144).

A personalização e o caráter consciente da atividade constituem um requisito indispensável para que a avaliação possa considerar-se como uma ação ou como um conjunto de ações comunicativas, interativas e dinâmicas entre aluno-professor, e, ainda, entre aluno-aluno. Segundo González Rey (1995) a avaliação tem que converter-se num processo individualizado, no qual o professor segue o curso progressivo da lógica e das operações do aluno na aprendizagem, de maneira que a retroalimentação o motive para superar seus erros e o oriente no sentido da busca de novas aprendizagens.

Dado que a avaliação educacional está orientada para o controle do processo mediante o qual o aluno aprende e desenvolve sua personalidade, tal processo tem que efetuar-se, necessariamente, por meio do emprego individual de conhecimentos e instrumentações práticas exigidas pelo método, chegando a produzir uma relação intrínseca método-avaliação. Ainda assim, essa relação não exclui nem prejudica a presença nela de outros componentes personalizados, tais como os objetivos e os conhecimentos. O professor, tanto quanto os estudantes, tem que exercer seus juízos avaliativos, fundamentalmente, na prática

instrumental desenhada pelo método.

É difícil desentender-se do grau de subjetividade presente na avaliação, por se tratar do resultado do juízo emitido pelo professor e pelo aluno, necessariamente mediado pela consciência de ambos. Não obstante, é possível atingir o maior nível de objetividade da avaliação quando previamente se determina o conteúdo desta e se habilita os estudantes a manejar os indicadores sobre os quais terá lugar a valoração. Quando os juízos avaliativos do professor coincidem com as apreciações dos estudantes, pode-se conseguir um alto grau de objetividade.

O professor é quem define a determinação do conteúdo da avaliação e suas invariantes funcionais, ou seja, escassamente variável. Em realidade, cada docente deve ser um especialista no conteúdo que ensina e, pelo conhecimento específico e pela formação pedagógica, ser capaz também de conscientizar os estudantes sobre o sistema conceitual e os procedimentos de sua aplicação para que sirvam como indicadores de autoavaliação. O sistema teórico-instrumental a ser empregado como indicador da avaliação tem de cumprir alguns requisitos, como: a) corresponder-se com a natureza, tipologia e características do processo, objeto ou fenômeno estudado; b) estar integrado pelas invariantes do conhecimento (o que é mais estável e essencial), por aqueles conceitos que são essenciais e imprescindíveis, e pelos procedimentos que permitam sua implementação na prática, o que, por sua vez, propicia resolver as tarefas de aprendizagem.

3.2 Processo pedagógico de qualidade

A qualidade do processo pedagógico é uma noção de valor, uma aspiração. Para atingi-la, devem-se vencer várias subjetividades. A qualidade está condicionada por fatores contextuais objetivos (instalações, meios técnicos etc.) e subjetivos (cultura organizacional, tradições, liderança etc.). O fator mais importante de todos é, sem dúvidas, a formação do professor para o desempenho de seu labor docente, sua responsabilidade, sua motivação, seu compromisso, sua ética. Não obstante, a qualidade do processo pedagógico é um conceito operacional, o que possibilita criar um conjunto de indicadores que, previamente estabelecidos, se convertem no referente para sua avaliação. Com o apoio dos indicadores de qualidade do processo pedagógico, elaboram-se instrumentos de avaliação que, adequadamente

concebidos e aplicados, permitem valorizar a quantia em que o serviço satisfaz às necessidades dos atores implicados – professores, alunos, gestores – num contexto universitário específico.

O método da observação continua sendo o mais rentável para tais fins. O trabalho metodológico ou didático, como processo estratégico de formação do professorado, tem que insistir de maneira sistemática na elevação da qualidade do processo pedagógico.

4. Dimensões e indicadores para a avaliação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa na educação superior

O sistema de dimensões e indicadores que exporemos a seguir é o resultado da operacionalização do conceito: qualidade do *processo de ensino-aprendizagem-pesquisa* ou *qualidade do processo pedagógico*. Tem sido amplamente validado nas pesquisas dos autores durante os últimos cinco anos em diferentes variantes e combinações (Cf. GONZÁLEZ; AQUINO; PADILLA e PUENTES, 2006; PUENTES e AQUINO, 2010). Trata-se de um sistema aberto, susceptível de ser melhorado *ad infinitum*. Sua adequada aplicação na observação do processo pedagógico permite a avaliação sistemática de tal percurso. Para sua utilização prática, esse instrumento deve ser convertido criadoramente em Roteiro de Observação das Atividades Acadêmicas (aulas, sessões de tutoria, entre outras). Além disso, deve ser pensado como um referente da medição ao qual nos acercamos passo a passo, mediante um processo democrático e negociado entre os avaliados e os avaliadores.

Tal aplicação, quando é realizada com o profissionalismo devido, pode contribuir na melhoria contínua do desempenho dos docentes e ajudar a elevar a qualidade da aprendizagem dos egressos, no mais amplo sentido.

Dimensão I: Cumprimento dos objetivos.

1. O docente manifesta clareza dos propósitos da aula.
2. Correspondem-se com as exigências da disciplina e do período do curso.
3. Destaca-se a significação social e profissional da nova aprendizagem.
4. Faz-se adequada orientação e motivação dos alunos para os objetivos propostos.

Dimensão II: Seleção e tratamento dos conteúdos.

5. A seleção dos conteúdos responde a critérios de atualização científica e de formação do profissional.
6. Estabelecem-se relações entre os conteúdos tratados e os novos e destes com a profissão.
7. Não se cometem erros de conteúdo, nem se incorre em imprecisões e inseguranças.
8. Faz-se uma distribuição racional do tempo em função dos objetivos e dos conteúdos.
9. Existe coerência lógica no tratamento dos conteúdos.
10. As tarefas docentes respondem às exigências dos objetivos propostos.
11. Brinda-se o tempo necessário para que os alunos elaborem respostas, resolvam exercícios, e realizem resumos e conclusões parciais.
12. Indica-se adequadamente a bibliografia e outras fontes de informação.
13. Orienta-se corretamente o estudo independente.

Dimensão III: Integração dos conteúdos

14. Integram-se os conteúdos com as demais matérias da disciplina.
15. Integram-se os conteúdos com outras disciplinas do currículo.
16. Integram-se os conteúdos com outras estratégias curriculares: idioma, computação, cuidado do meio ambiente, outras.
17. Integram-se os conteúdos com a formação de valores, hábitos e condutas profissionais.

Dimensão IV: Métodos e procedimentos de trabalho.

18. Os métodos e procedimentos respondem aos objetivos e conteúdos da aula.
19. Os métodos formam atitudes científicas e investigativas nos estudantes.
20. Assume-se a aprendizagem do método como conteúdo de aprendizagem e de formação profissional.
21. Dirige-se o processo sem antecipar-se aos juízos e respostas dos alunos.

22. Estimula-se a busca independente do conhecimento até chegar a sua essência e aplicação.

Dimensão V: Utilização de meios de ensino.

- 23. Os meios são adequados às exigências do conteúdo da aula.
- 24. Apóia-se o conteúdo com meios tecnológicos adequados: vídeos, *software*, *Power Point*, *Páginas Web*, outros.
- 25. Utilizam-se corretamente o texto principal e outras fontes de informação.

Dimensão VI: Formas de organização da docência.

- 26. Funciona corretamente a organização criada, facilitando a comunicação e a participação ativa e consciente dos estudantes.
- 27. A forma organizativa permite o controle dos comportamentos individuais, o horário de aulas e o cuidado dos recursos disponíveis.
- 28. A forma organizativa propicia um adequado clima psicológico na aula.
- 29. Atende-se às diferenças individuais.

Dimensão VII: Controle e avaliação da aprendizagem.

- 30. Controlam-se as tarefas de aprendizagem por parte do docente.
- 31. Guiam-se os alunos para o autocontrole e a auto-avaliação dos resultados.
- 32. Exige-se correção nas respostas dos alunos.
- 33. Analisam-se, com os alunos, os resultados da avaliação.
- 34. Propõem-se atividades em função de resultados e dificuldades detectadas.

Considerações finais

Como se tem afirmado, a nova conjuntura histórica que vive a sociedade globalizada e sua influência nos ambientes formativos da universidade vem impactando nas últimas décadas as funções docentes dos professores. Isso nos obriga a repensar a área do trabalho docente universitário na sua integralidade. Refletir sobre o complexo mundo da docência universitária tem nos obrigado a meditar, em primeiro lugar,

sobre o modelo educativo que a instituição docente e a sociedade têm como fim e meta; em segundo lugar, tem nos conduzido a modelar a forma de conceber o processo de formação didática continuada dos professores por meio do trabalho metodológico; em terceiro lugar, tem nos instigado a definir que entendemos por um processo pedagógico de qualidade, capaz de dar resposta as exigências da sociedade atual; em quarto lugar, tem nos impellido a estudar as categorias didáticas que compõem o processo pedagógico ou de ensino-aprendizagem-pesquisa na universidade (problema, objetivo, conteúdo, métodos, meios, formas organizativas, avaliação), bem como nas relações dinâmicas existentes entre elas.

Mas, esse estudo teórico do que consideramos deve ser a essência do trabalho docente universitário, ou seja, o processo pedagógico de qualidade não teria sustentação se não fosse operacionalizado num sistema de dimensões e indicadores capazes de servir como instrumentos para sua avaliação e aperfeiçoamento na prática educativa. Ditas categorias, assim como o sistema de dimensões e indicadores para a avaliação do processo pedagógico, se bem concebido de forma aberta e perfectível, tem rendido os melhores frutos nas pesquisas empíricas levadas a cabo pelos autores do presente artigo.

Estamos cientes de quanto nos falta por fazer nessa complexa área do trabalho científico educacional na universidade. Mas, como temos um começo, colocamo-nos num apaixonante e desafiante caminho.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ, C. M. *Didáctica*. La escuela en la vida. 3ª edición. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1999.

AQUINO, O. F. Comunicación, lengua materna: un modelo holístico para su desarrollo. *Caderno Comunicações*, Ano 7, n. 2., nov. 2000. p. 151-163.

BATISTA, G. G.; DELGADO, E. C. El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. In: FERNÁNDEZ, F. A. et. al. (Org.). *Di-*

dáctica: teoría y práctica. 2. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2007. p. 239-255.

BERMÚDEZ, R.; RODRÍGUEZ, M. *Teoría y Metodología del Aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 1996.

BRICALL, Jofep M. *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Barcelona, España, marzo, 2000. Disponible en: <<http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>>. Acceso en: 08 de mayo de 2010.

COLL, C. *Psicología e currículo*. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GONZÁLEZ, J. M. R.; AQUINO, O.F; PADILLA, S.Y.B; PUENTES R.V. Propuesta de dimensiones e indicadores para Evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos de Cuba. *Educación e Filosofía*, V. 20, p. 187-218 X 2006

GONZÁLEZ REY, F. *Personalidad, comunicación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ, J. C. P.; CANO, J. C. G.; FERNÁNDEZ, I. P. Acerca del trabajo metodológico, la clase, el entrenamiento metodológico conjunto y la actividad CO. Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste. 09 a 11 de junho de 2004, Goiânia – GO, *Anais do VII EPECP*. 13 p.

NÚÑEZ, J. A S. El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidad*, México, n. 22, Julio-Diciembre, 2001. p. 1-16.

PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. O trabalho docente na universidade: Precisoões conceituais. *Anais do X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste*, Uberlândia, 2010, p. 1-11.

RICO, P.; SILVESTRE, M. *Proceso de enseñanza-aprendizaje*. Material impreso. La Habana: ICCP, 1997.

SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. L. *Educación, aprendizaje y desarrollo*. Curso Pre-evento. Pedagogía 2001. La Habana, 19 p.

VIGOTSKI, Lev. *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación, 1981

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em dezembro de 2009
Aprovado em fevereiro de 2010

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS E NÃO LICENCIATURAS – PENSANDO SUA PRÁTICA

Silvana Malusá¹
Guilherme Saramago²
Amanda Fernandes Santos³

RESUMO: Pensar a prática do docente universitário em meio às novas necessidades que surgem das mudanças sociais, significa reformular os modos de pensar, aprender e ensinar, ampliando a visão dos novos fenômenos apresentados à vida humana. Hoje, discute-se a necessidade de uma prática docente reflexiva como forma de potencializar o aprendizado e minimizar a alienação do homem, salientando que o planejamento é necessário não só na prática educativa, mas em todos os segmentos da sociedade. Para Freire (1996), tão importante quanto o ensino de conteúdos em sala de aula é a coerência do professor entre o que diz, o que escreve e o que faz. Pensar nesse aspecto é defender o ensino enquanto uma totalidade concreta, na qual a compreensão e construção do conhecimento sistematizado na escola devem receber uma visão ampla, em constante movimento. Propõe-se aqui, apresentar a análise de indicadores da prática docência universitária e uma conscientização acerca do desenvolvimento de uma maior competência didática para o docente, aumentando a possibilidade de aproveitamento do contato na relação professor-aluno-construção do conhecimento. A presente pesquisa foi realizada com a participação de 32 professores universitários atuantes em cursos de licenciaturas e não licenciaturas de uma instituição de ensino superior, situada na região Centro-Oeste do Brasil, no Triângulo Mineiro. Tem como objetivos apresentar e analisar

¹ Doutora da Universidade Federal de Uberlândia – UFU e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação Dinter/UFU/Unifap – Universidade Federal do Amapá – Macapá. E-mail: malusa@faced.ufu.br

² Doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: gsoliveira@ufu.br

³ Doutoranda em Estudos da Criação na Universidade do Minho – Portugal.

indicadores da prática da docência universitária, privilegiando fatores relativos à forma como se processa a construção do conhecimento em sala de aula, mediado pela relação professor-aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Docência universitária. Professor reflexive. Relação professor-aluno.

ABSTRACT: Think about the professor practices with the new necessities that come from the changes of the society, means to reformulate the ways of thinking, learning and teaching, enlarging the vision of the new phenomena of the human life. Today, it's discussed the need of a reflexive professor practice, as a way of to grow up the apprenticeship and to minimize the alienation, stressing that planning is necessary not only in educational practice, but in all society. For Freire (1996), as important as the teaching of the contents in the classroom, is the professor in coherence about what he says, writes and does. To think in this aspect is to defend the teaching as a whole in which the understanding and the building of the systematized knowledge at the school, should receive a broad vision in a ceaseless movement. It is recommended awareness about the development of a wider teaching capacity for the teacher, enlarging the possibility to take advantage of the contact in the relationship between teacher-student-building of the knowledge. This research was realized with 32 professors working in license and not license courses at an institution of superior teaching situated in the Central-Western region of Brazil, at Triângulo Mineiro. Its aim is to present and analyze the indicators of the professor practices privileging factors related to the way of how the building of the knowledge processes itself in the classroom, interceded by the relationship teacher-student.

KEYWORDS: University teaching. Reflexive teacher. Relationship professor-student.

Introdução

Falar da prática do docente universitário, em meio às novas necessidades que surgem da efervescência e das mudanças vertiginosas da

sociedade, significa reformular os modos de pensar, aprender e ensinar, ampliando a visão dos novos fenômenos apresentados à vida humana. Discute-se, hoje, a necessidade de uma prática docente reflexiva como uma forma de potencializar o aprendizado e combater a alienação do homem. Propõe-se uma conscientização acerca do desenvolvimento de uma maior competência didática para o docente aumentando, assim, a possibilidade de aproveitamento do rico contato na relação professor-aluno-construção do conhecimento. Uma das reflexões é: Como sistematizar esse conhecimento e qual é a função do currículo escolar e do planejamento nesse contexto? O desafio nessa reflexão está em evidenciar a necessidade de um currículo para além de alguns parâmetros norteadores esperados: as diretrizes nacionais e locais da política educacional, as questões que a realidade do mundo contemporâneo se coloca, a realidade próxima do aluno, seus interesses e os eixos metodológicos de cada área do conhecimento.

O centro do problema, muitas vezes, não está em se construir um novo currículo, mas sim o de rever constantemente o currículo adotado na universidade com olhar crítico para, aos poucos, promover os ajustes que a equipe docente julgar necessários, frente à realidade trabalhada. Para tanto, o presente trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada com 32 professores universitários que atuam em cursos de licenciaturas e não licenciaturas de uma IES – instituição de ensino superior –, da rede particular de ensino, situada na região Centro-Oeste do Brasil, no Triângulo Mineiro. Pautou-se em sete questões atribuídas aos sujeitos, visando perceber se, através de suas respostas, seria possível detectar a importância atribuída aos temas “planejamento e prática pedagógica e a relação do professor-aluno na construção do conhecimento científico”.

Discutindo o quadro teórico

A indagação é ponto inicial para a busca de novas respostas, onde professor e aluno são agentes do conhecimento. É necessário constantemente pensar e repensar a elaboração teórica e a prática curricular no contexto escolar, na vivência do professor frente a sua formação profissional e social. Não basta mais saber como transmitir o conteúdo, mas entender o processo de construção e produção do conhecimento.

Para Mellouki (2004), os professores têm evoluído consideravelmente em suas preocupações educacionais, aumentando sua participação nas decisões que regem seu mandato, colaborando com definições de políticas que direcionam sua profissão, o que significa o início do reconhecimento de sua importância. Já para Paim (2005), professores e alunos são produtores de conhecimento recusando, hoje, tanto a racionalidade técnica como as imposições curriculares. Destaca-se aqui a questão da pesquisa e ação, como dois aspectos do mesmo trabalho, onde o conhecimento é produzido, modificado, criticado e (re)significado. A esse respeito, Semprini (1999, p. 46) afirma que o professor, antes de desenvolver qualquer projeto, necessita ter sempre como tema central de seu trabalho, o fato de que:

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república.

Perceber a necessidade da ação docente multicultural com proximidade discente, pensando na construção de conceitos através de pesquisas, não significa apenas distribuir assuntos a serem trabalhados, mas, sim, um olhar minucioso do professor por meio de orientações e discussões constantes e presentes. A importância desse profissional, enquanto pesquisador, é bem assinalada por Schön (1992, p. 87), ao explicitar sobre a necessidade do docente em praticar a reflexão-na-ação, bem como a ação sobre a reflexão-na-ação, mas aponta um fator, muitas vezes de entrave para a realização dessa prática:

À medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha confrontar com a burocracia escolar [...] A burocracia de uma escola está organizada à volta do modelo do saber escolar. Isto pode ser verificado se considerarmos, por exemplo, o plano de uma aula, ou seja, uma quantidade de informação que deve ser cumprida no tempo de duração de uma aula.

No entanto, ao entender a pesquisa como fator fundamental para uma prática docente reflexiva, é importante não se esquecer de uma formação inicial e continuada, com objetivos claros na construção de um professor frente às necessidades contemporâneas. A esse respeito, Rigal (2000, p. 171) comenta:

Esse momento de corte e de passagem no mundo da cultura e, portanto, da educação pode ser caracterizado como momento de crise. E remete-nos ao sentido que Gramsci atribuíra-lhe: momento no qual o velho está agonizando, ou morto, e o novo ainda não acabou de nascer. Momento, portanto, de incerteza e de fragmentação.

O fascinante é que hoje se vive, uma fase de reordenamento de espaços e do próprio tempo que necessariamente tem conduzido os paradigmas a uma revisão, na qual são colocadas grandes dúvidas sobre as certezas. A pergunta pelo conhecimento é uma das áreas que passa por revisões e críticas ao modelo clássico metafísico. Somos convidados a quebrar certezas e reorientar paradigmas. É nesse sentido que Maturana e Varela (1955, p. 61) incitam-nos a rever nossos postulados tradicionais e a eleger novos modelos explicativos do mundo, e nele, *o fenômeno do conhecimento e nossas ações ocasionadas por ele*.

Nessa realidade, destaca-se a importância do currículo, bem como da prática constante de planejar e re-planejar o e *no* cotidiano escolar: “Os docentes planejam ou programam dentro de um marco definido; não planejam desde o princípio do currículo ou o que pode ser a prática de ensino; embora lhe imprimam um selo pessoal”. (SACRISTAN, 1998, p. 206).

Apresentando a metodologia e discutindo os resultados

A pesquisa está pautada em uma abordagem quali-quantitativa, buscando, inicialmente, refletir sobre a frequência de resposta. Em seguida, analisa as relações entre a prática pedagógica manifestada pelos 32 docentes, sujeitos pesquisados – 16 atuantes em cursos de licenciaturas e 16 em cursos de não licenciaturas. São os cursos: Administração de Empresas, Agronomia, Apicultura, Botânica, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos,

Engenharia de Petróleo, Filosofia, Geografia, História Natural, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Zootecnia. Como instrumento principal de trabalho, tem-se um questionário construído em quatro etapas: a) dados de identificação geral do docente; b) concepção pedagógica e perfil profissional; c) planejamento e prática pedagógica; e d) relação do professor-aluno na construção do conhecimento científico. No entanto, para o presente trabalho, faz-se um recorte no instrumento de pesquisa, enfatizando os indicadores de dois itens: c) *planejamento e prática pedagógica* – questões de 1 a 3, e o item d) *relação do professor-aluno na construção do conhecimento científico* – questões de 4 a 7:

→ **Questão 01:** O processo de avaliação do desempenho de seus alunos ocorre através de: provas dissertativas individuais e/ou em grupo; seminários; trabalhos de final de curso – que tipo; outros – quais?

Obteve-se como resposta dos 32 participantes da questão que 12 (37,5%) utilizam principalmente provas dissertativas individuais; nove (28,12%) exploram a participação em seminários como forma de avaliação discente; seis (18,75%) preferem provas dissertativas em grupo; por sua vez, três (9,37%) professores fazem uso de trabalhos de final de curso, tendo sido citados discussões, dinâmicas, monografias, projetos, escritos, apresentações grupais, relatórios, pesquisas, estudos de caso e por fim, dois (6,25%) empregam outros tipos de avaliação com seus alunos, tendo sido lembrados painel integrado, análise de pesquisa, relatórios de filmes e aulas práticas, pesquisas, resenha, pesquisa de campo, discussões e provas objetivas.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Provas dissertativas individuais	12
Seminários	09
Provas dissertativas em grupo	06
Trabalhos de final de curso (discussões, dinâmicas, monografias, projetos, escritos, apresentações grupais, relatórios, pesquisas e estudos de caso).	03
Outros (painel integrado, análise de pesquisa, relatórios de filmes e aulas práticas, pesquisas, resenha, pesquisa de campo, discussões, provas objetivas).	02

QUADRO 01: Processo de Avaliação

Frente aos resultados apresentados tem-se que a maioria dos professores consultados, quando indagados sobre o processo de avaliação explorado em aula, utiliza as provas dissertativas individuais como a forma mais eficaz de avaliação. Questão que é discutível quando se refere à avaliação contínua e realmente significativa, uma vez que não são considerados, nessa visão de avaliação, os caminhos utilizados pelos alunos para se chegar às respostas colocadas na prova. Percebe-se ainda que uma expressiva minoria dos professores considera as próprias aulas como avaliação, isto é, a grande maioria não entende como avaliação eficaz as pesquisas e discussões em sala.

Nessa realidade, pensando a avaliação enquanto instrumento de análise do caminhar educacional, Tardif (2001) considera que o saber não acontece apenas na escrita, nas avaliações tradicionais, e sim no decorrer das aulas. Nesse sentido, percebe-se o fato de ser fundamental um bom planejamento, um currículo muito bem estruturado que consiga conciliar tais questões à proposta do professor, satisfazendo realmente os objetivos da avaliação através das análises das aulas.

→ **Questão 02:** Você prepara sua aula antes? Quando prepara, pensa apenas no conteúdo ou em todos os itens constitutivos de um plano de aula? Justifique sua resposta:

Quanto à questão de preparo de aulas, chegou-se à conclusão de que um professor não prepara suas aulas; e nenhum professor, ao planejar suas aulas leva em consideração apenas o conteúdo, sendo que 31(96,87%) dos 32 participantes, alegam planejar suas aulas considerando, além do conteúdo, todos os itens constitutivos de um plano de aula. Veja as justificativas sobre a importância do preparo das aulas no Quadro 02.

RESPOSTAS		OCORRÊNCIAS
Sim	Pensa apenas no conteúdo	00
	Pensa em todos os itens constitutivos de um plano de aula	31

	Justificativa: para desenvolver habilidades (comparar, contrapor, argumentar); escolha de objetivos, metodologia e avaliação para os alunos alcançarem; adoção de um plano flexível, dinâmico, processual e contínuo; pensar um processo completo do ensino-aprendizado; considerar as aulas anteriores e ter flexibilidade no assunto; forma de atualização do conteúdo e do aprendizado; trabalho com oficinas, textos, dramatização e filmes; adequar exemplos práticos; trabalhar em equipe; ter visão multidisciplinar no processo de formação conjunta; criar artifícios didáticos para despertar o interesse do educando; atribuir tempo para dúvidas sanar dos alunos.	
Não		01

QUADRO 02: Preparo das Aulas

É interessante observar o resultado da presente questão, na medida em que ela permite verificar a importância dada ao planejamento, principal foco de todas as questões levantadas. Ou seja, os professores que responderam ao questionário, em grande maioria, têm consciência de que o preparo antecipado das aulas é imprescindível para o bom desenvolvimento delas. Aqui, vê-se a íntima relação dos docentes com a organização curricular, através do preparo das aulas para que elas tenham significados.

É importante considerar que no planejamento não estão apenas os conteúdos a ser trabalhados em determinada aula, mas sim todos os seus objetivos, materiais a ser explorados e a avaliação deles. Nesse movimento, o professor tem em mãos ferramentas fundamentais para refletir constantemente sobre a sua prática. De acordo com Krug (1999), não se pode mais ter a escola como reprodutora da desigualdade, tem-se no fazer e no desenvolver do currículo uma ferramenta poderosa de transformação. É no currículo que são expressos os desenvolvimentos e objetivos do professor, ainda que estejam imbricados também à necessidade da instituição, da sociedade e das leis governamentais. Assim, a questão apresentada tranquiliza no sentido de mostrar a consciência dos professores ao considerar que o currículo não pode mais ser feito pensando apenas nos conteúdos a ser ensinados, mas sim com o objetivo de alcançar uma educação multicultural e diferenciada, como ora é almejada.

→ **Questão 03:** Para você, qual a importância política e pedagógica de um planejamento de ensino?

Ao avaliar as respostas de 32 professores entrevistados sobre a importância que atribuem ao planejamento de ensino, 16 (50%) o percebem enquanto indicador de caminho a ser seguido; cinco (15,62%) consideram o planejamento uma ferramenta de intervenção da realidade; quatro (12,5%) buscam o sucesso através do planejamento; também quatro (12,5%) professores o consideram uma ideologia político-pedagógica; dois (6,25%) percebem que é realizado através de decisões coletivas; um (3,12%), por fim, afirma que o planejamento significa exercício de poder ou colaboração do docente.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Indica o caminho a seguir	16
Intervenção da realidade	05
Busca de sucesso	04
Ideologia político-pedagógica	04
Decisões coletivas	02
Significa exercício do poder ou colaboração do professor	01

QUADRO 03: Importância Política e Pedagógica do Planejamento

É interessante iniciar a análise sobre tal questão a partir das considerações de Barreiros (2002) ao afirmar que, embora as mudanças sociais sejam visíveis, a escola está longe de abandonar suas características modernas e passar para o comportamento pós-modernista. Entretanto, a partir das respostas dos professores entrevistados, percebe-se claramente que a maioria considera que é pelo currículo e pelo planejamento que se traçam os caminhos a ser seguidos. E, sendo críticos, conscientes e inovadores, essa transformação educacional torna-se uma utopia realizável, embora ainda apareça como resposta a ideia de currículo como forma de controle profissional, coação para realização das tarefas na hora, dia e local pré-combinados, o que é visto como a retirada de autonomia e não como a conquista dela para ser utilizada como ferramenta inovadora.

→ **Questão 4:** Para você, docente universitário, como o seu aluno forma conceitos, sobretudo científicos?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: oito (25%) através de pesquisas; oito (25%) por meio de leituras com-

plementares; três (9,4%) pela própria vivência; duas (6,2%) através de aula expositiva; duas (6,2%) por meio de seminários e congressos e nove (28%), a maioria, apresentam respostas indefinidas.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Através de pesquisas	08
Leituras complementares	08
Própria vivência	03
Aula expositiva	02
Seminários e congressos	02
Indefinidas	09

QUADRO 04: Construção de conceitos científicos

Frente aos resultados expostos no QUADRO 04, é necessário pensar na teoria trabalhada sobre os conceitos científicos. Daí a importância em considerar a concepção utilizada em sala de aula comparada à esperada, à estudada, isto é, àquela tida como mais eficaz, uma vez que de acordo com cada concepção, a conceituação de conhecimento, formação de professor e currículo, dentre outras, são distintas. É válido afirmar ainda que não há uma dada época ou local nos quais certa concepção é tida como a única existente, uma vez que pode haver coexistência de mais de uma característica educacional em um mesmo período educacional.

Tem-se aqui o modelo de professor apresentado por Paim (2005), ao denominar de professor pesquisador aquele que realmente sente os problemas que vivencia, compreendendo o próprio processo de construção e de produção do conhecimento escolar e ao realizar pesquisas na sua prática para estimular os seus alunos a pesquisar acerca do assunto estudado.

→ **Questão 5:** Qual a mediação que o docente universitário precisa fazer para que os alunos construam os conceitos científicos?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: seis (18,7%) através de orientação; cinco (15,6%) de pesquisa; quatro (12,5%) com relação à teoria-prática; quatro (12,5%) tendo o professor como ponte/elo e 13 (40,6%) apresentam respostas indefinidas.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Orientação	06
Pesquisa	05
Relação teoria-prática	04
Professor como ponte/elo	04
Indefinidas	13

QUADRO 05: Mediação docente-aluno

Frente às respostas da questão, referente ao QUADRO 05, percebe-se logicidade na ocorrência da presente situação, uma vez que a maioria (15,6%) que opinou na questão concorda que o aluno forma os seus conhecimentos principalmente através de pesquisas.

Na presente situação, observa-se que a orientação é tida como a principal forma de interlocução entre o professor e o aluno. É possível observar, ainda, que não há grandes distanciamentos nas ocorrências das respostas, podendo perceber que na visão do professor pesquisador, atuando enquanto educador reflexivo, a orientação é complementada pelas questões de pesquisas aprofundadas acerca do assunto analisado, assim como a importância do relacionamento entre teoria e prática, tendo o professor como elo entre eles. Assim, tem-se que os professores prezam pela efetivação de um movimento educacional que circunda a concepção de que tanto aluno como os próprios docentes são capazes de atuar efetivamente na educação, sendo eles também pesquisadores e produtores de conhecimento.

→ **Questão 6:** Independente da estrutura administrativa oferecida pela instituição, você, enquanto docente, desenvolve algum tipo de pesquisa? Qual? Tem apoio institucional?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: 12 (37,5%) não efetivam pesquisas; seis (18,75%) as praticam sem auxílio institucional; cinco (15,6%) fazem pesquisas com auxílio da instituição em que atuam; quatro (12,5%) afirmam apenas desenvolver estudos; três (9,4%) afirmam que desenvolvem pesquisas tendo auxílio institucional apenas em algumas delas e duas (6,2%) apresentam respostas indefinidas, como o explicitado no QUADRO 03.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Não	12
Sim – Não	6
Sim-Sim	5
Sim- -/-	4
Sim- Às vezes	3
Indefinidas	2

QUADRO 06: Desenvolvimento de pesquisas e auxílio institucional.

Apesar de perceber a importância do professor pesquisador no processo ensino-aprendizagem, os dados apresentam baixa participação em pesquisas, bem como a quase ausência do auxílio institucional.

A questão reafirma a posição de Schön (1992), quando aponta as dificuldades que os professores têm frente às burocracias impostas pela escola ao se pensar em uma prática docente reflexiva.

→ **Questão 7:** Para uma formação continuada do docente universitário, que modalidade de capacitação pedagógica você considera mais viável e eficiente?

Como respostas apresentam-se as ocorrências mais frequentes: 12 (37,5%) afirmam que a modalidade de formação continuada mais eficiente são os cursos de *Stricto Sensu*; sete (21,9%) defendem a assessoria pedagógica à sua prática docente; cinco (15,6%) indicam os cursos de *Lato Sensu*; cinco (15,6%) asseguram ser os cursos sequenciais; duas (6,2%) que são os cursos virtuais e uma (3,1%) assinala os congressos.

RESPOSTAS	OCORRÊNCIAS
Cursos de <i>Stricto-Sensu</i> (Mestrado e Doutorado)	12
Assessoria Pedagógica à sua prática docente	07
Cursos de <i>Lato-Sensu</i> (Especialização)	05
Cursos Sequenciais	05
Cursos Virtuais	02
Congressos	01

QUADRO 07: Formação Continuada

Através dos dados obtidos no QUADRO 07, percebe-se a importância em se investir numa formação continuada através de cursos de

mestrado e doutorado. Outro aspecto positivo é a importância dada à assessoria pedagógica na prática da docência universitária, assunto enfatizado por Abreu & Masetto (1990). Na sequência, no mesmo teor de prioridade, apresentam-se cursos de especializações e sequenciais.

Os dados comprovam que os docentes participantes possuem clareza quanto à necessidade de uma formação continuada permanente e a prática do docente sempre pautada na criticidade e na reflexão.

Considerações Finais

É comum observar a crescente dificuldade, em nível superior, para organizar e socializar o conhecimento. A precariedade da formação pedagógica ajustada hoje à profissão docente nega ao professor o exercício fundamental de sua ação, que é o de permitir análises e reflexões que possibilitem a permanente e necessária reorientação de sua prática educativa. E, nesse contexto, a consulta ao currículo escolar e ao planejamento deveria ser clara e constante.

Frente as análises realizadas, nas três primeiras questões, sobre “planejamento e prática pedagógica”, foi possível perceber que o currículo é apresentado como forma de organização de ideias e objetivos; nele está refletida a ação praticada e planejadas as ações que estão por vir. Por meio do currículo, é possível prever acontecimentos e analisar sua fundamentação para que a aula seja conduzida à guisa de crescimento e significação. Embora seja difícil, por causa das exigências do governo, da instituição e das carências da sociedade, entende-se a necessidade da busca do currículo voltado para o favorecimento da diversidade, considerando-o como forte ferramenta para o resgate de práticas esquecidas. Isso legitimaria as reivindicações de movimentos sociais e contribuiria na criação de formas de organização sociais mais democráticas. Percebe-se, também, a complexidade em tomar atitudes multiculturais, pois sendo fato a convivência com diversas identidades diferentes, ter esta postura é muito difícil, pois a sociedade ainda não está preparada para conviver com a diferença. Daí surgem, então, nossos problemas introdutórios: Como sistematizar esse conhecimento? Qual é a função do currículo escolar e do planejamento nesse contexto?

Ao se falar de currículo escolar, não está claro para a maioria dos docentes que *o professor pode e deve tomar o currículo nas mãos*. Isso, no entanto, exige estudo e reflexão de forma nada aleatória, ou seja, é necessário consultar alguns parâmetros norteadores básicos. Não se trata, no entanto, de inventar um currículo novo, mas sim de rever o currículo adotado na escola com olhar crítico para, aos poucos, promover os ajustes que a equipe docente julgar necessários. E nesse contexto, através de um constante planejamento, lembrar que é possível “negociar” os conteúdos, os assuntos que serão estudados na classe, de forma a não comprometer o ensino daqueles considerados fundamentais, por meio de aproximações entre o assunto de interesse dos alunos e o conteúdo pré-estabelecido. O professor precisa ser sensível para perceber o quanto é importante, para seus alunos, um tema não previsto em seu planejamento. Percebe-se um fato novo, especialmente na reflexão pedagógica, que é a gradual substituição da interpretação, exclusivamente idealista, por outra que privilegia o binômio currículo e sociedade. É possível que, em alguns momentos, o professor sinta-se solitário para tomar decisões que julga de grande responsabilidade. No entanto, a possibilidade de compartilhar tais decisões com os demais colegas, discutindo-as em reuniões, com certeza dará mais segurança ao professor e mais consistência à decisão. Daí, a necessária ênfase ao professor-reflexivo.

No que se refere as quatro questões voltadas a temática “relação professor-aluno na construção do conhecimento científico”, as informações obtidas com a pesquisa aquilatam as discussões teóricas realizadas sobre a sua formação e prática docente. É possível identificar nas respostas dos sujeitos, a recusa em utilizar um ensino em moldes cartesianos, identificado nas pesquisas de Descartes, com a prática de um professor técnico com parâmetros de transmissor de informações, nos quais ele é o detentor do conhecimento, desvinculada à realidade do aluno.

Percebe-se também que os professores têm consciência da importância de um trabalho em conjunto, docente e discente ativos no movimento para uma educação de melhor qualidade. E ainda, apesar da ausência de estímulo, muitas vezes econômico, os professores compreendem e desenvolvem um trabalho de pesquisa, com ou sem auxílio institucional.

Pode-se concluir que, através de uma prática docente reflexiva, o fenômeno do ensino passa a ser entendido como uma prática social do

dia a dia, procurando compreender o seu relacionamento e as contradições com outras práticas na formação do homem, havendo a possibilidade de tornar transparente a especificidade das contradições internas do ensino. No entanto, para a realização dessa prática é necessário um fundamento teórico-metodológico coerente e adequado ao momento histórico atual, lembrando que resistir às mudanças significa banalizar a complexidade da educação que, como se sabe, exige profundas e constantes reflexões.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.C. & Masetto, M. T. *O professor universitário em aula: Prática e princípios teóricos*. 8. ed. São Paulo: Ed. Associados, 1990. (ISBN: 85-725-5005-5).

BARREIROS, D. MORGADO V. Multiculturalismo e o campo do currículo do Brasil – um estudo sobre multieducação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo (Org.). *Redes culturais, diversidades e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (ISBN: 85-749-0207-1).

KRUG, A; AZEVEDO, J. C. de. Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Rio de Janeiro: Vozes, 1999. (ISBN:85-326-2202-X).

MATURANA, R. H. & Varella, G. F. *A árvore do conhecimento: Bases biológicas do entendimento humano*. São Paulo: Psy II, 1995. (ISBN: 85-85480-21).

MELLOUKI, M. H. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade* – v. 25, n. 87, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, Maio/Ago, 2004. (ISSN: 0101-7330).

PAIM, E. A. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Orientador: Maria Carolina Boverio Galzerani. 2005. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RIGAL, L. A escola crítico-democrático: uma matéria pendente no limiar do século XXI. In: IBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. (ISBN: 85-730-7664-X).

SACRISTAN, G. J. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTAN, Gimeno, J. e Gomes, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. (ISBN: 85-730-7374-8).

SEMPRINI, A. *Multiculturalismo*. São Paulo: EDUSC, 1999. (ISBN: 85-862-5978-0).

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (ISBN:978-912-2-01008-5).

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe et al. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: ARTMED, 2001. (ISBN: 85-730-7774-3).

*Recebido em março de 2009
Aprovado em maio de 2009*

AULA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 1: DIFERENTES CAMINHOS DE APRENDIZAGEM

Edileuza Fernandes da Silva¹

RESUMO: Este trabalho analisa a docência universitária com foco na aula da disciplina Educação Matemática 1 ministrada no curso de Licenciatura em Pedagogia da UnB, procurando a partir de sua organização, desenvolvimento e avaliação, identificar características de inovação edificante. O estudo qualitativo teve como procedimentos de levantamento de dados: a análise documental, a observação de aulas, a entrevista narrativa com o docente e o grupo de discussão com os alunos. O referencial teórico contempla a docência e a aula universitária. A análise dos dados mostra que: a) as aulas promovem a ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender, caracterizando-se como um espaço de inovação; b) as aulas contribuem para a formação do pedagogo com conhecimento da escola como organização complexa, com habilidade para desenvolver pesquisa, analisar e intervir na área educacional e para participar na gestão de processos educativos; c) a aula é um espaço da pluralidade que depende das experiências do professor e dos alunos no uso do jogo como meio de apropriação do conhecimento matemático e da articulação teoria e prática como fonte de reflexões, leituras e discussões nessa área; d) Os conhecimentos trabalhados na aula são produzidos pelo professor por meio de investigações em parceria com seus alunos, caracterizando uma educação ativa e investigativa.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia universitária. Docência universitária. Aula. Inovação.

ABSTRACT: This paper analyzes the university teaching with a focus on classroom discipline of Mathematics Education 1 received in the Graduation Degree in Education from UnB, looking from its organization, de-

¹ Professora doutora do Programa de Pós-Graduação da FE/UnB.

velopment and evaluation, identify characteristics of innovation edifying. The qualitative study aimed procedure data collection: document analysis, classroom observation, the narrative interview with the teacher and group discussion with students. The theoretical framework includes the teaching and university lecture. Data analysis shows that: a) the classes promote a break with the conservative processes of teaching and learning, which is characterized as a space for innovation, b) classes contribute to the formation of the pedagogue with knowledge of the school as a complex organization, with the ability to do research, analyze and intervene in the educational field and to participate in the management of educational processes, c) the class is a space of plurality that depends on the experiences of teachers and students in using the game as a mean of appropriation of mathematical knowledge and the theory and practice as a source of reflections, readings and discussions in this area, d) The knowledge learned at school are made by the teacher through research in partnership with students, featuring an active education and investigative.

KEYWORDS: Pedagogy university. University teaching. Class. Innovation.

Introdução

Este texto apresenta reflexões sobre a aula da disciplina Educação Matemática 1 do Curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, e insere-se no âmbito de um estudo mais amplo sobre a docência na educação superior que objetivou *Refletir sobre a aula universitária como inovação técnica ou como inovação edificante*. Procurando ampliar um pouco mais o debate em torno da aula universitária, foram analisadas (os): as concepções de aula universitária expressas pelos estudantes e professores; as perspectivas teórico-metodológicas que fundamentam a aula universitária; os fatores que influenciam na caracterização da aula universitária como inovação técnica ou como inovação edificante e a organização, desenvolvimento e avaliação da aula.

A abordagem metodológica privilegiada é a qualitativa, sendo os dados gerados a partir de análise documental da Diretriz Curricular Nacional do Curso de Pedagogia e do Plano de Ensino da disciplina, da entrevista narrativa com o docente, do grupo de discussão com os estudantes e da observação de aulas. O estudo envolveu um trabalho de campo que objetivou apreender a realidade da sala de aula em sua completude, de maneira a analisar, interpretar práticas, relações, entre outros aspectos, o que extrapolou os registros formais em documentos. As situações foram observadas no contexto natural em que ocorreram, oferecendo uma visão da realidade como ela se apresentava e não forjada para atender aos interesses da pesquisadora. Foram observadas aulas em espaços convencionais, como nas tradicionais salas de aulas e em espaços não-convencionais, como em jardins, situações que favoreciam a relação teoria e prática.

O curso: Licenciatura em Pedagogia

O Curso de Pedagogia é ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília desde os anos 70 e destina-se à formação de profissionais para o magistério da educação infantil e início de escolarização, e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não-escolares. O atual Projeto Acadêmico do Curso é resultante de discussão que envolveu toda a comunidade acadêmica da faculdade, no bojo dos debates em torno das Diretrizes Curriculares do Curso (CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), em âmbito nacional. No curso, a formação acadêmica dos estudantes compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórica e prática dos conhecimentos no campo educativo, articulando conhecimentos sociológicos, políticos, antropológicos, ecológicos, psicológicos, filosóficos, artísticos, culturais e históricos em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (2006), que apontam a docência como:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos

inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

A partir dessa concepção de docência, as DCNs indicam as exigências formativas do egresso do curso de Pedagogia, com destaque para: a) trabalhar em espaços escolares e não-escolares na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; b) identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; c) participar da gestão das instituições contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; d) realizar pesquisas sobre os estudantes e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares.

Esse perfil indica a necessidade de uma formação ampla e interdisciplinar que requer uma organização didática da aula, tempo-espço privilegiado de formação que favoreça o desenvolvimento das relações: teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, professor-aluno, com vistas ao alcance do objetivo de formar o profissional da educação com competência técnica, compromisso político e ampla compreensão da realidade educacional para nela intervir e transformar.

A disciplina: Educação Matemática 1

A disciplina Educação Matemática 1, de quatro créditos, é oferecida no 4º semestre do curso de Pedagogia, em caráter obrigatório com carga horária semanal de quatro horas-aula. As aulas foram desenvolvidas nas segundas e quartas-feiras, no horário das 08h às 10h, no 2º semestre de 2008.

Além dos conteúdos específicos da área da matemática, um dos objetivos do professor no desenvolvimento da disciplina é contribuir para a revisão das representações sociais da matemática, resgatando o gosto dos futuros professores pela área. Esse aspecto é essencial para a constituição do pedagogo que atuará na docência, na educação

infantil e anos iniciais do ensino fundamental, importante período de formação da criança e que requer um profissional com sólida formação teórico-prática.

Plano de ensino: O proposto

O Plano de ensino da disciplina Educação Matemática 1 apresenta uma estrutura com os seguintes itens: ementa, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, avaliação, cronograma e bibliografia. A leitura do Plano aponta para uma proposta que privilegia na formação do pedagogo a articulação teoria-prática, conteúdo-forma e ensino-pesquisa.

Na *ementa* o professor anuncia que os conteúdos básicos da matemática serão desenvolvidos à luz das teorias construtivistas e que os estudos teóricos associados às práticas no campo da Educação Matemática deverão desenvolver competências essenciais no contexto da didática específica da matemática. A concepção epistemológica do professor é percebida em sua opção pela teoria construtivista e pela relevância que atribui aos estudos teóricos associados às experiências concretas da escola. O conhecimento é concebido como uma construção do indivíduo no contexto histórico, cultural e social em que se insere, sendo sua ação um meio de intervenção transformadora, na perspectiva da “práxis criativa” analisada por Vázquez (1977).

O *objetivo geral* focaliza o desenvolvimento da visão crítica da educação matemática no Brasil, a atuação profissional que pressupõe a relação teoria e prática e a construção de uma representação positiva da matemática do futuro professor. Os *objetivos específicos* evidenciam uma preocupação do docente em instrumentalizar os graduandos para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, com o conhecimento das realidades dos alunos desse nível de ensino. Para isso, focalizam os fundamentos teóricos da matemática, a obtenção de fundamentos nos campos da Didática da Matemática, Psicologia Cognitiva, das Ciências da Educação, da Antropologia, entre outros. Contemplam ainda a preocupação com a formação do professor com competências para planejar a ação pedagógica, desenvolver metodologias de ensino, posicionar-se crítica e competentemente na utilização dos meios de ensino e de aprendizagem, e para desenvolver e aplicar um

sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem. Uma formação teórica e prática ampla e contextualizada em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Os *conteúdos* denominados de programa do curso são divididos em 15 semanas, tempo de duração do curso. Entre os conteúdos são apontados: histórico da matemática e conhecimento lógico matemático; construção do número; sistemas de numeração decimal; adição, subtração, multiplicação e divisão de números naturais; introdução de número decimal, conteúdos específicos da área da matemática e que subsidiarão a apropriação de conceitos, teorias e regras necessárias para se ensinar a matemática. Os conteúdos articulam-se aos objetivos de ensino, ao enfatizarem a relação teoria e prática na formação do professor, e são abordados de acordo com os preceitos fundados nas teorias construtivistas.

A *metodologia* expressa a importância que o professor atribui à inserção dos estudantes no cotidiano da escola básica, por meio da associação entre teoria e prática, como meio de fomentar reflexões, leituras e discussões teóricas. Parte-se de situações reais, concretas da escola para, à luz da teoria, compreendê-las no sentido de construção de uma representação positiva da matemática pelo futuro professor. Para isso, o professor define duas relações básicas: a primeira refere-se à relação teoria-prática com o objetivo de discutir, vivenciar e refletir sobre as teorias que subsidiam a educação matemática, partindo das experiências dos alunos, suas leituras e posições críticas, e fazendo vínculos com a realidade; a segunda, a relação prático-teórica, é viabilizada com a realização do projeto experimental do “ser matemático”² que é desenvolvido por cada aluno e orientado pelo professor. Nele, parte-se de uma realidade concreta que é compreendida, interpretada e transformada a partir das pesquisas, leituras e discussões teóricas para apoiar o desenvolvimento do “ser matemático”.

Na *avaliação* o professor não explicita claramente a concepção que adota. No entanto, os procedimentos avaliativos propostos sinalizam uma perspectiva de avaliação formativa que considera o desempenho dos estu-

² No início do curso, sob a orientação do professor, cada aluno elabora um projeto experimental relacionado à educação matemática (atendimento a um “ser matemático” – criança, jovem ou adulto para mediar sua aprendizagem em no mínimo oito aulas). O projeto será mais detalhado adiante.

dantes no processo: participação dos estudantes com leituras, discussões e ação sobre o processo; elaboração e desenvolvimento de um projeto individual de atendimento a um “ser matemático”; realização de um dossiê, instrumento elaborado pelos estudantes que retrata todo o processo de aprendizagem por meio de registros de atividades de cada aula seguidos de reflexões; autoavaliação e criação, validação, confecção e divulgação de um jogo envolvendo conteúdo matemático tratado ao longo do curso. Esses procedimentos se articulam aos objetivos e conteúdos e caracterizam a avaliação processual sugerida na disciplina, com base na concepção do docente de que: “Enquanto se avalia, se aprende e, enquanto se aprende, se avalia” (Professor Crisóstomo).³ Outro aspecto relevante concernente à avaliação refere-se ao fato de o professor atribuir o mesmo valor a todas as atividades, não estabelecendo uma hierarquia em relação aos procedimentos. Todos são considerados igualmente; isso implica a valorização de todas as situações didático-pedagógicas como possibilidades de aprendizagem e uma concepção de avaliação como processo.

A *bibliografia* apresenta obras de autores estrangeiros e nacionais, não sugerindo fontes eletrônicas e relatórios de pesquisa. O professor destaca obras fortemente recomendadas, voltadas aos objetivos do curso. As temáticas privilegiadas são: Educação Matemática, Didática da Matemática, Psicologia Cognitiva e História da Matemática, num total de 53 obras. Embora extenso e diverso, o repertório teórico subsidia a proposta metodológica apresentada em articulação com os objetivos e conteúdos propostos e é considerado pelos estudantes como “alimento” para a provocação das aulas: “O professor passa uma bibliografia e a provocação nas aulas é tão grande que sentimos a necessidade de ir atrás dos livros, é uma coisa assim – ‘espera aí que eu quero saber mais’” (Carmem – Ed. Matemática 1); “quem procura a bibliografia é por interesse, ao contrário do professor que apresenta uma imensa bibliografia que você tem que ler e fazer resenha de cada texto e não se aprende nada” (Cândida – Ed. Matemática 1).

A análise do Plano de ensino de Educação Matemática 1 revela uma “pedagogia visível” evidenciada pela seleção dos conteúdos, sequência/compassamento na regulação de sua transmissão e nas normas e critérios de avaliação explícitos (BERNSTEIN, 1990). No entanto, esse foi apresentado e discutido com os estudantes no início do curso e

³ Nome fictício para preservar a identidade do professor.

constantemente revisto no desenvolvimento das aulas a partir de seus conhecimentos, experiências e das avaliações do processo, sinalizando a possibilidade de uma “pedagogia invisível”.

O cenário: da Ludoteca ao jardim

As aulas foram observadas numa sala localizada na Faculdade de Educação – FE 1, no subsolo, denominada Ludoteca. Uma sala com carteiras individuais, preparada para atender às dinâmicas das aulas de Educação Matemática, que envolviam jogos e atividades com manuseio de materiais concretos. O uso de carteiras maiores dificultava a circulação dos alunos e do professor, embora criasse uma proximidade maior entre eles. A sala dispunha de prateleiras ao fundo e de uma mesa para o professor. Era iluminada com luz artificial; a ventilação, precária em função da localização da sala, era realizada por ventiladores de parede.

Houve também a observação de aula em espaço não-convencional para o ensino da Matemática, o jardim gramado, localizado ao lado do prédio da FE. A aula ocorreu no mês de setembro, numa manhã ensolarada, sobre o gramado, embalada pelo canto dos pássaros que brincavam nas árvores floridas, no prenúncio da primavera.

As aulas, realizadas em espaço convencional ou não-convencional, como as observadas, mostram como professor e alunos podem transformar um espaço arquitetônico e natural em espaço pedagógico, na direção do que analisa Veiga de que: “a organização espacial da aula não pode estar desligada das características reais dos alunos nem da metodologia e dos recursos didáticos selecionados em razão do processo de construção de conhecimentos e em direção aos objetivos propostos” (2008, p. 289). O espaço físico foi transformado em espaço pedagógico e ganhou vida com as ações, relações e interações entre professor-aluno-conhecimento, que se deram nas aulas de Educação Matemática 1, como vimos ao adentrar a sala de aula.

A docência: “Caminho traçado, escolha desejada...”

A opção pela docência surgiu na vida do professor Crisóstomo vinculada ao gosto que nutria pela Matemática desde a infância. Nesse período

ele auxiliava a mãe, que trabalhava como professora e o incentivava a fazer as compras da casa, situação repleta de possibilidades de exploração da matemática no cotidiano. Além disso, participava de grupos de estudos formados por colegas do ensino fundamental e médio que o procuravam, confiantes na “facilidade” que ele tinha em ensinar Matemática. Ao adentrar em uma universidade pública como estudante, movido pela necessidade da independência financeira, começou a lecionar e, conforme explicita: “Fui tomando consciência de que era por aí o meu caminho e fui traçando o meu perfil profissional”. A docência como profissão para o professor Crisóstomo parece ter sido uma opção influenciada pelo que Peréz Gómez (1998) denomina como “cultura experiencial”, expressa pela forma como as experiências vivenciadas pelo sujeito nos percursos de vida familiar, escolar e social imprimem significados e interferem em suas ações e comportamentos. Na mesma direção, Tardif (2002), ao analisar os saberes que estão na base da profissão docente, afirma que esses são plurais e heterogêneos, provenientes de fontes e processos diferenciados. As experiências positivas do professor com a matemática, aliadas ao incentivo familiar, podem estar na gênese de seu interesse em seguir o magistério como professor de Matemática, área que possui um significativo déficit de docentes em todos os níveis de ensino, em função da representação social predominante de que a Matemática é uma ciência difícil, acessível a poucos.

Com a conclusão do bacharelado e da licenciatura em Matemática na Universidade de Brasília, o professor Crisóstomo iniciou a carreira do magistério atuando na educação básica, no início da década de 1980. Os campos de atuação profissional eram distintos no sentido geográfico e social: o Colégio Militar de Brasília e uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal - DF, localizada na cidade de Ceilândia, realidades que suscitavam questionamentos levados por ele para o grupo de pesquisa, coordenado pela professora Nilza Bertoni, do qual fazia parte desde o ano de 1982.

Era interessante porque eu me defrontava com duas realidades bem distintas e as dificuldades de aprendizagem matemática eram bem semelhantes. No grupo de pesquisa, discutia, ia para a sala de aula, levantava as necessidades e planejava as atividades, metodologias e as aplicava (Professor Crisóstomo).

As experiências na educação básica em diferentes contextos socio-educativos deram ao professor Crisóstomo uma visão ampla da realidade educacional do DF e contribuíram para sua atuação como docente na Universidade, com uma formação construída a partir de diferentes saberes pedagógicos analisados por Tardif (2002): os saberes disciplinares, específicos da área de atuação profissional; os saberes curriculares e os saberes da experiência que são construídos pela prática, pela reflexão, na relação com os pares no contexto concreto de trabalho, e que tornam possível a realização de um projeto de educação matemática como emancipação em que “o saber não existe separado das práticas que o confirmam” (SANTOS, 1996, p. 18). Esse projeto tem a sala de aula e a escola básica como campos de possibilidades de conhecimento, cujas opções se assentam nos conteúdos curriculares, mas também nos sentimentos, nas emoções e na afetividade.

No final da década de 1980, o professor Crisóstomo realizou o concurso público na Universidade de Brasília para professor Auxiliar de Ensino, nível atribuído ao docente com graduação. Na universidade, a docência foi reafirmada como uma escolha planejada e intencional, que o levou a investir na carreira docente com a realização de estudos de mestrado e doutorado. As experiências que contribuíram para sua constituição docente denotam que, nesse processo, as dimensões pessoal e profissional são inseparáveis, o que indica a necessidade de os pesquisadores, ao analisarem o ensino no contexto da sala de aula, não desconsiderarem o professor como pessoa. A ação pedagógica do professor é influenciada pelas trajetórias de vida profissional, mas também pessoal que contribuem para a identidade profissional construída num processo complexo de apropriação do sentido de sua história pessoal e profissional, na perspectiva analisada por Nóvoa (2007).

Sob essas influências, a docência é caracterizada pelo professor Crisóstomo “como uma atividade de relações e interações humanas que contribui para a formação de pessoas para atuarem com outras pessoas na construção de conhecimentos”, na direção do que concebem Tardif e Lessard: “[...] é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação” (2005, p. 31). É a docência que não

prescinde dos conhecimentos científicos e pedagógicos necessários para o exercício de ensinar, mas que se caracteriza fortemente pela dimensão humana, porque se concretiza a partir de uma relação fundamental, a relação entre professor e alunos em contextos diferenciados e complexos, como a sala de aula, e possibilita: “Entender o outro na posição do outro, significa negar-se, superar o narcisismo pedagógico. Para ter o pleno desenvolvimento pedagógico, o professor precisa repensar o seu egocentrismo porque, na sala de aula, é preciso entender 40 alunos” (Professor Crisóstomo). Docência que se articula com a pesquisa em diferentes e significativos campos e que constitui um importante espaço formativo para o professor e alunos.

O professor considera que o aporte teórico-metodológico e epistemológico que traz para as aulas é alimentado pelo trabalho de pesquisa que desenvolve: “Eu não sei se poderia estar dentro da Universidade sem fazer pesquisa. O que diria aos meus alunos?” (Professor Crisóstomo). A pesquisa torna possível a associação entre as teorias e as práticas nas aulas de Educação Matemática, e esse processo se dá em parceria com a escola pública, abrindo espaços para que os estudantes do curso de Pedagogia se iniciem na pesquisa e na extensão como possibilidade de *gerar quadros*. “Hoje estou aqui e amanhã, onde estarei? Quem vai ficar?” (Professor Crisóstomo). A pesquisa, conforme explicita o professor, sustenta-se em três vertentes: a primeira se dá no ensino da disciplina de Educação Matemática com a adoção pelos estudantes do “ser matemático”, uma primeira incursão que “permite aos alunos, ao longo do semestre, estarem com o pé na práxis pedagógica” (Professor Crisóstomo). A segunda vertente refere-se ao trabalho que desenvolve com alunos de iniciação científica e a terceira vincula-se à pesquisa que realiza na escola pública. Nessa, o professor insere os estudantes no cotidiano da escola básica todas as segundas-feiras à tarde e sextas-feiras pela manhã, o que representa um ganho para estudantes e comunidade escolar. A escola ganha pelo fato da pesquisa ter caráter contributivo, colaborativo e de assessoramento aos professores no ensino da Matemática e ganham os estudantes pelo contato, desde a formação inicial, com a realidade escolar e as problemáticas que permeiam esse universo num processo de articulação da teoria à prática.

A relação ensino-pesquisa é uma proposta inovadora, fundamental para a formação do professor. De acordo com Lampert, uma experiência

que tenha impacto inovador deve “despertar a capacidade de invenção, de estímulos, de iniciativas, assim como a criação de uma atmosfera favorável em que tanto os professores como os alunos se sentem estimulados para indagar, descobrir, refletir e fomentar mudanças [...]” (2008, p. 137). Essa perspectiva repercute na qualidade da formação do pedagogo com uma compreensão mais ampla da realidade na qual atuará. A escola básica deixa de ser um contexto imaginário e passa a ser vivenciada no dia a dia observado, analisado, compreendido com o objetivo de buscar formas de intervenção que impliquem uma educação matemática emancipatória, articulada à vida das pessoas.

Dentro dessa perspectiva, a aula é concebida pelo professor Crisóstomo “como um espaço acadêmico, espaço de encontro onde cada um vai poder trazer o seu saber e sair afetado. Está presente a questão da afetividade, afetado de ganho no sentido do desenvolvimento pessoal, humano, profissional e político”. O ganho representa a formação pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, didático-pedagógicos, mas também éticos, estéticos, filosóficos, sociológicos e que possibilitam ao professor inserir-se na realidade educativa, contribuindo para sua transformação, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

A aula concebida: “Eu levo a proposta e cada um vem com suas contribuições...”

Durante a entrevista, o professor Crisóstomo, ao falar sobre como as aulas de Educação Matemática 1 são preparadas, enfatizou: “Eu não tenho a aula pronta, eu tenho a proposta. Eu levo a proposta e cada um vem com suas contribuições e juntos vamos construindo [...] Na perspectiva epistemológica da organização do trabalho pedagógico, a aula é um movimento de mão dupla”. Essa perspectiva, conforme Villas Boas e Soares, “requer o entendimento de que o trabalho pedagógico pertence ao professor e aos alunos, não cabendo ao primeiro referir-se ‘à minha aula’, ‘à minha disciplina’, ‘à minha prova’ etc., excluindo a responsabilidade dos alunos” (2002, p. 203). É um trabalho cujas tarefas são compartilhadas entre o professor e os estudantes, contribuindo para criar o sentido de per-

tencimento desses sujeitos ao que está sendo construído na sala de aula. Veiga denomina essa forma de organização efetivada de forma colaborativa pelos protagonistas da aula como “projeto colaborativo” que articula as “dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar –, preparado e organizado pelo professor e seus alunos” (2008, p. 267). Dimensões presentes nas aulas de Educação Matemática 1 e que serão melhor compreendidas ao adentrarmos a sala de aula.

No planejamento das aulas de Educação Matemática 1, o professor Crisóstomo toma como base o conhecimento sobre a formação necessária ao estudante do curso de Pedagogia em termos de educação matemática, conhecimento pedagógico e conhecimento curricular. No entanto, esse é apenas o ponto de partida: “Eu tenho que ter a sensibilidade para ver do que eles precisam e a partir daí eu tenho que replanejar e me reconstituir como professor”. A condição de replanejar o trabalho e reconstituir-se como professor é facilitada pelo vínculo com a escola básica, espaço que apresenta uma dinâmica diferente que exige de quem dela participa a clareza de que repensar o fazer faz parte da rotina: “Cada dia é um dia diferente. Então, como pesquisador dentro da escola, eu tenho que me pautar pelo permanente replanejamento” (Professor Crisóstomo). No entanto, o professor *não abre mão de um vetor que mostra a direção a ser seguida sem, contudo, predefinir exatamente o que vai fazer a cada aula*. Esse aspecto retoma a discussão sobre o rigor analisado por Shor e Freire (1986), numa sala de aula democrática e dialógica, influenciado pela posição político-pedagógica do docente, no sentido de garantir a coerência entre os discursos e as práticas ditas e vivenciadas nos cursos de formação de professores.

No desenvolvimento da aula, o professor Crisóstomo declara privilegiar uma exposição oral com auxílio do retroprojeto ou esquemas no quadro branco, chamada por ele de *pano de fundo teórico*. “O espaço da aula tem que ser nutrido por alguns conhecimentos. Eu parto do senso comum, mas não posso ficar nele”. O professor parte dos conhecimentos do senso comum dos alunos, procurando transformá-los a partir de uma configuração cognitiva entre o senso comum e a ciência, dando lugar a um conhecimento mais amplo e esclarecido (SANTOS,

1989). Em seguida são propostas atividades individuais ou em grupo e uma articulação teórico-prática ressignificada pelas experiências que as atividades desenvolvidas com o auxílio de materiais concretos e jogos possibilitam. Durante as “experiências”, o professor passa pelos grupos observando os estudantes e instigando-os com perguntas que os conduzem a pensar sobre o que estão fazendo, a estabelecerem relações e levantarem dúvidas, na perspectiva de que “o papel do professor não é só dar respostas, é provocar para obter uma reação do estudante” (Professor Crisóstomo). Ao término da aula, há sempre uma organização da aula seguinte com a definição de materiais que serão usados, objetivos e conteúdos a serem trabalhados. A organização didática é orientada para as aprendizagens com uma sequência que não é linear e técnica, mas discutida e construtiva.

A avaliação das aulas ocorre a partir das necessidades, das questões que surgem em seu transcurso, por meio de conversas, discussões e pela exposição de dúvidas dos estudantes: “Conforme eles vão se colocando, eu vou utilizando isso para avaliar a construção que está sendo feita e a partir daí replanejar o que precisa e que a gente pode fazer para a frente”. (Professor Crisóstomo). Nessa perspectiva, a avaliação das aulas é um *movimento cíclico* que retroalimenta as práticas em aula e as novas práticas levam a uma nova avaliação, sendo a interação entre professor e alunos fundamental, “estabelecendo pontes entre o que se considera ser importante aprender e o complexo mundo dos alunos (por exemplo, o que eles são, o que sabem, como pensam, como aprendem, o que sentem e como sentem)” (FERNANDES, 2008, p. 356). Dessa forma, o retorno que a avaliação oferece é importante para regular e controlar os processos de ensino e de aprendizagem pautados na cultura de que todos podem aprender e ensinar.

O planejamento concebido pelo professor Crisóstomo caracteriza-se pelo forte encadeamento das atividades, pela intencionalidade e organização das ações propostas, com vistas ao alcance dos objetivos que são sempre compartilhados com os discentes e nos convidam a adentrar a sala de aula para compreender como a aula concebida ganha vida a partir das relações e interações que nesse espaço se concretizam.

A aula vivida: “Não há espaço para respostas únicas, é o lugar da...”

“A Matemática é construção do sujeito”. Esta frase proferida pelo professor Crisóstomo expressa o que foi observado nas aulas de Educação Matemática 1, no 2º semestre de 2008, na FE/UnB. O professor recorre ao “dispositivo de diferenciação pedagógica” (BERNSTEIN, 1990), como o uso de jogos na construção do conhecimento matemático, como fonte de reflexões sobre esse campo, associando teoria e prática e transforma a aula no “lugar da pluralidade por considerar as experiências do professor e dos alunos” (Professor Crisóstomo). Aula que, conforme uma estudante: “É provocadora! Todo mundo é provocado e o professor aceita as diferentes resoluções de cada aluno e por diferentes caminhos vamos construindo os conceitos matemáticos” (Cremilda – Ed. Matemática 1). A provocação referida pela estudante é assumida pelo docente como: “Uma ação que é física, emocional, cognitiva e social e que requer do professor a condição de oportunizar situações que levarão o sujeito a uma ação no sentido de construir conhecimentos” (Professor Crisóstomo). Essa concepção justifica a opção teórico-metodológica adotada pelo docente no desenvolvimento *dos conteúdos da disciplina por meio de jogos* associados à afetividade, ao acolhimento e à solidariedade, favorecendo a ação dos alunos sobre os objetos e a construção do conhecimento matemático. A construção ocorre a partir da consideração de que o indivíduo em formação é um ser global e multirreferencial e requer do professor uma ampliação da visão em relação aos processos de ensinar e aprender.

O jogo esteve presente em todas as aulas observadas e, por constituir-se um elemento cultural característico da fase infantil e juvenil, oportuniza o tratamento das probabilidades em relação aos conteúdos da Matemática num contexto de relações sociais. Sua utilização na aula pode contribuir para a construção de uma imagem positiva da Matemática pelo futuro professor e para transformar a forma como o conhecimento matemático tem sido estudado nos cursos de formação:

O matemático quer ser o melhor, quer resolver o teorema que pode até levar o seu nome, tem toda essa questão de brio, de nome, de valor. A gente já nasce no convívio com a matemática, o natural seria que todos

se dessem bem com ela e não que se tornasse um entrave na nossa vida (Carmem – Ed. Matemática 1); Na licenciatura em matemática não existe o humano, lá é só cálculo e as pessoas não se comunicam, não existe espaço para o diálogo, para as trocas (Carla – Ed. Matemática 1).

Pode ter sido em função desses aspectos que o professor Crisóstomo se referiu à necessária superação do “narcisismo pedagógico” por parte do professor, como a possibilidade de assumir uma humildade epistemológica, compreendendo que não há um único tipo e forma de conhecimento, porque, conforme Santos, “todo conhecimento é uma prática social de conhecimento” (1996, p. 17). O conhecimento só é reconhecido como tal à medida que é construído e mobilizado por um grupo social atuante em um campo social em que atuam outros grupos. Os conflitos sociais que nesse campo emergirem são tidos como “conhecimentos do conhecimento” (Idem) e a construção de um projeto educativo emancipatório só é possível no conflito entre diversos conhecimentos.

A discussão suscitada pelas estudantes pode ainda caracterizar a luta concorrencial pela autoridade científica, a competitividade, a disputa, o valor atribuído às descobertas da área matemática e que, conforme Bourdieu (2003), representam investimentos orientados para potencializar o lucro científico e para a obtenção de reconhecimento dos pares concorrentes. Nas ciências exatas, esse fenômeno é maximizado e pode interferir na democratização do acesso aos conhecimentos da área. Particularmente na área da Matemática, interessa aos matemáticos que ela seja percebida como uma disciplina difícil, inacessível. “Só é inteligente quem sabe matemática. Os profissionais não conseguem utilizar as ferramentas da matemática: calculadoras, cálculos, [...], isso representa uma perda social” (Professor Crisóstomo). Nesse sentido, o grau de competição entre os profissionais de uma determinada área, como analisam Cunha e Leite, “está diretamente ligado ao ‘status’ social do curso, à ‘valia’ do conhecimento que está sendo distribuído e às formas de controle social que se faz sobre eles” (1996, p. 60).

Na contramão desse movimento, em uma das aulas observadas, cujo tema foi: “Jogo e educação: a utilização do jogo para a apropriação de operações que favorecem a atividade matemática”, o professor Crisóstomo expôs o conteúdo teórico com o auxílio de um esquema no quadro branco, denominado por ele de “pano de fundo teórico”. Em se-

guida, dirigiu-se ao gramado de um jardim, ao lado do prédio da faculdade, para realizar alguns jogos que tornaram possível a aplicação da teoria estudada na sala de aula. Durante a realização dos jogos surgiram inúmeras situações, comentários, reflexões que levaram o professor e os alunos a articular o conteúdo teórico com as práticas vivenciadas, sempre enfatizando a afetividade como uma de suas dimensões-chave, bem como os desafios cognitivos promovidos por eles.

Ao utilizar os jogos na aula, os estudantes manifestaram sentimentos e valores de cooperação e convivência coletiva, aspectos relevantes numa sociedade em que reina o individualismo e a competitividade quase sempre estimulada no interior da escola capitalista e que estão ligados de forma legítima às estruturas de poder. Em um dos jogos, o professor solicitou que os alunos se abraçassem formando agrupamentos de quatro pessoas. Um aluno ficou sem grupo e o professor aproveitou a oportunidade para explorar a afetividade, a emoção, a liberdade e a alegria como questões presentes no jogo e que transformam as relações entre as pessoas no contexto da escola. Ao transformar as relações entre as pessoas, transforma a relação dessas com o conhecimento, tornando possível a vivência da história como tempo de possibilidade e não de determinação do imposto pelo poder e pelo conhecimento hegemônico da ciência moderna, conforme Freire (1998).

No retorno à sala de aula, os alunos uniram-se em duplas para criar as regras dos jogos vivenciados no gramado do jardim e uma regra específica para um dos jogos selecionados pela dupla, buscando articular teoria à prática. O uso pedagógico dos jogos possibilita a apropriação dos conhecimentos espontâneos e científicos, constituídos nas elaborações e resoluções de situações-problema e sua utilização não se restringe a instrumento metodológico. Na análise de Muniz, “é um dos espaços socioculturais que favorecem o cenário onde se desenvolve a trama entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar ligados à matemática” (2002, p. 101). Caracteriza-se, portanto, como uma prática pedagógica inovadora que cria um campo epistemológico em que o modelo da aplicação técnica da ciência é confrontado com um modelo alternativo da aplicação edificante da ciência que, conforme Santos (1996), ao transformar os saberes científicos, transforma também os saberes locais, transformando o sujeito epistêmico, o ser cientista e o ser técnico.

A *articulação dos conteúdos teóricos à prática* como fonte de reflexões, leituras e discussões no campo da educação matemática foi também percebida nas aulas de Educação Matemática 1, sugerindo uma indissociabilidade e configurando-se como uma segunda categoria presente nas aulas. Ao falar de indissociabilidade é preciso considerar sua indivisibilidade, o que pressupõe que aconteça de modo integral no processo pedagógico construído pelo docente e alunos, repercutindo numa formação docente vinculada à realidade educativa concreta.

Em geral, na formação de professores, numa perspectiva conservadora, a teoria é sobreposta à prática, que ocorre de forma desarticulada e justaposta na apropriação do conhecimento, refletindo numa formação cujo espaço educativo é concebido e vivido sob o ponto de vista do imaginário, sem estabelecer vínculos entre a teoria estudada e a realidade concreta da escola e da sala de aula. A análise de Vázquez quanto a essa perspectiva indica que “enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico, não se transita dela à práxis e, portanto, esta é de certa forma negada” (1977, p. 239), gerando uma contraposição que não produz mudança real no espaço em que o profissional vai atuar.

A formação vivenciada nas aulas de Educação Matemática 1 pausou-se em outra perspectiva, a da associação da teoria e da prática. Conforme explicita uma estudante, fez com que a disciplina se transformasse na “prática que falta no curso de Pedagogia, porque ficamos na teoria, teoria, teoria e quando partimos para a prática, percebemos que não sabemos nada. Fica uma coisa muito vaga estudar teoria, teoria, teoria [...]” (Carla – Ed. Matemática 1). Uma das experiências mais significativas observadas nas aulas e que permitiu a articulação teórico-prática foi vivenciada com a execução do projeto de adoção pelos estudantes de um “ser matemático”. No projeto, cada aluno identificou as dificuldades matemáticas de uma criança, jovem ou adulto. Esse “ser” seria acompanhado durante pelo menos oito encontros do estudante com o sujeito escolhido, com intervenções didáticas que possibilitassem o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos. O projeto, ligado aos interesses dos alunos e fundamentado nos referenciais teórico-metodológicos tratados nas aulas, forneceu aos estudantes situações-problema reais que alimentaram as aulas teóricas e práticas. Os temas, sujeitos, metodologias, cronogramas do projeto foram negociados com

o professor, considerando as características de cada projeto individual e sua concepção, desenvolvimento e avaliação.

A aula com o desenvolvimento do projeto, como manifestou o docente, *transformou-se em um campo de investigação* em que os estudantes passaram a vivenciar um processo de aprendizagem com a apropriação teórica necessária e sua aplicação em uma situação real. Esse processo era registrado pelos estudantes em relatórios lidos, acompanhados e orientados pelo docente com sugestões de literaturas específicas para cada caso, conforme o depoimento da estudante: “No projeto de adotar o “ser matemático”, você tem que escrever, tem que ir além e ajudar as crianças. Você precisa buscar a teoria para entender como o estudante está se desenvolvendo; para justificar aquela ação, tem que ir atrás da teoria” (Carmem – Educação Matemática 1). É também Vázquez que nos diz que “não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente” (1977, p. 239). A teoria buscada pelos estudantes para o desenvolvimento do projeto não tem um caráter absoluto, no sentido de apenas pensar sobre a realidade estudada em si, de maneira abstrata, mas visa transformar o que foi idealizado, tendo sempre a prática como referência.

Os estudantes manifestaram-se favoráveis ao desenvolvimento do projeto e a forma como foi conduzido pelo docente: “Ele lê tudo o que registramos sobre o ser matemático, expõe sua opinião e, para cada um de nós, sugere leituras diferentes [...]. Ele sabe exatamente o que a gente está fazendo, é um professor que acompanha o que a gente faz, então vamos fazer direito” (Candice – Educação Matemática 1); “[...], no projeto todo mundo busca a bibliografia, a gente acaba lendo muito mais do que um texto para cada aula e é uma coisa que ninguém falou que você tem que ler. É algo que parte da nossa necessidade” (Cristina – Educação Matemática 1). Partir da necessidade do aluno significa o respeito por parte do docente de sua condição de adulto autônomo e consciente de seu processo formativo. Processo que é acompanhado individualmente pelo professor e que é significado na relação básica professor-aluno-conhecimento, na consecução de um projeto colaborativo de aula universitária, como analisa Veiga (2008).

Ao final do semestre, foi criado um espaço na aula denominado pela turma de: “conversa sobre nossos seres matemáticos: minhas alegrias, mi-

nhas frustrações e meus sonhos”. Nessa conversa, os estudantes falaram do que alcançaram em termos de desenvolvimento na disciplina, um momento de autoavaliação em que o alcance ou não dos objetivos foi analisado pelo professor e alunos, tendo como princípio a disciplina como espaço curricular não-fechado e conclusivo, mas como um ponto de partida para outras aprendizagens, como manifestou o professor: “Queremos que, no momento da colação de grau, o aluno fale: estou colando grau, sou professor, mas preciso continuar estudando”. A autoavaliação ocorreu por meio de um diálogo em que todos tiveram voz, constituindo-se em oportunidade de diversificação de ideias, opiniões de forma espontânea e construtiva.

A vivência da autoavaliação durante a formação, além de favorecer aos futuros professores sua adoção na escola básica sem a preocupação em apenas atribuir notas, pode contribuir para a aprendizagem de alunos, professores e para a reorganização do trabalho pedagógico. Esse processo pressupõe parceria alimentada pelo respeito e solidariedade, como a constituída pelo professor Crisóstomo e seus alunos, nas aulas de Educação Matemática 1.

A aula é um dos espaços em que o professor desempenha a docência na universidade. Analisá-la implica compreender as práticas pedagógicas docentes e seus aspectos significativos. Procurando um desfecho para a análise das aulas de Educação Matemática 1 recorro a Cortesão (2006), que afirma que nessa análise é preciso considerar: o tipo de conhecimento e o modo como o professor se apropria desse conhecimento, “o quê”; a forma como o professor mobiliza e apresenta esse conhecimento aos estudantes, “o como”, na perspectiva de Bernstein (1990); o cruzamento do “quê” e do “como” com um “onde”, ou seja, o contexto e o nível de ensino em que se desenvolve o trabalho docente. Os tipos de conhecimentos trabalhados nas aulas e os modos de sua apropriação pelo professor Crisóstomo situam-se no eixo de aquisição de saberes que, na análise de Cortesão (Op. cit.), pode estar voltado para a produção ou reprodução, dependendo da forma como é adquirido: por meio de conteúdos de livros e manuais didáticos, consultas a trabalhos científicos selecionados e traduzidos pelo professor ou produção científica pelo próprio docente, através de pesquisas que realiza individual ou coletivamente.

O ensino possibilitou a ação do aluno, “deslocando-o da situação de ‘recipiente’ do conhecimento para o papel de colaborador na conquista

de suas aprendizagens, designando um trabalho que é habitualmente designado por ‘ensino ativo’ ou até ‘ensino investigativo’” (Idem, p. 82). O professor incentivou a participação dos estudantes e recorreu a metodologias que ofereceram a possibilidade de os alunos terem protagonismo no processo da aula. Aula que, nas percepções dos próprios estudantes:

Faz-nos pensar sobre como vamos trabalhar. O professor não dá receita pronta, vai colocando perguntas, questões para pensar [...] Surpreendente! É assim que eu posso definir a aula dele. Ele desconstruiu tudo e o que eu tiro disso é que se eu posso, então eu vou poder educar a criança da forma como eu gostaria de ser educada (Cleide – Educação Matemática 1).

Nas aulas observadas, o conhecimento era produzido por meio de investigações realizadas pelo docente em parceria com os alunos, caracterizando uma educação ativa e investigativa com recurso a “pedagogias invisíveis” (BERNSTEIN, 1990), menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras explícitas entre os estudantes. O foco não era apenas o desempenho avaliável, mas os interesses e diferenças individuais, a partir de procedimentos internos do indivíduo, voltados para a emancipação num contexto de relações e interações.

Em síntese...

As aulas de Educação Matemática 1 são promotoras de ruptura com os processos conservadores de ensinar e aprender, caracterizando-se como um espaço de inovação. Nessa perspectiva, o projeto da aula não é apenas a manifestação do pensar a ação e do agir, conforme Lima, constitui-se no “desvelar do novo, do imprevisto que surge na própria ação e que faz da aula um ato de criação e expressão de valores científicos, estéticos e éticos do professor, dos estudantes, de um tempo” (2000, p. 159). Assim, com o intuito de construir uma síntese é possível afirmar que:

- As aulas contribuem para a formação do pedagogo com o perfil apontado pelas DCNs (2006): com conhecimento da escola como organização complexa; com habilidade para desenvolver pesquisa, analisar

e intervir na área educacional e para participar na gestão de processos educativos.

- No Plano de Ensino, a aula concebida articula-se com a aula vivenciada, à medida em que a ênfase das atividades recai nas relações: teoria-prática; conteúdo-método e ensino-pesquisa.

- As situações didáticas provocam a reflexão sobre o papel do professor, enfocando ora aspectos gerais da formação, ora aspectos específicos da educação matemática.

- A aula é um espaço da pluralidade que depende das experiências do professor e dos alunos no uso do jogo como meio de apropriação do conhecimento matemático e da articulação teoria e prática como fonte de reflexões, leituras e discussões nessa área.

- Os conhecimentos trabalhados na aula são produzidos pelo professor por meio de investigações em parceria com seus alunos, caracterizando uma educação ativa e investigativa.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CES n. 1, de 15 de maio de 2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (Diário Oficial, Brasília, 15/05/2006, Seção 1, p. 11).

CORTESÃO, L. *Ser professor: Um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. B. C. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus, 1996.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. In: *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 19, n. 41, set/dez. 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LAMPERT, E. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. In: *Docência na educação superior*. Brasília, Linhas Críticas, v. 14, n. 26, jan./jun. 2008, p. 5-24.

LIMA, M. de L. R. de. A aula universitária: uma vivência de múltiplos olhares sobre o conhecimento em situações interativas de ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). *Pedagogia universitária: A aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

MUNIZ, C. A. Educação e ciências físicas e biológicas 1. In: MUNIZ, C. A. *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. Brasília: FE/UnB, Mód. I, v. 2, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e a história de suas vidas. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

PERÉZ GÓMEZ, A. I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

SANTOS, B. S. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, M.; HERON, L. et al. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SHOR, I. ; FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 1977.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. de F.; SOARES, S. L. Bases pedagógicas do trabalho escolar. In: SOARES, S. L. *Curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização*. Brasília: FE/UnB, Mód. I, v. 1, 2002.

Recebido em dezembro de 2009
Aprovado em março de 2010

A AULA UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO NO CURSO MÉDICO

Telma de Santa Clara Cordeiro¹

RESUMO: Este texto tem por objetivo socializar estudos que venho desenvolvendo acerca da aula universitária, no contexto da transição de paradigmas e demandas por reformas curriculares, nos diversos cursos de educação superior no Brasil. Apresento alguns resultados da pesquisa que desenvolvi no curso médico de uma universidade brasileira, no ano de 2006. O estudo permitiu compreender que a aula universitária se constitui e se institui em meio às complexas relações que se estabelecem entre práticas internas à aula – o currículo, a sala de aula, o tempo, o ensino, a aprendizagem e a docência – e práticas externas, ligadas a um campo de conhecimento específico que, por sua vez, têm impacto nas práticas internas, que no caso do curso médico são: as políticas públicas de saúde, os movimentos sociais e as práticas médicas, conferindo-lhe uma marca singular. Adotando a abordagem fenomenológico-dialética, o estudo da aula revelou um movimento de tentativas de desconstrução de antigas práticas de sala de aula e (re) construção de novas práticas, que se expressam nas tentativas de superação de um currículo disciplinar para um currículo integrado; de uma docência individualista para uma docência coletiva; de uma prática pedagógica centrada no ensino do professor para uma prática que tem a aprendizagem do aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aula universitária. Curso médico. Prática pedagógica.

ABSTRACT: This paper aims to divulgate researches we have been developing about undergraduate classes, in the context of transition of paradigms and curricular reform demands of diverse undergraduate courses of Brazilian Education. We present some results from a research developed in a medical undergraduate course of a Brazilian university,

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal de Pernambuco.

during 2006. The study allowed us to understand that an undergraduate class is composed and are instituted among internal practices – curriculum, classroom, time, teaching –, learning and teaching practice and external practices, linked to a field of specific knowledge that has impact on internal practices. In the case of medical courses are: health public politician, social movements and medical practices, conferring a singular mark. The study adopted a phenomenological-dialectic approach of a class, revealing a movement of (des) construction of old class practices and (re)construction of new practices, that constitute attempts to move from a disciplinary to a integrated curriculum; from an individual to a collective teaching practice; from a pedagogical practice centered on lecturer given by the teacher to a class practice where students learning is the focus of teaching and learning process.

KEYWORDS: Undergraduate class. Medical undergraduation course. Pedagogical practice.

Introdução

Apesar dos estudos de Martins (2003, p. 29) revelarem que não é frequente o diálogo entre o campo médico e outros campos de conhecimento, essa situação vem se modificando nos últimos anos, uma vez que a crítica nessa área ganha espaço nos movimentos sociais, na mídia e no debate acadêmico. Para o autor, há “o interesse de se restringir a discussão sobre o funcionamento e a reprodução da medicina oficial a um grupo de especialistas vinculados ao setor, evitando-se o excesso de publicização das decisões na área”. Ocorre que pesquisas têm sido realizadas, não apenas na área médica, mas no campo da Sociologia e da Educação, a exemplo de Turini (2000); Cutolo (2001); Siqueira (2001); Silva (2002); Rozani e Ribeiro (2003); Silva (2003); Bedin (2003); Sampaio (2003); Mendonça (2005), dentre outros.

Os referidos estudos indicam que princípios políticos, epistemológicos e culturais que presidem as ações de saúde no Brasil têm repercussões significativas na formação do médico na universidade, e na aula, em particular. Este fato eu pude constatar na pesquisa que desenvolvi

em 2006, no curso médico de uma universidade pública brasileira. Percebi que há um movimento de reorganização interna da aula, por motivações diversas, sobretudo para atender requerimentos da Reforma Curricular do curso médico, em andamento nessa universidade, que por sua vez, demonstra ter relação intrínseca com as mudanças de paradigmas societários, políticos e científicos que vêm se efetivando nas últimas décadas, neste país e no mundo.

De fato, o estudo permitiu compreender que a aula universitária se constitui e se institui em meio às complexas relações que se estabelecem entre práticas que se nutrem mutuamente – o currículo, a sala de aula, o tempo, o ensino-aprendizagem e a docência – e práticas externas, ligadas à área de um conhecimento específico que exercem influências nas práticas internas de sala de aula – as políticas públicas de saúde, os movimentos sociais e as práticas médicas, no caso do curso médico. Essas relações, a meu ver, conferem uma marca singular à aula universitária, no contexto de cada curso.

Apresentando um pouco da pesquisa

Na pesquisa da aula segui uma abordagem epistemológica de orientação fenomenológico-dialética de compreensão da realidade, seguindo concepções de Rezende (1990), uma vez que se trata de um estudo da prática social vivida e pensada. Pois, a aula universitária como espaço institucional é a expressão de conflitos e contradições presentes na universidade que, no âmbito do debate instalado hoje no mundo ocidental, é uma instituição social em crise. E a fenomenologia ajuda a compreender as contradições e as ambiguidades que caracterizam um fenômeno social.

No estudo, a ênfase foi dada à questão do significado e da intencionalidade dos atos e das relações. Não coube fazer generalizações, avaliações ou dar conta do problema em toda sua amplitude e complexidade, mas interrogar o objeto, interpretar e compreender o fenômeno, apreendendo os processos que o constituem na teia dinâmica de suas relações. Pois, nessa abordagem metodológica, não basta explicar o objeto da investigação e sim compreendê-lo para, de fato, conhecê-lo.

Como componentes do trabalho de campo, adotei dois procedimentos básicos: a observação e a entrevista. E como sujeitos da investigação fo-

ram escolhidos professores e professoras, alunos e alunas – agentes que de fato fazem a aula, mediados por saberes diversos, particularmente, os curriculares – que estavam diretamente envolvidos no processo de realização da aula do curso médico em estudo.

Procurei apreender o que fazem os sujeitos da pesquisa no espaço-tempo da aula, o que produzem, o que falam formalmente sobre a aula e na aula, o que falam informalmente, o que silenciam. Isso num processo permanente de estudo e articulação entre esses diversos momentos e o contexto social mais amplo do qual é parte o objeto.

Busquei apreender as palavras faladas pelos sujeitos da pesquisa, confrontando com as suas práticas pedagógicas, sem perder de vista outros discursos produzidos no âmbito da instituição universitária e no contexto social global. A meu ver, era importante ouvir posições dos sujeitos que viviam e concebiam a aula de lugares diferentes.

Como forma de ampliar a compreensão do objeto, fiz uma leitura dos documentos pertinentes à aula: projeto pedagógico do curso, programação dos módulos, roteiros de atividades em campo, estudos de caso, registros de avaliações dos módulos produzidos pelos professores.

O estudo revelou que a aula do curso médico se constitui e se institui na relação entre práticas compartilhadas e práticas concorrentes. O uso destas metáforas tem inspiração em Sacristán (in NÓVOA, 1991, p. 68), quando ele trata da profissionalidade docente como uma ação dividida, referindo-se aos vários contextos – culturais, políticos, econômicos – que influenciam a prática didática. Para o autor, esses contextos estão incluídos uns nos outros, como se estivéssemos perante práticas aninhadas umas nas outras.

O autor utiliza a figura de práticas concorrentes para indicar práticas que, não sendo estritamente didático-pedagógicas, mesmo fora do sistema escolar exercem grande influência direta sobre a própria atividade técnica dos professores (Idem, p. 74).

Na pesquisa, identifico como práticas concorrentes da aula do curso médico, as políticas públicas de saúde, os movimentos sociais ligados às questões de saúde da população, e as práticas médicas recorrentes no país.

Ora, se as práticas externas são concorrentes, por analogia, de-nomino de práticas compartilhadas as práticas pedagógicas internas à aula que se nutrem mutuamente e que identifico como básicas no processo de constituição da mesma: a sala de aula, o lugar legítimo em que, historicamente, a aula acontece; o ensino-aprendizagem, a finalidade principal da aula; o currículo, como expressão dos objetivos e propostas educacionais do curso; e a docência, o trabalho específico do professor que se desenvolve no contexto da aula.

Busquei compreender o impacto que essas práticas têm na aula de Medicina, uma vez que não se trata de compreender a aula na sua generalidade, mas, no contexto específico do curso médico.

Práticas concorrentes

Até o final dos anos de 1970, o Brasil viveu um modelo de prestação de serviços de saúde pública extremamente perverso e excludente. Por um lado, o acesso a esse serviço estava restrito à população trabalhadora, contribuinte da previdência e, por outro, desenvolvia uma prática descuidada da promoção e prevenção de saúde da população no seu conjunto.

Nesse momento, havia um tipo de prática médica essencialmente curativa, centrada na técnica, privilegiando as ações de maior sofisticação tecnológica. Essa prática gerava maiores lucros ao setor privado, que promovia um serviço pago pelo Estado, através da Previdência, além do que se constituiu num campo fértil à corrupção.

De fato, nas práticas de saúde hegemônicas no país até a década de 1990, prevaleceram o diagnóstico, a cura da doença, a atenção individual e a especialização, marcados pela concorrência entre o setor público e o privado, em detrimento da prevenção e promoção da saúde coletiva, voltada para o atendimento da pessoa humana na sua integralidade.

Sob essa influência, a formação do médico no Brasil também foi marcada pela hegemonia do modelo de medicina curativa, o que se materializou, de modo generalizado, nos currículos do curso médico no país, até basicamente os anos de 1990.

No início da década de 1980, o sistema de saúde foi se tornando cada vez mais insustentável, haja vista as precárias condições de trabalho, os

baixos salários dos profissionais da saúde pública e um atendimento de baixa qualidade, gerando um quadro de insatisfação generalizada.

Ao lado dos diversos movimentos sociais que ganharam força no Brasil, nos anos de 1980, lutou-se por um programa de saúde digno para a população brasileira. Eis que se exacerbaram as críticas às políticas públicas de saúde no tempo da abertura política do país e foi se consolidando o que se denominou de Movimento pela Reforma Sanitária. Em vista da Assembleia Constituinte, encarregada da elaboração da Nova Constituição Brasileira de 1988, foi convocada a 8ª Conferência Nacional de Saúde para discutir a nova proposta de estrutura e de política de saúde para o país. A 8ª Conferência vista como um divisor de águas no Movimento Sanitário, contou com ampla participação social, constituindo-se no maior fórum de debate sobre a situação de saúde do país, como é dito no documento acima referido.

O relatório que sistematizou os debates serviu de base para a proposta de reestruturação do sistema de saúde brasileiro defendida pela Assembleia Constituinte. Essa proposta trouxe uma nova concepção de saúde: para além de uma medicina curativa, prevalece a valorização das ações de promoção da saúde. A doença é vista como resultante das condições de vida, alimentação, lazer, acesso e posse da terra, transporte, emprego, moradia (Ibid., p. 6). Consolidava-se um novo paradigma.

A Constituição Brasileira de 1988 incluiu, pela primeira vez, uma seção sobre a saúde, incorporando grande parte das proposições da Reforma Sanitária e acolhendo os conceitos e propostas contempladas no Relatório da 8ª Conferência. A concretização da proposta se deu, no plano jurídico e institucional, na implementação do Sistema Único de Saúde, o SUS (Ibid., p. 6).

As novas proposições obtiveram espaço no debate acadêmico acerca das políticas públicas de saúde e nas organizações de trabalhadores da saúde, e foram inspiradas, também, nas experiências que deram certo em outros países, como do Canadá, desde a década de 1970, de acordo com o mesmo documento.

O SUS é um sistema formado por instituições dos governos Federal, Estaduais e Municipais e pelo setor privado contratado e conve-niado. É único, pois segue uma mesma orientação filosófica em todo o

território nacional, e é organizado dentro de uma mesma sistemática. Tem como princípio atender a todos, independentemente do fato de que a pessoa contribua ou não com a Previdência Social e sem se cobrar nada no momento do atendimento.

A organização administrativa desse sistema é descentralizada. As decisões são tomadas, em nível local, pelos Distritos Sanitários distribuídos nas diversas regiões do Brasil, com o objetivo de desenvolver ações e serviços de saúde de acordo com as necessidades reais da população. O propósito é assegurar o direito de participação de todos os segmentos: dirigentes institucionais prestadores de serviço, trabalhadores de saúde e a população usuária do serviço, de modo geral.

Nas sistematizações de Oliveira e Souza (2004, p. 7), consta que, para o sanitarista Rodrigues Neto, o Sistema Único de Saúde

deve atuar de maneira *integral* [...] não deve ver a pessoa como um amontoado de partes, mas como um todo, que faz parte de uma sociedade [...] desenvolver ações de saúde voltadas para o indivíduo e para a comunidade, para a prevenção e para o tratamento e **respeitar a dignidade humana** (destaque meu).

Com base nesses princípios, no Brasil foi implantado, em 1994, pelo Ministério da Saúde, o Programa de Saúde da Família, que funciona nas diversas Unidades de Saúde espalhadas no país. A problemática desse serviço tornou-se objeto de estudo da aula no curso médico.

Segundo o Ministério da Saúde, PSF tem como objetivo contribuir para a organização do sistema local de saúde, melhorar o estado de saúde da população através de um modelo de assistência voltado à família e à comunidade, incluindo desde a proteção e a promoção da saúde até a identificação precoce e o tratamento das doenças.

Os Distritos Sanitários têm servido como campo de estudo para os alunos, no terceiro e quarto períodos do curso médico, cuja aula é o objeto desta pesquisa.

Os distritos são os órgãos gestores do Programa de Saúde da Família vinculados às prefeituras. Os PSF funcionam em locais da periferia onde se concentram as populações de baixa renda e estão localizados em antigas casas reformadas para essa finalidade; as equipes de

saúde são formadas de médicos, enfermeiros, odontologistas e agentes de saúde. O equipamento de que dispõem é reduzido e de tecnologia simples.

Os princípios do Sistema Único de Saúde contemplados na lei passaram a integrar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina. Os novos princípios impõem novas demandas educacionais para a formação de uma nova geração de médicos no Brasil. O artigo 3º da referida Resolução dispõe:

O curso de graduação em medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, com formação generalista, humanista crítica e reflexiva; capacitado a atuar; pautado em princípios éticos no processo de saúde-doença, em seus diferentes níveis de atenção; com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL/CNE/CES, 2001).

Na mesma orientação dos preceitos legais, o curso médico passa a priorizar a atenção básica à saúde como objeto de estudo no novo currículo. Uma das ações do novo projeto político pedagógico do curso é se inserir de forma mais orgânica no SUS, de modo a ampliar o seu campo na produção do conhecimento, de contribuir de forma mais sistematizada às demandas sociais.

Ocorre que, na contramão dos ideais humanitários do Sistema Único de Saúde, surgem as propostas de Reforma do Estado Brasileiro, cujos ideais neoliberais, inspirados na defesa do Estado Mínimo, marcam os governos da década de 1990. E o setor da saúde, à semelhança do que aconteceu na educação e noutros segmentos sociais, é considerado serviço não-exclusivo do Estado. Assim como proliferaram instituições privadas de ensino superior, também se expande a medicina supletiva oferecida pelo setor privado.

Num sistema que foi proposto para atender a todos os brasileiros, com qualidade e igualdade e de modo integral, persiste um serviço de mínima qualidade, espaço fértil à proliferação de seguros de saúde privados.

Ao lado dos ideais contemplados na Constituição de 1988, contraditoriamente, a partir dessa mesma década, ocorre “a generalização do utilitarismo econômico dentro da medicina oficial, o equilíbrio precário entre utilitarismo e humanismo se rompeu” (MARTINS, 2004, p. 163). O mesmo autor acrescenta que

a mercantilização crescente dos cuidados médicos [...] desfaz o lugar da medicina como uma instituição simbólica fundamental para a produção dos vínculos da vida [...] como instituição necessária para que os indivíduos guardem seus vínculos afetivos e existenciais com o coletivo. A lógica utilitarista dominante, pouco preocupada com a dinâmica relacional e afetiva, traduz logo, em termos monetários o tratamento médico reduzindo-o à busca de estratégias, que permitam maior ganho econômico com menos tempo de trabalho (Ibid., 188-189).

Na segunda metade dos anos de 1990, as ações de saúde no Brasil vão se dando numa relação de conflito entre os ideais dos movimentos sociais e sua expressão na Constituição Brasileira, na perspectiva de atendimento às necessidades humanas fundamentais e aos ideais neoliberais contidos nas políticas de Reforma de Estado.

A despeito de experiências inovadoras por parte de alguns municípios brasileiros e das normas do Ministério da Saúde para a descentralização dos serviços, assim como da implantação dos Conselhos de Saúde como forma de controle social, o SUS enfrenta, ainda hoje, inúmeras dificuldades no processo de implantação e oferta de serviços pautados nas propostas contidas na lei.

Tudo isso vai tendo repercussões na formação e profissionalização do médico, cuja valorização, em parte, vai crescendo em função das especializações no trato das doenças e do uso de técnicas avançadas para o diagnóstico e a cura. Pois o processo de desqualificação e automatização de tarefas, ocorrido no âmbito da produção e da distribuição, também foi produzido no interior dos sistemas educacionais.

Em vista dessa situação, há uma reação por parte da classe médica, da sociedade civil, dos meios de comunicação, dos órgãos públicos e de algumas ONGs, que veem o momento atual como de crise na área de saúde (PERNAMBUCO/ CREMEPE, 2004). Consolidam-se movi-

mentos sociais em prol de um sistema de saúde digno para o conjunto da sociedade, com visibilidade a partir da última década, a exemplo do Projeto de Humanização da Saúde, formado por entidades médicas, sociais, gestores e serviços públicos.

Ricardo Paiva, representando o Conselho Regional de Medicina de Pernambuco argumenta:

Temos um projeto que envolve a humanização da saúde e que também está voltado para a sociedade, na qual a ética anda tão em baixa. Nossa proposta é resgatar a ética social de forma que as pessoas se sintam acolhidas neste mundo de estresse, de crise do mercado de trabalho, entre tantos outros graves problemas. (Ibid, p. 8)

No confronto entre os diversos paradigmas que norteiam as políticas públicas, as práticas de saúde e os movimentos sociais vão se reconstruindo concepções e práticas. Nas últimas décadas vão surgindo novas demandas educacionais para o curso de formação médica com expressão no novo currículo e sua materialidade na aula universitária.

Práticas compartilhadas: o currículo

O movimento em torno das reformas curriculares não é privilégio do curso médico; é uma demanda que se impõe no âmbito da crítica ao ensino superior, notadamente à universidade, que se intensifica na década de 1990, com expressão na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os diversos cursos.

Por ser a aula um dos espaços da materialidade do currículo, foi importante saber como ele era concebido e desenvolvido pelos sujeitos da pesquisa – o que dizem e o que fazem os sujeitos, no processo de concepção e desenvolvimento curricular que tem a aula como espaço central da formação na universidade.

Há uma discussão antiga entre professores do curso no sentido de romper com a fragmentação do currículo por disciplinas e a metodologia tradicional do ensino-aprendizagem que o mesmo sugere. A reforma começou a ser implantada no ano de 2003 e os estudantes que ingres-

saram no curso no primeiro semestre desse mesmo ano iniciaram o seu percurso de formação na universidade já dentro do novo currículo. Depõe um professor:

Não é a aula normal do curso tradicional, ela procura aproximar a lógica da política pedagógica que a gente tenta implementar; é o estudante ter contato com a rede de serviços, romper com a questão do ciclo básico e do profissional [...], dar um significado às práticas do ensino básico. (Professor do curso médico).

Conforme Sacristán (2000), o currículo é uma expressão do projeto político-pedagógico de um curso, que incorpora princípios formativos e didático-pedagógicos, os quais são reinterpretados na aula, na relação com os diversos saberes: os do aluno, os do professor, os da própria instituição. Esses saberes trazem fragmentos da cultura que são selecionados e socializados através das práticas pedagógicas.

Por ser lugar legítimo de produção, sistematização e distribuição de conhecimentos, a universidade é chamada a atender aos novos requerimentos da sociedade contemporânea que emergem em meio à crise epistemológica e à reorganização do trabalho capitalista, em face da globalização econômica e cultural, com o avanço da ciência e da tecnologia, no contexto de crise da modernidade.

Nesse contexto vão sendo forjados projetos educacionais diversos e que, por vezes, convivem num mesmo tempo-espaço, entre os quais têm visibilidade no debate acadêmico: projetos em que a formação é dirigida prioritariamente para as demandas do mercado de trabalho e, projetos de educação, constituídos na perspectiva da formação humana integral.

O currículo do curso médico, da aula estudada, não é exatamente o desejado, nem poderia ser, uma vez que um currículo não se dá numa aplicação direta do planejado, mas na (re)conceptualização do mesmo, conforme tempo, lugar, intenções e condições reais de sua realização. Nem sempre a intencionalidade corresponde à realidade; o prescrito dificilmente corresponde ao vivido. A reforma é concebida e desenvolvida dentro das possibilidades reais de um contexto específico.

Lopes (2004) diz que a aula não se dá numa aplicação direta de um currículo proposto, mas num processo de reinterpretação do mesmo, conforme conhecimentos disponíveis e mobilizados sob orientação docente em condições específicas. Para a autora, o contexto da prática é apenas um dos espaços da organização curricular, que ocorre, também, em outros contextos de influências, a exemplo das orientações contidas nas políticas públicas e agências financeiras, e da produção escrita que contempla as definições nacionais do currículo.

Como dito, anteriormente, a reforma no campo da saúde pública tem legitimidade nos movimentos sociais dos últimos anos, em prol de uma profissão humanizada e na orientação das políticas de saúde, a partir da Constituição de 1988.

O depoimento a seguir, permite compreender a concepção epistemológica que a nova organização curricular contempla.

Por exemplo, eles tinham a aula separadamente de anatomia, histologia, biologia, genética, bioquímica, biofísica. Agora, a gente está trabalhando em módulos [...], não é disciplina, isoladamente, mas chama-se área de conhecimento. Contribui, por exemplo, para o entendimento de todo o sistema locomotor: anatomia do sistema locomotor; histologia do sistema locomotor; biologia do sistema locomotor [...] (Professor do curso médico).

A fala do professor revela a intencionalidade de superação da antiga orientação curricular, o *currículo coleção*, conforme classificação de Bernstein (1996), cujas estruturas fechadas favorecem a hierarquização dos conhecimentos com fronteiras bem demarcadas. Dentro dessa lógica, alguns conhecimentos são tidos como mais importantes e outros, de menor importância; uns são tidos como mais difíceis e outros, mais fáceis. A prática de ensino e aprendizagem segue do mais simples ao mais complexo, do geral ao particular, do concreto ao abstrato do teórico ao prático. Isso é a expressão de uma forma de pensamento linear-disciplinar.

Dentro desses princípios segue a orientação curricular, até praticamente meados do século XX, coerente com uma prática pedagógica tradicional conservadora, no âmbito da instituição universitária.

Na recente produção acadêmica há críticas ao modelo hegemônico e propostas de organização curricular na perspectiva de integração do

conhecimento, com a valorização da diversidade cultural e do diálogo de saberes, a exemplo dos estudos de Bernstein (1988), Santomé (1998), Sacristán (2000), Cunha (2000) e Fernandes (2004).

No interior da própria universidade, há uma significativa produção em torno da problemática curricular. Isso leva a entender que em meio à formulação do novo projeto e processos de reforma curricular, o curso estabelece diálogo com essa produção, da qual *filtra* as demandas e os conteúdos das reformas, dando um tom singular ao currículo dentro dos limites possíveis.

Em síntese, a reforma curricular do curso médico referido é fruto, não só das orientações do novo projeto, que por sua vez contempla preceitos da atual política de saúde e da política de educação para o ensino superior, mas das intenções de um grupo de professores e das influências da produção acadêmica. O que confirma o dito em Sacristán (2000, p. 17): *os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento.*

Na aula estudada, um dos limites apontados pelos sujeitos na realização da nova proposta é, por exemplo, o fato de que apenas um pequeno grupo de professores do curso está envolvido na reforma.

A concepção epistemológica que perpassa o currículo está articulada ao novo paradigma da Medicina, voltado à promoção da saúde da pessoa humana na sua totalidade, em contraposição ao antigo paradigma *curativo e individualizado*. Essa concepção, também preside práticas médicas que os próprios professores desenvolvem noutros espaços. Ocorre que, nem todos estão envolvidos com a Reforma e alguns atribuem esse não-envolvimento dos colegas ao fato deles terem concepções diversas da orientação do novo currículo, assim como práticas divergentes. Essa ideia foi ajudando a entender os vínculos que se estabelecem entre as práticas desenvolvidas no âmbito da formação e as práticas no campo do exercício profissional.

Esse fato coincide com outros estudos, a exemplo de pesquisas realizadas no curso médico em outras universidades (TURINI, 2000 e SAMPAIO, 2003) que também encontraram resistências de grande parte dos professores nos processos de reforma curricular desses cursos.

Esses achados foram ajudando a entender que esta não é uma questão pontual, mas tem sido recorrente em diversos cursos de me-

dicina no país, quiçá no mundo. Eles reafirmam a ideia de que existe mesmo, uma correlação de forças entre práticas e concepções diversas presentes nos processos de reformas curriculares e ajudam a entender os vínculos que se estabelecem entre as práticas desenvolvidas no âmbito da formação e as práticas no campo do exercício profissional.

De fato, o projeto pedagógico do curso médico nasce no conflito entre grupos diversos e na convivência de dois sistemas: o instituído e o que se vai instituindo. É visível a resistência de alguns professores do curso com relação à nova proposta; também é visível o engajamento de outros; uns estão presos ao antigo modelo, enquanto outros querem construir um novo. Para Santos (1999, p. 327), no processo de transição de paradigmas, o novo convive com o antigo, por exemplo, *só é possível pensar para além da modernidade a partir dela [...]; a modernidade fornece muitos materiais para a construção do novo paradigma; só não fornece o plano de arquitetura, nem a energia necessária para concretizar.*

Ainda que falte convicção o envolvimento de outros professores com o novo currículo amplia as possibilidades do desenvolvimento da proposta. Para Tardif e Lessard (2005, p. 48), *é a ação e a interação dos atores escolares, através de seus conflitos e intenções [...], que estruturam a organização do trabalho escolar*, particularmente a aula, uma vez que a mesma é considerada como espaço *nuclear* da formação.

Ocorre que, mesmo que a intencionalidade mobilize o fazer engajado, dê direção à prática conforme valores e crenças dos sujeitos, a intenção sem as condições objetivas para realizar-se é fator limitante de sua realização.

A resistência por parte de alguns professores, por vezes, reside no fato de não acreditarem, mesmo, na proposta, defenderem outros paradigmas ou até por apego à disciplina como sendo um espaço exclusivamente seu, conforme depoimento de um dos sujeitos.

Os próprios alunos ressentem-se da ausência de um trabalho coletivo, por parte do corpo docente, como verbaliza a aluna:

Falta muito esse trabalho de equipe, deles sentarem juntos e ver o que já foi dado, o que já foi abordado, inclusive em outras disciplinas, porque às vezes, repetem muito [...]. E quando convidam um professor de fora e

aí ele vem dar aquela aula, de repente ele não sabe qual é o contexto da turma, o que foi que a gente já estudou; o que foi que a gente viu na prática (Aluna do curso médico).

Enfim, no curso médico, objeto do estudo, em meio às ambiguidades e contradições internas e externas ao curso, em vista de formações, concepções e práticas diversas, frente às novas demandas da formação e não resistindo ao diálogo com os demais saberes, vai se construindo o novo currículo que se revela no processo de reorganização da aula.

A sala de aula

A reforma curricular tem um olhar dirigido aos espaços físicos da sala de aula, uma vez que o ambiente também informa uma determinada concepção de educação e de prática didático-pedagógica. Pois, o espaço educacional, uma construção cultural, é um dos espaços privilegiados de realização do processo de ensino que incorpora muitos significados.

As dimensões da sala, o lugar em que está localizada, a forma como estão organizados seus objetos e como os sujeitos ocupam esse espaço estão intimamente ligados à prática pedagógica que se desenvolve nesse espaço educativo; pode ser, ou não, um elemento facilitador do ensino-aprendizagem, da docência, da realização do currículo.

Na aula em questão mistura-se um modelo de sala republicana com uma paisagem moderna, marcada por tecnologias atualizadas. Sendo uma espécie de anfiteatro, a sala de aula corresponde ao modelo arquitetônico que atendeu ao momento de massificação da universidade, a partir de meados do século XX. A disposição do espaço e a organização do mobiliário sugerem uma prática pedagógica na qual predominam a exposição e a repetição dos conhecimentos tidos como verdadeiros; o professor e o seu saber são o centro da aula, que passivamente é acompanhada pelos alunos; é a expressão do discurso pedagógico *bancário*, para usar um conceito de Freire (1983).

Com a reforma, o ambiente físico da aula muda de um período para o outro, revelando a influência do movimento pedagógico *escolanovista*, que adquiriu contornos diversos a partir da segunda metade do século

XX. Essa tendência pedagógica valoriza o aluno como sujeito de sua aprendizagem, em contraposição ao modelo *tradicional* de um ensino *dado* pelo professor ao aluno.

Esse modelo de sala sugere um menor número de alunos por turma; oferece condições para atividades em pequenos grupos; aproxima os alunos entre si e estes, dos professores. Permite, assim, uma relação horizontal entre professores e alunos e os seus saberes; possibilita nova alternativa de organização da aula.

Por ser o novo projeto do curso médico centrado na aprendizagem do aluno, é compreensível o surgimento de novas alternativas de organização dos espaços da aula, de modo a garantir maior facilidade de participação do aluno.

A aula, enquanto instituição ocupa um espaço e um lugar num tempo determinado. *Um lugar projetado ou não para tal uso, mas dado que está ali [...], um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado [...]* (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 62); um espaço que se faz adequado ou não em função da intenção educativa que se tem, da prática pedagógica que se quer adotar; um lugar que se constrói culturalmente, portanto, nas relações humanas.

De fato, a sala da aula estudada é revista em função do novo currículo e, no processo de construção do mesmo, vai se forjando um determinado modelo de ensino-aprendizagem e vão se reconstruindo também novos espaços de aula.

O ensino-aprendizagem

Dentre múltiplas atividades desenvolvidas na universidade e que concorrem para a formação dos alunos e, também dos professores, a aula é, reconhecidamente, o lugar principal de trabalho docente, aquele em que se dá o processo de ensino e aprendizagem necessários à formação dos sujeitos que dela fazem parte (TARDIF e LESSARD, 2005).

Na aula estudada, a turma é subdividida em duas: numa semana um grupo de alunos está em sala de aula e o outro grupo está distribuído nas unidades de saúde; na semana seguinte, as turmas revezam-se: a que estava na sala vai para o campo e a que estava no campo vai para a sala. A proposta aproxima o aluno do seu futuro

campo de trabalho e requer uma participação ativa na construção do conhecimento; aponta para uma relação de unidade entre teoria e prática.

A aula observada segue sempre uma mesma estrutura, mesmo que se trate de professores diversos (do próprio curso ou convidado), que trabalham com temáticas específicas, em momentos distintos. No início da aula há tentativas, por parte do professor, de problematizar o conhecimento, provocando a turma a participar (uns conseguem maior participação da turma e outros, menor); num segundo momento, há sempre a exposição dialogada de cada professor, separadamente, os quais utilizam como recursos, projeção de *slides*, lâminas e data-show (uns conseguem estabelecer o diálogo e outros, quase não conseguem); na última parte da aula, há sempre um momento de atividade avaliativa. Alguns professores orientam estudos de caso, acerca do assunto, para discussão em pequenos grupos e posterior apresentação em plenária; outros professores fazem questionamentos dirigidos ao grande grupo, sobre o assunto tratado.

Nessa estrutura de aula via uma intencionalidade docente que se aproxima do que diz Vasconcellos acerca do *processo dialético* de construção do conhecimento. Para o autor, sob essa orientação, a aula envolve: 1) *mobilização do conhecimento*, de modo que o *objeto de conhecimento que o professor propõe torne-se objeto de conhecimento para o aluno*; 2) *construção do conhecimento*, propriamente dito. Esse momento requer *uma ação interativa e não por revezamento [...]; uma interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade*. O autor chama a atenção para o fato de que na aula meramente expositiva *há separação entre os momentos do aluno e do professor, ocorrendo apenas justaposição* (p. 85-86) e não uma produção de conhecimento; 3) *elaboração e expressão da síntese do conhecimento*, em que o *educando, tendo percorrido as etapas anteriores de aproximação e análise do objeto, deve ter a oportunidade de sistematizar o conhecimento que vem adquirindo e expressá-lo concretamente* (p. 118).

A partir do novo projeto, alunos e professores percebem que a aula do curso médico começa a se diferenciar do modelo que ela mesma seguiu por muito tempo.

Não é uma aula típica [...]; não é uma aula típica da universidade [...], tanto é que numa perspectiva inovadora é uma aula que uma parte dos alunos tem aula prática e outra parte dos alunos tem aula teórica. A aula não é assim como se diz [...] a aula normal do curso tradicional; ela procura aproximar a lógica da prática pedagógica que a gente tenta implantar [...] (Professor do curso médico).

A fala do professor anuncia uma nova prática pedagógica no contexto da reforma curricular, ao mesmo tempo em que esboça uma crítica ao modelo de aula que foi predominante até basicamente meados do século XX. O modelo tradicional conservador traz a concepção de ensinar como sinônimo de depositar conhecimentos no aluno, e aprender como uma prática na qual o aluno fixa na memória o conhecimento e o devolve ao professor na avaliação; prevalece o paradigma do ensino. Esse formato de aula leva a uma relação autoritária entre o professor que dá aula e o aluno que recebe passivamente o saber vindo de fora como um dogma.

Os estudos de Anastasiou e Alves (2003), Cunha (1998; 2000) dentre outros, têm revelado que, na educação superior, ainda prevalece o paradigma do ensino em que o professor é o centro do processo:

Em meio à reforma curricular, a aula do curso médico começa a se diferenciar desse modelo ainda hegemônico na universidade. A nova proposta tem a aprendizagem do aluno como centro do processo, valoriza a sua participação ativa na produção do seu próprio conhecimento, segue o paradigma da aprendizagem. Essa orientação didático-pedagógica faz lembrar os princípios da *educação libertadora* propostos por Freire (1983), em contraposição à *educação bancária*, na qual o aluno é sujeito do processo de aprendizagem, a relação entre professor e aluno se dá de forma horizontal em sala de aula e favorece o diálogo de saberes. Ocorre que, no que se refere à concretização do projeto, por vezes, a fala do aluno depõe em contrário:

Então os alunos também vêm com a cultura do colégio de aula expositiva e, quando vêem essas aulas dinâmicas usadas em excesso, aí criaram essa resistência. Aqui algumas vezes quando foram fazer dinâmicas, essa barreira também impediu. Então você tem esses dois entraves: as aulas

expositivas, por causa da cultura do professor e a resistência à dinâmica, pela cultura do aluno, não é? (Aluno do curso médico).

A metodologia da aula proposta no novo Projeto encontra entraves na sua realização a partir de uma cultura instalada, pois, a despeito das intenções, ainda prevalece um modelo de aula expositiva não crítica. A cultura institucional e a cultura docente de valorização da reprodução rígida do conhecimento, a história da formação do aluno, marcadamente propedêutica, tudo isso são elementos restritivos à construção de uma aula compatível com o novo currículo.

Quando a prática docente tenta romper com o formato conservador tradicional, criando situações favoráveis à participação do aluno, por vezes cai no extremo de confundir participação da turma com o deixar à vontade. O processo é prejudicado nos momentos em que a intervenção do aluno se sobrepõe à do professor e vice-versa, assim como pela falta de objetividade dos alunos e minimização do papel do professor. Essa relação diminui o espaço para que o diálogo, de fato, aconteça.

De fato, o processo de ensino-aprendizagem na aula estudada vai se construindo na relação entre uma cultura didático-pedagógica tradicional, ainda hegemônica na instituição universitária, e a orientação pedagógica prescrita no novo currículo, de valorização do aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem. O prescrito vai tomando contornos diversos e sendo ressignificado na mediação de saberes e práticas dos professores, dos alunos e da própria instituição.

A docência

A produção acadêmica tem se voltado para o debate acerca da docência como o campo específico de trabalho do professor. A construção dos saberes docentes (TARDIF, 2002; TARDIF e LESSARD, 2005), a formação na prática (NÓVOA, 1995), a reflexão na e sobre a ação como princípio da formação (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992) têm se constituído como objetos de estudo e referenciado pesquisas nas últimas décadas, a exemplo dos estudos de Pimenta (1999), Guimarães (2004), dentre outros.

O interesse pela temática encontra justificativa na argumentação de Tardif e Lessard (2005, p.141) de que “o essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe e com os alunos e todas as outras atividades e elementos que compõem a tarefa são periféricos em relação a esse nó central do trabalho interativo”. Num momento de reflexão, diz a professora:

Alguns pensam que o professor do curso médico não precisa ser professor na essência. Se ele, por exemplo, domina bem uma técnica [...]. Eu vou dar o exemplo da cirurgia: este é considerado um notório saber para o professor. Isso é um diferencial que eu coloco, não no sentido positivo da palavra [...] porque toda aquela parte de valorização do professor em sala de aula não existe. O ser professor, isso não tem o valor merecido (Professora do curso médico).

A voz da professora apresenta sinais de valorização da formação docente na universidade, a qual foi por muito tempo descuidada, uma vez que, para ser professor universitário, diferente do que é exigido nos demais níveis de ensino, até os últimos anos, prevaleceu a comprovação de *notório saber*. Ocorre que para os professores engajados nas novas propostas esse saber não é suficiente na formação docente.

A gente tem muita sede; muita sede realmente, de ter os fundamentos teóricos mais aprofundados. Porque a gente trabalha nisso, não é? A gente é trabalhador da educação e da saúde. Nós somos basicamente médicos e exercemos a função de professor. Nós não temos essa formação de professor. Então a gente não era preparada para isso. Então eu acho que é o momento; está tudo posto aí para a gente ir atrás [...] (Professora do curso médico).

A professora faz uma reflexão sobre sua própria prática e sobre a formação do médico que também é professor universitário. Reconhece os limites da prática pedagógica quando o professor carece de formação específica para exercer a função docente; sinaliza para o papel importante que tem o próprio professor no movimento de construção de sua formação pedagógica.

A fala da professora revela as dificuldades dos professores como mediadores no processo de construção do conhecimento na aula. Vivenciando processos de reflexão de suas práticas reconhecem que não lhes compete impor ou depositar o conhecimento no aluno, pois já sabem que não é dessa maneira que contribuirão para que a aprendizagem realmente aconteça.

Alguns docentes reconhecem que dificuldades da sala de aula devem-se, em parte, à precariedade da formação pedagógica do professor universitário.

Esses achados também se identificam com resultados de outras pesquisas, a exemplo das conduzidas por Rodriguez (2003) e Silva (2003), que também encontraram professores que vivenciam processos de reflexão de suas práticas pedagógicas como professores que também exercem a profissão médica.

O processo de reflexão em que o professor se envolve, em meio às tentativas de recondução da aula, remete aos estudos de Schön (1992), Zeichner (1993), Tardif e Lessard (2005), quando eles apontam a reflexão na e sobre a prática pedagógica como aspectos mobilizadores no processo de reconstrução da prática e profissionalização docente.

Os alunos entendem que as novas propostas curriculares exigem novas práticas no âmbito da sala de aula, e que essas práticas demandam novas posturas da parte do aluno e do professor. Conforme Therrien e Souza (2000, p.112) é necessário procurar compreender as concepções que estão na base das decisões tomadas pelo professor na sala de aula: *explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico*.

Para os mesmos autores, os encaminhamentos, as intervenções que faz o professor, suas escolhas e decisões em sala de aula, em si mesmas pouco revelam do que realmente constitui a atividade docente. Há uma cultura docente na base do saber que fundamenta essas escolhas que os professores fazem no cotidiano da aula. As pesquisas já demonstraram que os professores em sala de aula não recorrem efetivamente às prescrições didático-metodológicas de natureza instrumental, mas mobilizam, na interação com os alunos, os muitos saberes que fazem parte dessa cultura docente.

A competência docente não se faz pela aquisição de normas e prescrições dadas por uma didática idealizada, mas para Tardif, por exemplo, o

saber docente é “um saber plural e heterogêneo”. É um saber formado de outros, adquiridos na formação profissional que, junto aos saberes institucionais e curriculares, são (re) traduzidos na experiência, no processo de ação-reflexão da prática pedagógica. É um processo de construção permanente que vai se consolidando na medida em que o professor consegue, de modo articulado, mobilizar os diversos saberes necessários à solução de problemas em situações específicas de aula.

Na aula do curso médico, por um lado, os alunos percebem a dificuldade que alguns professores têm no desenvolvimento de suas práticas e, por outro, reconhecem as resistências que eles mesmos fazem a essas práticas:

Muitos professores, infelizmente não conseguem passar; não conseguem reunir o conhecimento deles com o dos alunos. Uns possuem o conhecimento e querem somente “cuspir” no aluno e isso a gente sabe que é uma maneira que não dá mais certo, hoje; enquanto outros tentam só resgatar dos alunos e isso também, se você não tiver uma orientação maior, não dá certo [...]. Só que a nossa cultura desde o início do colégio até agora é de aula teórica. Então não adianta você tentar quebrar bruscamente isso; você vai ter uma resistência muito grande. Tem que ser uma coisa conquistada passo a passo e não instantaneamente (Aluno do curso médico).

Os alunos reconhecem a intenção, por parte dos professores, de qualificar a sua prática. Ocorre que a boa-vontade e o esforço do professor são importantes no processo de recomposição da prática pedagógica, mas isso pode não ser o bastante no processo de construção da competência docente, pois, como diz em Tardif e Lessard (2005, p.42-43),

A docência é um setor de trabalho especializado [...]; a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas.

Na aula estudada, a formação docente vai se construindo no processo de desenvolvimento da nova proposta curricular. Os sujeitos

da aula começam a perceber que o momento exige novos saberes, novas posturas da parte docente e dos alunos. Ao mesmo tempo em que a aula vai se reconstituindo sob novas bases e viabilizando o novo projeto em vista de um processo de formação docente em processo já em movimento crescente há anos.

Pois como mobilizar saberes necessários à materialização do novo currículo sem desenvolver competências de modo a explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico? Como mobilizar saberes que deem significado à prática pedagógica sem superar limites? Estaria emergindo uma nova cultura docente, no contexto do curso médico, no diálogo entre a cultura dos professores, a cultura dos alunos e os novos paradigmas? Essas são questões que emergem do estudo e ficam como objeto de reflexão para nós, professores que fazemos a universidade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2003.

BEDIN, Livia P. *A dimensão ética na formação dos médicos*. 2003. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Campinas, 2003.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico*: classes, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/ CES 4/ 2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de novembro de 2001. seção 1, p. 38.

CUNHA, M. Isabel da. Inovação com perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade? In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. ANAIS do X ENDIPE, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUTOLO, Luiz, R. A. *Estilo de pensamento em educação médica: um estudo do currículo de graduação de medicina da UFSC*. 2001. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

FERNANDES, Cleoni M. B. Uma leitura interdisciplinar no ato de conhecer: possibilidades de diálogo epistemológico e humano. In: ROMANOWSKI, J. Paul in; MARTINS, P. L. Oliver; JUNQUEIRA, S. R. Azevedo (Org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 2.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIMARÃES, O. M. S. *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. 2004. 302 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPED, 2004, n. 26, p 109-118.

MARTINS, P. Henrique. *Contra a desumanização da medicina: crítica sociológica das práticas médicas modernas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MENDONÇA, Ângela, M. M. C. de. *Concepções e Trajetórias de formação: um estudo com professores de medicina da universidade Federal de Alagoas*. 2005. 264 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Alagoas, São Paulo, 2005.

NÓVOA, A (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora Ltda., 1991.

PERNAMBUCO/ CREMEPE/ *Revista Movimento Médico*. Ano I, n. 1, mai/jun/jul 2004.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RONZANI, Telmo M.; RIBEIRO, Maio S. Identidade e Formação Profissional dos Médicos. In: *Revista brasileira de educação médica*, Associação Brasileira de Educação Médica, ABEM, v. 1, n. 1 (set. 1997). Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2002.

REZENDE, Antônio. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

RODRIGUEZ, Carlos, A. *As inovações do ensino superior e a formação do médico professor*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Adriano C. *Estudo sociológico institucional do processo de mudança do ensino médico da UPE*. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade do Estado de Pernambuco, Recife, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1992.

SILVA, Cláudia R. L. D. da. *Saúde coletiva e a ênfase no humano: formação do estudante de medicina da Universidade Regional de Blumenau*. 2002. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Medicina, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

SILVA, José G. da S. *Educação Médica: construindo a professoralidade*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Medicina, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

SIQUEIRA, Ignez M. F. *A inserção precoce do graduando de medicina no sistema de saúde: disciplina atenção integral à saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 2001. Dissertação (Mestrado em Tecnologia Educacional em Ciências Sociais) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRIEN, J. ; SOUZA. *Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer*. In: DAMASCENO M. N.; TERRIEN, J. (Org.). *Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, 2000.

TURINI, Bárbara. *Interação com os serviços e com a comunidade durante a formação médica: o que dizem os professores?* 2000. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

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

Recebido em novembro de 2009
Aprovado em fevereiro de 2010

EIXO II
FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA

A QUALIDADE DO CORPO DOCENTE EM UM CURSO SUPERIOR: UM ESTUDO MULTICASO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DE JOINVILLE, SC

Maria José Domingues¹

Helena Alves²

Mario Raposo³

Emerson Wagner Mainardes⁴

RESUMO: Em um mercado de ensino superior competitivo, como é o caso do Brasil, oferecer um ensino de qualidade tem sido fundamental para atrair e reter alunos em uma instituição de ensino superior (IES). Um ensino de qualidade exige um corpo docente altamente competente. Este estudo objetivou determinar a qualidade dos professores das IES que oferecem cursos de graduação em administração em Joinville, SC. Para a realização da pesquisa, buscou-se estudos que tratam da qualidade educacional, encontrando-se 14 atributos que medem a qualidade de um corpo docente. Em seguida, realizou-se uma pesquisa quantitativa-descritiva junto aos alunos formandos em duas das cinco IES que oferecem a graduação em administração em Joinville, SC. Aplicou-se um questionário estruturado não disfarçado, com perguntas fechadas, junto a 292 formandos destas duas IES. Com os dados coletados, caracterizou-se estes formandos e identificou-se os atributos de melhor e pior desempenho quanto a qualidade dos profissionais destas

¹ Doutora em Engenharia da Produção pela UFSC/SC. Professora e Investigadora dos Programas de Pós-graduação em Administração e Ciências Contábeis – Universidade Regional de Blumenau/FURB. E-mail: mariadomingues@furb.br

² Doutora em Gestão pela Universidade da Beira Interior (UBI)/Portugal. Professora Associada do Doutorado em Gestão da UBI. Investigadora do Nece – Núcleo de Estudos em Ciências Empresariais. E-mail: halves@ubi.pt

³ Doutor em Gestão pela UBI/Portugal. Professor Catedrático do Doutorado em Gestão da UBI. Investigador e Coordenador do Nece – Núcleo de Estudos em Ciências Empresariais. E-mail: mraposo@ubi.pt

⁴ Mestre em Administração pela FURB/SC. Aluno do Doutorado em Gestão na Universidade da Beira Interior (UBI)/Portugal. Investigador Colaborador do Nece – Núcleo de Estudos em Ciências Empresariais. E-mail: emerson.wm@sapo.pt

IES. Encontrou-se também os atributos que mais contribuem para a percepção de qualidade na visão dos alunos. O corpo docente das IES foi bem avaliado em termos de qualidade, sendo que o professor em si é mais valorizado pelos alunos do que suas aulas, métodos de ensino ou recursos de apoio utilizados nas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade nos serviços educacionais. Corpo docente. Graduação em Administração. Instituições de ensino superior.

ABSTRACT: In a competitive market of higher education, as is the case of Brazil, to offer a quality education has been key to attracting and retaining students in a Higher Education Institution (HEI). A quality education requires a team of teachers highly competent. This study aimed to determine quality of team of teachers of HEI that offer degree courses in management in Joinville, SC. To accomplish this study, studies were raised on educational quality, found 14 attributes that measure the quality of team of teachers. Then there was a quantitative-descriptive research with the graduating students in two of five HEIs offer degree in management in Joinville, SC. It was applied a structured undisguised questionnaire with closed questions, with 292 of two HEIs. With the data collected, characterized and identified these graduates are the attributes of best and worst performance as the quality of team of teachers these HEIs. Also met the attributes that contribute most to the perceived quality of team of teachers in students' vision. The team of teachers of the HEIs was thoroughly evaluated in terms of quality, and the teacher itself is more valued by students than their classes, teaching methods or support resources used in classes.

KEYWORDS: Quality in educational services. Team of teachers. Graduation in Management. Higher education institutions.

Introdução

Em um mundo em constante transformação, os profissionais do mercado de trabalho necessitam aperfeiçoar e capacitar-se. Isto, em mui-

tos casos, se busca em instituições de ensino. Reinert e Reinert (2005) evidenciaram que este cenário no Brasil permitiu o crescimento do setor educacional nos ensinos fundamental, médio e superior. Porém, é neste último, no nível superior em particular, que o ensino brasileiro ganhou espaço considerável. O crescimento do número de instituições privadas foi recorde, nascendo, em média, mais de um estabelecimento particular por dia. Entre os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior (IES), a graduação em administração cresceu, significativamente. Silva et al. (2005) constataram que a ampliação do ensino superior no Brasil foi nitidamente visível, e que houve um maior crescimento nos cursos de graduação em administração.

Esta situação, entre outros fatores, foi proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394 de 1996 (PLANALTO, 2007), que tornou o ambiente educacional favorável ao aumento deste tipo de organização, principalmente as IES privadas. Neste contexto houve, assim, natural aumento de competitividade entre estas instituições. Desta forma, segundo Walter, Tontini e Domingues (2005, p. 1), “o mercado educacional aproxima-se cada vez mais de um mercado onde a qualidade dos serviços e a satisfação dos clientes são fundamentais para sobrevivência das IES”. Complementando este cenário, Navarro, Iglesias e Torres (2005), em estudo internacional, constataram uma diminuição no acesso às IES de estudantes recém formados no ensino médio. Conforme estes mesmos autores, tem-se cada vez alunos mais maduros, já profissionais do mercado, que buscam se qualificar, com necessidades e motivações diferentes dos estudantes tradicionais, e que exigem uma educação diferente. Ou seja, hoje o aluno não é mais o mesmo de tempos atrás.

Além deste e de outros fatos, o ensino superior parece dirigir-se a uma competição comercial imposta por forças econômicas, resultado do desenvolvimento da comercialização da educação. As IES da atualidade são voltadas não só pelo que a sociedade solicita, em termos de competência dos diplomados, mas também pelo que os estudantes sentem sobre a experiência educacional que tem, vão ter ou tiveram (ABDULLAH, 2006). Seeman e O'Hara (2006) afirmam que neste ambiente, as IES garantem uma vantagem competitiva, com o aumento de habilidades em atrair, reter e atender seus consumidores. O Brasil

acompanha esta tendência. Cada vez mais, a competição entre IES nacionais, principalmente em cursos de graduação em administração, leva as instituições a buscar formas de atrair e reter estudantes (ALFINITO; GRANEMANN, 2003).

Esta realidade nacional apresenta-se com força, principalmente em regiões onde a necessidade de formação de administradores é constante. Um exemplo é Joinville, Santa Catarina. Esta é a maior cidade do estado, apesar de não ser a capital. Tem uma quantidade elevada de empresas privadas, tanto indústrias, quanto comércios e prestadoras de serviços. É um polo industrial que concentra grandes organizações, sendo também uma cidade com forte vocação empreendedora. São mais de 50 mil empresas, sendo que cada uma delas precisa de, pelo menos, um administrador. Portanto, esta necessidade de formação em administração levou a uma proliferação de cursos de graduação nesta área.

Na cidade de Joinville, SC, atualmente, existem, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2007), cinco IES particulares, que oferecem doze diferentes cursos de graduação em administração. Apesar de o mercado de trabalho apresentar uma demanda constante por novos administradores, as IES têm cada vez mais dificuldade para atrair novos alunos, pois são oferecidas quase duas mil vagas anuais, e isso significa atrair cerca de dois mil indivíduos todos os anos para as IES somente para cursos de administração, não sendo considerados os demais inúmeros cursos superiores oferecidos por estas e por outras IES da região. Como este número é bastante desafiador, oferecer um curso de elevada qualidade para atrair novos alunos e manter os atuais, passou a ser uma estratégia de gestão fundamental para estas IES, pois são eles quem garantem as receitas e perpetuam as instituições citadas. Neste sentido, reveste-se de importância o corpo docente destas IES, pois a qualidade de uma graduação, segundo os alunos, é em grande parte medida pela qualidade de seu corpo docente (ALVES, 2003).

É sob esta perspectiva que se realizou este estudo. Considerando-se as necessidades do mercado de trabalho e a realidade competitiva do meio educacional, determinar a qualidade do corpo docente das IES que oferecem cursos de graduação em administração em Joinville, SC, é o grande objetivo desta pesquisa.

Assim sendo, a questão de pesquisa na qual se baseia este estudo é a seguinte:

Quais são os principais atributos do corpo docente das IES que oferecem a graduação em administração em Joinville, SC, que mais contribuem para que este grupo de professores seja considerado de alta qualidade pelos seus próprios alunos?

Para responder a esta pergunta, estudou-se os atributos que medem a qualidade do corpo docente em cursos de graduação em administração nas IES particulares de Joinville, SC.

Para tanto, os objetivos específicos voltam-se para: 1) caracterizar o aluno formando quanto à idade, gênero, estado civil, número de filhos, local de trabalho, função profissional e área de atuação profissional; 2) identificar os atributos de qualidade do corpo docente com melhor desempenho na opinião dos alunos; 3) identificar os atributos de qualidade do corpo docente com pior desempenho na opinião dos mesmos alunos; 4) identificar os atributos chave do corpo docente que contribuem para a formação da percepção de qualidade de uma IES.

Qualidade no serviço educacional

Em âmbito mundial, são muitos os estudos que tratam da qualidade nos serviços educacionais, principalmente no ensino superior. Esta vasta gama de pesquisas reflete a relevância do tema qualidade na educação, não somente no Brasil, mas na grande maioria dos países. Entre os estudos sobre qualidade educacional, apresentam-se aqui algumas pesquisas que contribuíram para este trabalho.

Complementando, Michael (1997) declarou que a necessidade de conservar recursos, melhorar a efetividade e a qualidade, e aumentar a participação no mercado, faz com que se adote o TQM (Total Quality Management) em instituições de ensino superior. Há muitos princípios no TQM, porém alguns são de interesse particular para administração do ensino superior, como missão e foco no cliente, melhoria sistemática nas operações, desenvolvimento de recursos humanos, pensamento em longo prazo, entre outros. O autor notou que o TQM em ensino superior deve ser focado em clientes, adotando uma filosofia de melhoria contínua, buscando as melhores práticas, enfatizando as pessoas en-

volvidas (professores e demais colaboradores), e adotando estruturas apropriadas.

O estudo de Palácio, Meneses e Pérez (2002) tratou de imagem de IES e satisfação de estudantes. Hoje em dia, imagem da marca é de grande importância em empresas que visam lucro ou não. As universidades precisam de uma imagem irrepreensível para manter sua competitividade no mercado, e esta depende muito do seu corpo docente, pois este possui maior contato com os clientes de uma IES: os alunos. Esta relação contribui de forma significativa para a projeção da IES. Na realidade, muitas universidades aumentaram seus investimentos para se distinguirem de seus concorrentes, fortalecendo seu sucesso, a partir de um corpo docente competente. A imagem de qualidade da IES transmitida por estudantes afeta tanto a manutenção dos estudantes atuais quanto a atração de novos estudantes.

Para Jacob (2003), o grande crescimento do ensino superior nas últimas décadas levou a uma deterioração da qualidade. A autora diz que a crise da quantidade só se resolve pela qualidade. A mudança de paradigma para o ensino superior significa, na linguagem da qualidade, uma nova orientação para consumidores internos (professores, funcionários de todos os setores), para consumidores externos (alunos, familiares, comunidade e fornecedores), para a prestação do serviço (educação), para a aprendizagem. O ensino superior, diante dessas mudanças, está respondendo aos imperativos de sobrevivência da organização moderna: qualidade, competência, competitividade, produtividade, avaliação, controles, participação, estratégias de marketing, foco no consumidor e no social, e agregação de valor social e econômico.

A qualidade pode ser considerada dinâmica, contínua e participante do dinamismo da avaliação. Essa participação colabora para a subjetividade do processo educacional, sendo uma característica da educação e que no decorrer do processo dependerá diretamente da forma que for adotada por cada instituição. Jacob (2003) analisou cinco diferentes concepções de qualidade e sua importância para a educação superior: qualidade como fenômeno excepcional (é algo especial, é excelência, é satisfação dos envolvidos); qualidade como adequação a especificações e requisitos; qualidade como ajuste a um propósito (atender ne-

cessidades); qualidade como relação custo-valor (ou custo-benefício); qualidade como transformação do cliente (mudança qualitativa).

No artigo de Hides, Davies e Jackson (2004), os autores começaram afirmando que, devido a pressões dos *stakeholders* para uma melhoria da qualidade na gama de serviços oferecidos pelo ensino superior do Reino Unido, unido a uma pressão crescente na melhoria da utilização de recursos, as universidades daquele país estão enfrentando desafios de reorientar seu foco para os clientes, administrando as atividades de ensino de uma forma mais profissional. Várias universidades do país estão implementando o modelo EFQM (Efficient Frequency Quality Management) de excelência de qualidade como um dos meios para aliviar as pressões atuais. O EFQM toma por base uma autoavaliação, que é uma revisão inclusiva, sistemática e regular das atividades de uma organização. O processo de autoavaliação permite à organização encontrar suas forças e fraquezas, culminando em ações planejadas, que são monitoradas para que a evolução da organização ocorra. Ao se questionar uma organização quais razões eram muito importantes para justificar o contínuo uso da autoavaliação, identificou-se o seguinte: identificar oportunidades para melhoria; prover nova motivação para o processo de melhoria da qualidade; realizar processos de melhoria; e melhor administrar o negócio, pois os envolvidos ficam muito mais orientados para resultados.

O artigo de Walter, Tontini e Domingues (2005) comentou que, com a grande abertura de Instituições de Educação Superior (IES) proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o mercado educacional tornou-se competitivo. Portanto, apesar da regulação do governo, o ambiente educacional cada vez mais exige qualidade nos serviços e satisfação dos clientes, itens fundamentais para a sobrevivência das IES. A qualidade e a imagem de uma IES são medidas pelo desempenho do corpo docente ao preparar adequadamente seus alunos para o mercado de trabalho, e precisam ser acompanhados pelas IES que visam aprimorar seus cursos, serviços e a organização num todo. Neste caso, o aluno é o principal “produto” das IES, satisfazendo a sociedade, por meio do desempenho técnico e humano dos estudantes da IES no mercado de trabalho.

O artigo de Abdullah (2006) mostrou que, hoje em dia, o ensino superior é dirigido para uma competição comercial imposta por forças

econômicas, resultado do desenvolvimento da comercialização de educação global e da redução de fundos dos governos, que forçam as instituições a buscar outras fontes financeiras. Com base nestas afirmações, o autor concluiu que a orientação ao cliente, em ensino superior, é um princípio geralmente aceito. Assim, torna-se importante identificar os fatores críticos da qualidade do serviço, sob o ponto de vista dos estudantes, que, neste caso, são os clientes primários. Devido a isso, Abdullah (2006) propôs o HEdPERF (medida de satisfação de clientes no ensino superior), um método de medir desempenho, baseado em uma nova forma de identificar os fatores de qualidade do serviço no setor de educação de nível superior. Os cinco fatores medidos pelo HEdPERF são: (1) aspectos não-acadêmicos; (2) aspectos acadêmicos; (3) confiança; (4) empatia; (5) estrutura da IES. Por fim, sugere-se que as IES deveriam concentrar seus esforços no que percebem ser importante, focalizando suas energias em vários atributos diferentes, que lhes parecem determinantes para a excelência da qualidade do serviço prestado.

Tari (2006), em seu artigo, começou informando que a pressão de uma variedade de *stakeholders* (os estudantes, o governo, a comunidade empresarial e a comunidade local) levou as IES do Reino Unido a fazerem um esforço para melhorar a sua eficiência e eficácia, buscando satisfazer estes clientes cada vez mais exigentes. Tal pressão resultou em mudanças nas IES e as levou a implementar várias estratégias. O modelo de EFQM (Efficient Frequency Quality Management) é um instrumento genérico, que pode ser aplicado em uma IES como uma ferramenta de melhoria. O desenvolvimento do EFQM para a educação serve para mensurar a percepção da qualidade em IES, a administração da qualidade nas escolas, ou a qualidade administrativa em universidades. O primeiro pode ser usado para medir dimensões de qualidade (recursos acadêmicos, competência, atitude e conteúdo). A segunda medida contém nove variáveis (visão compartilhada, foco no cliente, foco a longo prazo, melhoria contínua, envolvimento dos professores, colaboração, tomada de decisão, sistemas utilizados e qualidade com menor custo). A terceira pode ser usada para revelar as percepções dos acadêmicos quanto aos serviços administrativos e pode ajudar os administradores universitários a monitorar a qualidade do serviço oferecido. Conclui-se no estudo que

o modelo EFQM e a autoavaliação se tornam, respectivamente, uma ferramenta e uma metodologia para melhoria da qualidade.

Em suma, considerando os estudos citados, e ainda outras 11 pesquisas (OWLIA; ASPINWALL, 1996; LE BLANC; NGUYEN, 1997; WIKLUND; WIKLUND, 1999; SILVA, 2000; CARVALHO, 2001; ALVES, 2003; OLAVARRIETA; OLIVA; MANZUR, 2003; VIEIRA, 2003; MESQUITA, 2004; SHANAHAN; GERBER, 2004; TURETA et al. 2006), chegou-se aos atributos que possibilitam avaliar a qualidade do corpo docente nos cursos de graduação em administração das IES de Joinville, SC (apresentados posteriormente no quadro 2).

2. Método de pesquisa

Neste estudo, realizou-se uma pesquisa quantitativa descritiva transversal, por meio de levantamento de dados primários, com a aplicação de questionário com perguntas predominantemente fechadas (HAIR et al., 2005).

Na pesquisa realizada, foram consideradas todas as IES de Joinville, SC, que oferecem cursos de graduação em administração. Segundo dados do Inep (2007), são cinco IES que oferecem, ao total, doze cursos de graduação em administração. São elas: Universidade da Região de Joinville (Univille); Faculdade Cenecista de Joinville (FCJ); Instituto de Ensino Superior de Joinville (Iesville); Instituto Superior de Tecnologia (IST); Instituto de Ensino Santo Antônio (Inesa).

Para identificar os atributos de melhor desempenho na qualidade do corpo docente entre os estudantes nessas IES, optou-se por formandos da graduação em administração. Estes podem ser considerados os mais indicados para avaliarem a qualidade do corpo docente de um curso, afinal o fizeram do início ao fim. Esta escolha não oportunizou a participação dos alunos que estudam nas IES IST e Inesa, uma vez que a graduação em administração nestas duas IES são recentes, e ainda estão nos primeiros anos ou semestres, não possuindo alunos formandos. Foram assim selecionados, como respondentes-chave, os estudantes que completaram a graduação em administração da Univille, FCJ e Iesville.

De acordo com as informações obtidas junto às Secretarias das IES que participaram do estudo, identificou-se 616 alunos no último

ano ou semestre de 2007. Utilizando a fórmula de Barbetta (2003, p. 60) para determinar o cálculo da amostra estratificada proporcional, esta ficou em 242 alunos formandos, nas três IES consideradas para o estudo. Ou seja, para ser válida, esta pesquisa deveria entrevistar no mínimo 242 alunos (erro de 5%). Se alcançasse mais estudantes, o erro amostral seria reduzido. Estabeleceu-se então a aplicação de 350 questionários, possivelmente garantindo, no mínimo, 242 instrumentos devidamente respondidos.

Este estudo realizou a coleta de dados a partir da aplicação de um questionário estruturado não disfarçado, com perguntas predominantemente fechadas, e que foi baseado no estudo de Mainardes (2007). O questionário foi composto de duas partes. Na primeira parte, buscou-se caracterizar o aluno que respondeu a pesquisa, por meio de uma pergunta aberta (idade) e seis perguntas fechadas (gênero, estado civil, número de filhos, local de trabalho, função profissional e área de atuação profissional). A segunda parte do questionário procurou identificar os atributos de melhor desempenho na avaliação da qualidade do corpo docente da graduação em administração. Os questionários em questão foram construídos conforme os passos descritos a seguir:

- Passo 1 – Levantamento de Atributos: revisão bibliográfica;
- Passo 2 – Agrupamento dos Atributos: encontrados 14 atributos referentes à avaliação da qualidade do corpo docente de um curso superior (quadro 2);
- Passo 3 – Estratégias: o quadro 1 esclarece as estratégias utilizadas para a mensuração dos dados coletados.

ESTRATÉGIAS DE MENSURAÇÃO DOS DADOS
Estratégia 1 – Medição individual do desempenho de cada atributo: aplicouse um escalograma de diferencial semântico para cada atributo com escala de 1 a 7 (de pior para melhor desempenho);
Estratégia 2 – Mensuração do desempenho geral: ao final do grupo de atributos, foi solicitado ao respondente que fizesse uma avaliação geral de todos os atributos citados, nos mesmos moldes da medida individual, ou seja, em um escalograma de diferencial semântico, com escala variando de 1 a 7 (de pior para melhor desempenho); foi uma pergunta que mediu a percepção geral da qualidade do corpo docente das IES.

QUADRO 1 – Estratégias de mensuração dos dados

Os meses de fevereiro e março de 2007 foram escolhidos para a aplicação dos instrumentos de coleta em virtude de ser o momento onde há maior presença de estudantes em salas de aulas. Os autores deste estudo prontificaram-se a estarem presentes pessoalmente em cada sala para a aplicação da pesquisa nas IES Univille e FCJ. A IES lesville não autorizou a realização do estudo em suas dependências.

Foram distribuídos 350 questionários nas duas IES. Destes, 318 foram devolvidos preenchidos. Após a análise dos pesquisadores, 292 questionários foram validados, número superior aos 242 necessários para validação estatística da pesquisa (erro de 5%). O erro amostral foi recalculado e ficou em 4,2%.

No processo de tratamento dos dados, primeiramente, foram realizadas as análises descritivas básicas de cada variável, possibilitando-se chegar às primeiras conclusões. Em um segundo momento, foi utilizada a análise multivariada de regressão múltipla linear. Esta técnica permitiu realizar a melhor análise possível dos dados coletados e atingir os objetivos desta pesquisa, que era identificar os atributos chave que contribuem para a avaliação da qualidade do corpo docente das IES privadas de Joinville, SC.

Para classificar os atributos desta pesquisa, utilizou-se o método proposto por Tontini e Silveira (2005). Os autores demonstraram uma forma de avaliar o desempenho, utilizando os resultados do desempenho declarado pelos respondentes e o desempenho calculado estatisticamente via regressão linear múltipla (nota geral como variável dependente e notas dadas aos atributos como variáveis independentes). Atributos que recebem altas notas pelos dois métodos são considerados “chave”. Similarmente, atributos que recebem baixas notas nos dois métodos são considerados secundários. Aqueles que recebem notas altas no método declarado e notas baixas no método estatístico são considerados “básicos”. Já os que recebem notas baixas no método declarado e notas altas no método estatístico são considerados como “amplificadores”.

3. Análise dos dados

Inicialmente analisou-se as características dos formandos em administração das IES de Joinville, SC. Em um segundo momento, fez-se a análise

da qualidade do corpo docente destes cursos. Identificou-se os atributos de melhor e pior desempenho e em seguida os que mais contribuem para formar a percepção de qualidade dos alunos quanto a um corpo docente de uma graduação em administração.

3.1. Caracterização dos formandos em administração em Joinville, SC

A primeira parte da pesquisa buscou caracterizar os alunos formandos dos cursos de graduação em administração das IES privadas de Joinville/SC, sendo este um dos objetivos específicos desse estudo.

Iniciando-se a análise dos dados coletados junto aos alunos formandos em administração de duas IES de Joinville/SC, foram caracterizados os respondentes. Essa fase inicial disponibiliza o perfil do aluno que inicia e realiza completamente o curso de administração, representando, assim, um dado relevante para os gestores das IES. Dos 292 alunos entrevistados, 36% pertencem à UNIVILLE e 64% à FCJ. Conforme já citado, as IES Inese e IST têm cursos muito recentes e ainda não possuem sujeitos foco deste estudo. Quanto à lesville, conforme comentado, esta não permitiu a realização da pesquisa junto a seus alunos formandos. A caracterização é visualizada por meio de diferentes aspectos:

- a idade média dos respondentes é de 25,87 anos (mediana – 24 anos; moda – 21 anos – 42 casos), sendo que o mais jovem conta com 20 anos e o mais maduro, com 45 anos;
- predominância do gênero feminino, com 58% dos alunos que estão concluindo a graduação em Administração, contra 42% do gênero masculino;
- Maioria de solteiros (69%), sem filhos (85%), sendo que os casados representam somente 25%, e alunos com filhos (um ou mais) somaram 15% dos respondentes;
- com relação ao local de trabalho, observou-se uma minoria de alunos que ainda não trabalha (9% do total de respondentes), os demais atuam na iniciativa privada, sendo 20% no comércio, 24% na indústria, e 41% em serviços, e, ainda, 6% trabalham na administração pública ou no terceiro setor;

- dos 91% que trabalham, 58% exercem funções operacionais, 7% atuam em cargos de supervisão, 13% são gerentes de nível intermediário, 5% estão locados na alta gerência e/ou diretoria e 8% são proprietários de empresas;
- por fim, ao questionar os entrevistados para saber em que departamento atuam nas organizações onde trabalham, 43% afirmaram que atuam em setores administrativos, 17% em vendas, 11% em finanças, 4% em produção e 16% atuam em outros departamentos (como RH, marketing, comércio exterior e qualidade).

Esses resultados indicam que, apesar de iniciarem, em média, o ensino superior mais tarde, os indivíduos formam-se ainda jovens (aproximadamente 26 anos). Poucos casam-se ou têm filhos durante a graduação e permanecem em funções operacionais, apesar de a graduação gerar uma expectativa nos formados para exercerem liderança no mercado de trabalho. Esses dados convergem com os estudos de Mantovani (1995) e Melo e Borges (2005), em que se discute que a graduação em administração atual não tem formado os líderes que o mercado de trabalho procura e muitos dos bacharéis continuam atuando nas mesmas funções de antes da graduação. O caminho utilizado para o crescimento profissional tem sido a realização de uma pós-graduação *lato sensu*.

Na continuidade das análises dos dados coletados, avaliou-se os resultados dos atributos encontrados na literatura. Os esforços foram destinados a encontrar os atributos de melhor e pior desempenho com relação à qualidade do corpo docente das IES pesquisadas, seguindo-se da identificação dos atributos que mais contribuem para a formação da percepção de qualidade de um corpo de professores sob a ótica dos alunos.

3.2. Identificação dos atributos de melhor desempenho na avaliação da qualidade do corpo de professores

Na segunda parte da pesquisa, foram analisados 14 atributos quanto à avaliação da qualidade dos professores (quadro 2). A questão Q15 solicitava ao aluno que avaliasse todos os atributos ligados ao corpo docente do curso de uma forma geral (TAB. 1).

atributos do corpo de professores	
Q1	Apresentação de conteúdos e aulas pelos professores
Q2	Imagem dos professores
Q3	Revisão inclusiva, sistemática e regular das atividades dos professores
Q4	Vontade dos professores em ajudar e disponibilidades de acesso e tempo para orientação
Q5	Atitudes dos professores em sala de aula e fora dela
Q6	Envolvimento e colaboração dos professores
Q7	Métodos de ensino utilizados pelos professores
Q8	Competência e conteúdos ministrados no curso
Q9	Formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e quantidade de docentes
Q10	Visão compartilhada dos professores com alunos e foco no longo prazo
Q11	Estímulo à aprendizagem contínua
Q12	Feedback dos professores aos estudantes
Q13	Compreender e responder às necessidades e expectativas dos alunos
Q14	Sistemas informatizados usados pelos professores
Q15	Corpo de professores de uma forma geral

QUADRO 2 - Atributos para a avaliação da qualidade do corpo de professores

TABELA 1 - Resultados das questões Q1 a Q15

ESTATÍSTICAS BÁSICAS					
Variável	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Média	4,63014	4,84589	4,58219	4,97603	4,91781
Moda	5(99 casos)	5(90 casos)	5(87 casos)	4(75 casos)	5(89 casos)
Variância	1,3885	1,46414	1,39872	1,73482	1,38154
Desvio-padrão	1,17835	1,21002	1,18267	1,31713	1,17539
Nota individual	4,63	4,85	4,58	4,98	4,92

ESTATÍSTICAS BÁSICAS					
Variável	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10
Média	5,05137	4,69863	5,06507	5,35274	5,11986
Moda	6(85 casos)	4(88 casos)	6(85 casos)	6(91 casos)	5(91 casos)
Variância	1,45096	1,40715	1,4906	1,43185	1,29486
Desvio-padrão	1,20456	1,18623	1,2209	1,1966	1,13792
Nota individual	5,05	4,70	5,07	5,35	5,12

ESTATÍSTICAS BÁSICAS

Variável	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15
Média	5,09247	4,70205	4,90068	4,64384	5,07877
Moda	6(90 casos)	5(78 casos)	5(81 casos)	5(71 casos)	5(87 casos)
Variância	1,45877	1,90749	1,53306	2,38817	1,35804
Desvio-padrão	1,2078	1,38112	1,23817	1,54537	1,16535
Nota individual	5,09	4,70	4,90	4,64	5,08

Fonte: LHStat (2007)

Na TAB. 1, observa-se que a qualidade dos professores com relação à formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e quantidade de docentes no curso (Q9) obteve a maior nota individual, ou seja, o melhor desempenho. Este fato mostra-se relevante à medida que a qualidade de um curso deve-se principalmente ao seu corpo docente, conforme pode ser observado em Owlia e Aspinwall (1996); Le Blanc e Nguyen (1997); Silva (2000); Alves (2003); Olavarrieta, Oliva e Manzur (2003); Mesquita (2004); e Walter, Tontini e Domingues (2005).

Em segundo lugar, aparece a qualidade dos professores com relação à visão compartilhada com alunos e foco de longo prazo (Q10) (TARI, 2006). No terceiro lugar, ficou o item referente a qualidade dos professores com relação ao estímulo à aprendizagem contínua (Q11) (HIDES; DAVIES; JACKSON, 2004). Na sequência, praticamente empatados, vieram os atributos qualidade dos professores com relação à competência e aos conteúdos ministrados no curso (Q8) (SILVA, 2000; OLAVARRIETA; OLIVA; MANZUR, 2003; TARI, 2006) e envolvimento e colaboração dos professores (Q6) (TARI, 2006). Demais itens tiveram notas entre 4 e 5, representando neutralidade dos entrevistados.

É importante destacar que nenhum atributo obteve nota geral inferior a média 4, ou seja, o desempenho do corpo docente em todos os atributos pode ser considerado de bom para ótimo. Apesar de não poder ser considerado um desempenho ruim, as notas mais baixas foram dos atributos Q3 (revisão inclusiva, sistemática e regular das atividades dos professores), Q1 (apresentação de conteúdos e aulas pelos professores), e Q14 (sistemas informatizados usados pelos professores), sendo o atributo Q3 a nota mais baixa dada pelos alunos. Estes desempenhos inferiores aos demais atributos referem-se muito mais às aulas do que ao corpo docente em si,

refletindo que as aulas ministradas por estes docentes podem ainda melhorar, ou seja, professores ótimos e aulas boas.

Analisando-se o resultado da questão Q15, da qual foi feita uma avaliação geral do corpo docente, chegou-se a um resultado médio de 5,08, o que equivale a 72,57% da nota máxima, uma nota boa no cômputo geral, visto que alunos que estão concluindo a graduação tem uma tendência a serem mais críticos do que alunos que estão começando o seu curso (OLAVARRIETA; OLIVA; MANZUR, 2003). Desta forma, pode-se considerar que o desempenho do corpo docente das IES pesquisadas atende às expectativas dos estudantes, deixando uma imagem de boa qualidade.

Dando sequência às análises, primeiro validou-se e testou-se a confiabilidade dos dados (alfa de Cronbach – 0,9581). Com a regressão linear múltipla procurou-se descobrir quanto representa cada item, do Q1 ao Q14, na composição da nota do item que avalia o conjunto de atributos de forma geral (Q15). Os resultados estão expressos na TAB. 2.

TABELA 2 - Regressão linear múltipla dos itens Q1 a Q15

Coef. correlação r	+0,83405
Coef. determinação r ²	0,69564
Signific. ao nível de 5%	Sim
Erro padrão(resid.)	0,658952
Observações	292

COEFICIENTES

Var.	Descrição	Coefficiente	D. Padrão	Estat. t	Sign.
Cons.		+0,294059	0,204773	+1,436	Não
Q1	Apresentação de conteúdos e aulas pelos professores	+0,0633273	0,0576797	+1,098	Não
Q2	Imagem dos professores	+0,0349336	0,0587267	+0,595	Não
Q3	Revisão inclusiva, sistemática e regular das atividades dos professores	+0,0193403	0,0518934	+0,373	Não
Q4	Vontade dos professores em ajudar e disponibilidades de acesso e tempo para orientação	+0,0119456	0,0527927	+0,226	Não
Q5	Atitudes dos professores em sala de aula e fora dela	+0,0802868	0,064978	+1,236	Não

Q6	Envolvimento e colaboração dos professores	+0,00269868	0,0677269	+0,040	Não
Q7	Métodos de ensino utilizados pelos professores	+0,0712031	0,0538245	+1,323	Não
Q8	Competência e conteúdos ministrados no curso	+0,169319	0,0620247	+2,730	Sim
Q9	Formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e Quantidade de docentes	+0,17331	0,056349	+3,076	Sim
Q10	Visão compartilhada dos professores com alunos e foco no longo prazo	-0,07443	0,0664346	-1,120	Não
Q11	Estímulo à aprendizagem contínua	+0,182758	0,0619506	+2,950	Sim
Q12	Feedback dos professores aos estudantes	+0,0834256	0,0454189	+1,837	Não
Q13	Compreender e responder às necessidades e expectativas dos alunos	+0,0775197	0,0518827	+1,494	Não
Q14	Sistemas informatizados usados pelos professores	+0,0697781	0,0301696	+2,313	Sim
Q15	Corpo de professores de uma forma geral				

t crítico (signif.) = +/-1,96857

Equação de regressão: $Q15 = 0,294059 + 0,0633273 * Q1 + 0,0349336 * Q2 + 0,0193403 * Q3 + 0,0119456 * Q4 + 0,0802868 * Q5 + 0,00269868 * Q6 + 0,0712031 * Q7 + 0,169319 * Q8 + 0,17331 * Q9 - 0,07443 * Q10 + 0,182758 * Q11 + 0,0834256 * Q12 + 0,0775197 * Q13 + 0,0697781 * Q14$

Excluindo-se os atributos não significativos, constrói-se a nova equação de regressão somente com os atributos significativos:

Nova equação de regressão: $Q15 = 0,482255 + 0,310687 * Q8 + 0,210734 * Q9 + 0,270701 * Q11 + 0,111185 * Q14$

Análise Residual

Nível de signif. = 5%; desvio-padrão residual= 0,658952;

(CASOS DISCREPANTES (OUTLIERS))

caso	RESÍDUOS (Y)	DESVIOS (Y)	FORÇA (X)
31	+2,04471	3,103	0,209
246	-2,08135	3,159	0,063

TESTE DE ALEATORIEDADE: $n = 292$; mediana = -0,00993774; repetições = 157; $z = 1,17243$; z crítico = -1,64485. Aceita a hipótese de aleatoriedade

TESTE DE ADERÊNCIA KOLMOGOROV-SMIRNOV: D maior = 0,055; D crítico = 0,079; Aceita hipótese de aderência à distribuição normal

TESTE DE HOMOCEDESTICIDADE: t Levene = 1,35435; t crítico = -/+1,96818; Aceita a hipótese de homocedasticidade

Fonte: LHStat (2007)

Conforme os resultados da TAB. 2, verifica-se que os atributos Q8 (qualidade dos professores com relação à competência e aos conteúdos ministrados no curso), Q9 (qualidade dos professores com relação à formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e quantidade de docentes no curso), Q11 (qualidade dos professores com relação ao estímulo à aprendizagem contínua) e Q14 (sistemas informatizados usados pelos professores) contribuem significativamente para a avaliação geral de qualidade dos atributos relacionados ao corpo de professores do curso. Pode-se, dessa forma, classificar os atributos segundo o modelo proposto por Tontini e Silveira (2005), adaptado para o serviço educacional:

- Atributos chave (alto desempenho declarado e alto desempenho calculado estatisticamente) – são os atributos mais representativos na avaliação de qualidade, ou seja, quanto melhores mais qualidade, quanto piores menos qualidade:
 - Q8 (qualidade dos professores com relação à competência e aos conteúdos ministrados no curso);
 - Q9 (qualidade dos professores com relação à formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e quantidade de docentes no curso);
 - Q11 (qualidade dos professores com relação ao estímulo a aprendizagem contínua);
- Atributos amplificadores (baixo desempenho declarado e alto desempenho calculado estatisticamente) – atributos que não impactam na avaliação da qualidade quando ausentes, mas que aumentam a percepção de qualidade quando presentes:
 - Q14 (sistemas informatizados usados pelos professores);
- Atributos básicos (alto desempenho declarado e baixo desempenho

calculado estatisticamente) – atributos que não melhoram a percepção de qualidade quando presentes, mas que levam a baixar a qualidade percebida quando não atendem as expectativas:

- Q10 (qualidade dos professores com relação à visão compartilhada com alunos e foco no longo prazo);
- Atributos secundários (baixo desempenho declarado e baixo desempenho calculado estatisticamente) – atributos que não elevam nem diminuem a qualidade percebida; são os demais atributos pesquisados.

Em resumo, observa-se que a qualidade de um corpo docente depende mais da qualidade dos próprios professores do que da qualidade das aulas. O aluno valoriza mais o professor em si do que suas aulas, seus métodos de ensino ou mesmo o material de apoio que utiliza. Outro fator de destaque é que o uso de sistemas informáticos por parte dos professores amplia a qualidade do corpo docente, mas o não uso deste tipo de recurso não prejudica a qualidade do grupo de professores percebida pelos sujeitos da pesquisa.

- Também é válido destacar que o mínimo que o aluno espera de seus professores é que eles compreendam a visão deles e suas necessidades, compartilhando esta visão e preparando cada aluno para uma carreira profissional bem sedimentada no longo prazo. Esta questão mostrou-se uma expectativa inicial do aluno (requisito básico). Demais atributos se mostraram neutros, ou seja, não afetam positiva ou negativamente a qualidade do corpo docente segundo a percepção dos estudantes.

Conclusões e recomendações

Ao final deste estudo, conseguiu-se determinar que a qualidade do corpo docente das IES que oferecem a graduação em administração em Joinville, SC, é considerada bem satisfatória, atingindo uma nota superior a 7. Se for considerado que formandos são mais críticos com seu curso do que aqueles que o iniciaram recentemente (OLAVARRIETA; OLIVA; MANZUR, 2003), pode-se afirmar que a qualidade do corpo docente avaliado neste estudo está atendendo as expectativas dos alunos.

Estes sujeitos podem ser caracterizados por serem de maioria feminina, com idade média de 26 anos, solteiros, sem filhos, que já trabalham principalmente na iniciativa privada, exercem funções operacionais em setores administrativos das organizações onde atuam. Esta caracterização, um dos objetivos específicos deste estudo, leva a algumas conclusões: uma predominância das mulheres na administração, algo já observado em outros estudos (MAINARDES; DESCHAMPS; DOMINGUES, 2006); apesar de a maioria dos alunos já trabalharem, formam-se ainda jovens (26 anos); mesmo atuando em funções administrativas nas organizações onde trabalham, continuam exercendo funções operacionais, ou seja, esperava-se que formandos em administração já estivessem exercendo funções de liderança por terem realizado praticamente todo o curso de administração, mas o que se observou é que a graduação não garante o crescimento profissional dos indivíduos. Este resultado corrobora os estudos de Mantovani (1995) e Melo e Borges (2005).

Quanto a qualidade do corpo docente das IES que oferecem a graduação em administração em Joinville, SC, percebeu-se que os atributos de melhor desempenho na visão dos alunos, objetivo específico deste estudo, são mais relacionados ao professor do que às suas aulas, métodos, ou material de apoio (qualidade dos professores com relação à formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e quantidade de docentes no curso; com relação à visão compartilhada com alunos e foco no longo prazo; com relação ao estímulo a aprendizagem contínua; à competência e aos conteúdos ministrados no curso; envolvimento e colaboração dos professores). Já os piores desempenhos, também objetivo específico deste estudo, foram: revisão inclusiva, sistemática e regular das atividades; apresentação de conteúdos e aulas; sistemas informatizados usados pelos professores; ou seja, mais ligados aos métodos dos docentes. Porém, não pode-se considerar que seja um desempenho ruim, afinal as notas recebidas estão muito mais próximas da neutralidade.

Por fim, o reconhecimento dos atributos – chave (qualidade dos professores com relação à competência e aos conteúdos ministrados no curso; qualidade dos professores com relação à formação, atualização, conhecimentos práticos, experiência, capacidade de ensino e quantidade de docentes no curso; qualidade dos professores com relação ao

estímulo à aprendizagem contínua), amplificadores (sistemas informatizados usados pelos professores), básicos (qualidade dos professores com relação à visão compartilhada com alunos e foco no longo prazo), e neutros ou secundários (demais atributos) na formação da percepção da qualidade do corpo docente de uma IES que oferece a graduação em administração auxilia aos gestores e professores das IES no entendimento do que espera o aluno e como superar suas expectativas.

Como limitações à pesquisa realizada, é importante ressaltar que envolveu somente uma cidade. A generalização para outras regiões requer cuidados quanto às características da cultura local. Outro fator limitante é que das cinco IES que oferecem a graduação em administração, duas IES ainda possuem cursos recentes e uma IES não autorizou a realização da pesquisa. É possível que no futuro, com uma pesquisa junto aos formandos das cinco IES, aconteça alguma alteração com relação aos resultados apresentados aqui.

Dessa forma, a contribuição pretendida por este estudo remete-se ao entendimento da visão dos alunos quanto às suas percepções do que seja um corpo docente de qualidade. Os resultados apresentados podem ser importantes indicadores para os gestores e professores de outras IES, no sentido de medirem as expectativas dos seus alunos quanto ao grupo de professores que os educa. Portanto, recomenda-se a replicação da mesma pesquisa apresentada aqui em outras regiões e IES para uma comparação dos resultados, possibilitando delinear as características desejáveis para se obter um corpo docente de alta qualidade.

REFERÊNCIAS

ABDULLAH, Firdaus. Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, v. 24, n. 1, p. 31- 47, 2006.

ALFINITO, Solange; GRANEMANN, Sérgio R. Escolha de uma IES em função da utilidade do usuário potencial: o estudante. In: ROCHA, Carlos H.; GRANEMANN, Sérgio R. (Org.). *Gestão de Instituições Privadas de Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 93-103.

ALVES, Helena M. B. *Uma abordagem de marketing à satisfação do aluno no ensino universitário público: índice, antecedentes e consequências*. 2003. 286 f. Tese (Doutorado em Gestão) – Departamento de Gestão e Economia, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2003.

BARBETTA, Pedro A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2003.

CARVALHO, Luiz F. F. *Os valores pessoais na decisão pela escola dos filhos*. 2001. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração – CEAD, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HAIR JÚNIOR, Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. *Fundamentos e métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HIDES, Michael T.; DAVIES, John; JACKSON, Sue. Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector – lessons learned from other sectors. *The TQM Magazine*, v. 16, n. 3, p. 194-201, 2004.

INEP. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jan. 2009.

JACOB, Rita de C. G. *Avaliação institucional e indicadores de qualidade nos cursos superiores*. 2003. 231 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

LEBLANC, Gerard; NGUYEN, Nill. Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, v. 11, n. 2, p. 72-79, 1997.

MAINARDES, Emerson W. *Atração e retenção de alunos em cursos de graduação em administração das instituições particulares de ensino superior de Joinville, SC*. 2007. 332 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

MAINARDES, Emerson W.; DESCHAMPS, Marcelo, DOMINGUES, Maria J. C. de S. As expectativas de graduandos em administração quanto a pós-graduação na modalidade especialização In: ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2006, São Luís. *Anais...* São Luís, XVII ENANGRAD, 2006.

MANTOVANI, Neodir O. Avaliação do ensino de administração na perspectiva de egressos e dirigentes de empresas. In: ENCONTRO NACIONAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 6, 1995, Natal. *Anais...* Natal, VI ENANGRAD, 1995.

MELO, Simone L. de; BORGES, Livia de O. Transição universidade-mercado de trabalho na ótica do jovem. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília, XXIX ENANPAD, 2005.

MESQUITA, Roberto de B. *O exame nacional dos ensinos médio e superior: uma avaliação comparativa dos resultados*. 2004. 81 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica) – Programa de Pós Graduação em Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, Goiânia, 2004.

MICHAEL, Steve O. American higher education system: consumerism versus professorialism. *International Journal of Education Management*, v. 11, n. 3, p. 117-130, 1997.

NAVARRO, Mercedes M.; IGLESIAS, Marta P.; TORRES, Pilar R. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005.

OLAVARRIETA, Sergio; OLIVA, Ismael; MANZUR, Enrique. Medición de la calidad de servicios en la educación superior de negocios en Chile: un estudio comparativo de modelos SERVPERF – SERVQUAL. In: CLADEA, 38, 2003, Lima/Peru. *Anais...* Lima/Peru, XXXVIII CLADEA, 2003.

OWLIA, Mark; ASPINWALL, Ernest. A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, v. 4, n. 2, p. 12-20, 1996.

PALACIO, Asunción B.; MENESES, Gonzalo D.; PÉREZ, Pedro J. P. The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

PLANALTO, Palácio do. *Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCNILI_03/leias/L9394.htm>. Acesso em: 21 jan. 2009.

REINERT, José N.; REINERT, Clio. Estudante não é cliente: é parceiro. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília, XXIX ENANPAD, 2005.

SEEMAN, Elaine D.; O'HARA, Margaret. Customer relationship management in higher education using information systems to improve the student-school relationship. *Campus-Wide Information Systems*, v. 23, n. 1, p. 24-34, 2006.

SHANAHAN, Peter; GERBER, Rod. Quality in university student administration: stakeholder conceptions. *Quality Assurance in Education*, v. 12, n. 4, p. 166-174, 2004.

SILVA, Ana C. B. Elementos para desenvolver um projeto próprio de avaliação institucional. *Anais do Seminário Gestão de IES: da teoria à*

prática. Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular. Brasília: Funadesp, 2000. 148 p.

SILVA, Walmir R. da; BRANDÃO JUNIOR, Roberto D.; SOUTO, Jackson V.; SILVA JÚNIOR, Nelson A. da. Escolha do curso de administração: uma análise comparativa entre uma instituição pública e uma instituição privada. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília, XXIX ENANPAD, 2005.

TARI, Juan J. An EFQM model self-assessment exercise at a Spanish university. *Journal of Educational Administration*, v. 44, n. 2, p. 170-188, 2006.

TONTINI, Gerson; SILVEIRA, Amélia. Identificação de atributos críticos de sucesso em produtos e serviços: uma alternativa a análise de importância X desempenho. In: BALAS 2005 ANNUAL CONFERENCE, 2005, Madrid/Espanha. *Anais...* Madrid/Espanha, Balas 2005, 2005.

TURETA, César; ROSA, Alexandre R.; OLIVEIRA, Virgílio C. da S. ; ANTONIALLI, Marcelo. Avaliação crítica de serviços educacionais: o emprego do modelo SERVQUAL. In: ENCONTRO DE MARKETING, 2, 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, II EMA, 2006.

VIEIRA, Paulo R. Avaliação institucional e acadêmica: tendências nos Estados Unidos e no Brasil. In: MEYER JÚNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick (Org.). *Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária, um diálogo Brasil EUA*. 2 ed. ampliada. Florianópolis: Insular, 2003, p. 151-171.

WALTER, Silvana A.; TONTINI, Gerson; DOMINGUES, Maria J. C. S. Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, 2005, Brasília. *Anais...* Brasília, XXIX ENANPAD, 2005.

A qualidade do corpo docente em um curso superior: um estudo multicaso nos cursos de graduação em administração de Joinville, SC

Denise de Freitas, Maria Luiza Menten, Isabela C. T. Bozzini, Célia Weigert, Mariana dos Santos

WIKLUND, Pia S.; WIKLUND, Hakan. Student focused design and improvement of university courses. *Managing Service Quality*. Berford: v. 9, n. 6, p. 434-443, 1999.

Recebido em novembro de 2009

Aprovado em fevereiro de 2010

O PAPEL DA PROFESSORA-TUTORA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE BIOLOGIA

Denise de Freitas¹
Maria Luiza Menten²
Isabela C. T. Bozzini³
Célia Weigert⁴
Mariana dos Santos⁵

RESUMO: A formação inicial de professores vem sendo tema de inúmeras discussões no Brasil e em grande parte do mundo. A legislação atual sobre Formação de Professores obriga os alunos a realizarem 400 horas de estágio supervisionado como forma de incentivar o conhecimento da escola, bem como uma atuação prática dos alunos antes de tornarem-se efetivamente professores. Este artigo analisa a parceria entre a universidade e a escola, na perspectiva do trabalho conjunto entre a docente responsável pela disciplina Prática de Ensino e a professora responsável pela classe dos alunos do ensino médio, a qual assume o papel de professora-tutora e participa ativamente das reflexões e análises das aulas dos licenciandos, que chegam a considerá-la a principal referência para o estágio. Destacamos a pertinência de possibilitar o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem em que todos estariam em processo permanente de formação: formadores, tutores, estagiários e administradores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Parceria universidade-escola. Professor-tutor. Práticas de ensino.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos. Doutorado em Educação.

² Professora da Escola Estadual Dr. Álvaro Guião (São Carlos) e Secretária de Educação do Estado de São Paulo

³ Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José do Rio Pardo. Doutorado em Educação.

⁴ Professora da Universidade Federal de Alfenas. Mestre em Educação.

⁵ Professora da Escola Estadual Prof. Ludgero Braga (São Carlos)

ABSTRACT: The initial teacher education comes to a large extent being subject of innumerable discussions in Brazil and of the world. The current legislation on Teacher Education compels the pupils to carry through 400 hours of supervised period of training, as form to stimulate the knowledge of the school, as well as a practical performance of the pupils before becoming full-time teaching. This article analyzes the partnership between the university and the school, in the perspective of the joint work which involves the responsible teacher for Teaching Practice's classes and the responsible teacher for the classroom of high school's pupils, who assumes the role of teacher-tutor and actively participates in reflections and analysis of the classes of the student teachers, so to be considered the main reference for the pre-service training. So, we consider that the teacher-tutor role should be institutionalized to assure and detach the relevancy to make possible the establishment of a learning community where all would be in permanent process of formation: trainers, tutors, trainees, administrators.

KEYWORDS: Teacher education. Partnership between University and School. Tutor. Teaching practice.

Introdução

A formação inicial de professores vem sendo tema de inúmeras discussões no Brasil e em grande parte do mundo, motivadas, sobretudo, pela certeza de ser esse um dos caminhos para a melhoria na qualidade do ensino que é oferecido nas escolas. Dessa forma, os movimentos do governo pelas mudanças na Educação têm se intensificado, principalmente no sentido de reformular as propostas curriculares, em especial nos cursos de licenciatura (DIAS & LOPES, 2003).

A maioria desses cursos era estruturada na perspectiva "3+1", ou seja, o aluno fazia disciplinas de conteúdo específico nos três primeiros anos, muitas vezes em conjunto com o bacharelado, e no último ano cursava as disciplinas pedagógicas. Com a maior desvin-

culação entre os currículos das duas modalidades, principalmente a partir da década de 1990, os cursos de licenciatura passaram a dar outro enfoque às disciplinas específicas, talvez com uma maior preocupação de como o aluno-professor irá lidar com esses conteúdos quando estiver atuando.

Nesse contexto, durante muito tempo, a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado foi a única responsável por congregar os conhecimentos específicos de uma determinada área e os conhecimentos pedagógicos na formação do professor.

A ideia de se ter uma disciplina que preparasse o professor para o exercício do magistério em vários níveis de ensino não é nova, surgiu na década de 1930 quando foram criadas pelo governo as Escolas de Educação que ofereciam cursos de natureza profissional, envolvendo a prática de ensino e estudos na área de Educação (TEIXEIRA, 1998). De lá para cá, após várias idas e vindas relacionadas à obrigatoriedade das atividades práticas na formação docente, as críticas contrárias por parte das Instituições se tornaram muito comuns. Uma delas diz que os cursos são de “teoria da prática”, nos quais os alunos são submetidos a aulas teóricas sobre a prática pedagógica, sem que tenham contato direto com as escolas, com os professores e com os estudantes da rede escolar (KRASILCHIK, 2008). Outra situação bastante criticada é quando o aluno-estagiário participa apenas uma vez por semana das atividades escolares, observando uma determinada turma (GOULART, 2002), o que não parece uma situação adequada à formação dos futuros professores.

A legislação atual sobre Formação de Professores obriga os alunos das licenciaturas a realizarem 400 horas de estágio supervisionado, como forma de incentivar o conhecimento da escola, bem como a atuação prática dos alunos antes de tornarem-se efetivamente professores.

Aprender a ser professor não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e de técnicas de transmissão de conhecimentos, como coloca Mizukami *et al* (2006, p. 12). Essa aprendizagem

deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

Além disso, diversos autores como Freire (1987), Therrien (1993), Tardif (2002) consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes. Essa perspectiva rompe com a ideia do professor como transmissor de conhecimentos apenas, entendendo-o também como produtor, o que possibilita perceber os saberes docentes articulados às situações reais do fazer do professor, sendo mobilizados e produzidos nas relações que ele estabelece com o aluno, com seus pares e outros elementos que compõem seu trabalho.

A maior parte dos problemas apresentados decorre da falta de organização do estágio como uma corresponsabilidade dos sistemas educacionais e das universidades. Um dos principais elementos para que o estágio seja realizado de maneira adequada é a presença e participação do professor-tutor,⁶ que é quem vai ceder o espaço na escola para a entrada dos licenciandos.

A presença do professor-tutor no processo de aprendizagem da docência é de indiscutível importância. Além de ser o elo entre os licenciandos e a escola, esse deveria ter condições de assumir também a orientação desses alunos, instruindo, ajudando, trocando ideias e opiniões e também os auxiliando a refletir sobre as aulas ministradas por eles e, até mesmo, propondo discussões sobre os problemas do ensino (KRASILCHIK, 2008).

Quando nos propomos a discutir uma experiência de tutoria na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, não podemos deixar de abordar a questão de quais conhecimentos são necessários aos futuros professores nessa fase de sua formação, pois é justamente essa discussão que irá orientar nossas decisões e o encaminhamento das atividades propostas aos licenciandos. Esta é uma questão que perpassa as várias etapas da formação e da carreira docente (TICKLE, 2000).

⁶ Alguns autores o chamam de professor-monitor, professor-cooperante ou simplesmente de orientador.

Muitas vezes a literatura refere-se aos professores iniciantes como profissionais despreparados quando comparados aos docentes mais experientes. De acordo com Tickle (2000), essa tendência tem conduzido à perda da oportunidade de capitalizar o potencial criativo e o comprometimento intelectual dos recém-formados para o trabalho educativo. Portanto, precisamos reconhecer nos novos profissionais uma importante capacidade intelectual capaz de trazer colaborações valiosas para a transformação educacional tão necessária.

Segundo Ponte (1998), a socialização do professor iniciante é fundamental para o bom andamento dos trabalhos na escola, pois ele é um dos *elos mais fracos do sistema*. Acabou de receber seu diploma e, do dia para a noite, está dentro de uma ou mais escolas, tendo que arcar sozinho com todas as responsabilidades de sua profissão, além de sentir-se constantemente julgado pelos colegas mais experientes. Para o autor, esse momento, que deveria ser de intensa criatividade, envolvimento em projetos e experimentação de ideias, pode se tornar o início da frustração com a escolha profissional, principalmente pela falta de receptividade e calor humano dos mais experientes com os novatos.

Para Tickle (2000), apesar das muitas pesquisas, programas e debates dedicados às expectativas em relação aos professores em geral e, especificamente, aos professores iniciantes, percebemos que ainda não foi possível identificar e articular adequadamente quais seriam os saberes teóricos e práticos necessários para uma boa formação. Parece até que as constantes mudanças nas políticas educacionais buscam assegurar que os professores nunca consigam saber claramente o que eles devem ser e fazer. Na medida em que avançam as pesquisas, os debates e as políticas educacionais dedicadas à elaboração de um padrão para a profissão ficam cada vez mais evidentes as divergências entre as conceitualizações e os conhecimentos relativos ao ensino. Consequentemente, não podemos estranhar a confusão dos professores iniciantes e dos licenciandos quanto aos investimentos necessários para que se tornem bons professores e efetivamente contribuam para a formação dos alunos.

Várias pesquisas têm ressaltado a importância do trabalho em grupo na formação de professores por acreditarem que o diálogo entre diferentes concepções, apoiado por interventores ou coordenadores (inter-

nos ou externos) capazes de auxiliar o processo de reflexão, possibilita um crescimento profissional do grupo em questão (VILLANI e FREITAS, 1998; PIERSON ET AL, 2000; VALADARES e VILLANI, 2001, FREITAS e VILLANI, 2002).

Partimos da concepção básica de que professores em diferentes momentos profissionais deveriam constituir um grupo efetivo que pudesse trocar ideias, partilhar experiências e fomentar um processo de reflexão crítica a respeito da profissão, dando subsídios uns aos outros para seus percursos.

Tickle (2000) assegura que os professores iniciantes são reconhecidos por terem um desempenho melhor que seus predecessores, se considerarmos aspectos como o conhecimento específico, imaginação pedagógica e aptidões profissionais. Se tiverem condições adequadas de trabalho, têm capacidade de lidar com as incertezas e de realizar mudanças, quando comparados com professores mais experientes. Dessa forma, a tutoria pode representar uma perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento para todos os envolvidos, professores em formação, professores iniciantes, professores experientes, alunos da escola básica e toda a comunidade escolar.

Buscamos, neste trabalho, discutir a importância do professor-tutor – nesse caso a professora de Biologia do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de São Carlos – na construção dos saberes sobre a docência de alunos que cursaram a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Biologia. Primeiramente, explicitaremos o traçado metodológico da pesquisa e daremos a conhecer o contexto em que o estágio, bem como a parceria com a escola e com a professora, foi realizado. Posteriormente, focaremos a nossa atenção nos depoimentos dos alunos, da professora-tutora e da professora da disciplina para verificar quais saberes estão sendo requeridos e elaborados neste processo. Finalmente, faremos uma breve discussão sobre a importância e a urgência do estabelecimento de um contrato mais efetivo entre escolas e universidades para que se deflagre um movimento formativo mais amplo durante o desenvolvimento do estágio em que, futuros professores, professores e formadores de professores de fato sejam aprendizes dos processos complexos e dinâmicos da docência.

Caracterização da disciplina: O contexto de desenvolvimento do estágio

A disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Ciências/Biologia do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos foi ministrada até o ano de 2005, antes da reformulação do curso, que dividiu as habilitações em dois cursos diferentes: Licenciatura e Bacharelado. A carga horária dessa disciplina era de 8 horas semanais, sendo 4 para teoria e 4 para prática, totalizando 400 horas de estágio: 200 em Ciências (Ensino Fundamental) e 200 em Biologia (Ensino Médio).

Na Universidade Federal de São Carlos, a docente responsável pela disciplina de Prática de Ensino vem há alguns anos buscando parcerias com as escolas públicas na tentativa de tornar o estágio mais significativo para os futuros professores e para as escolas.

Nessa perspectiva, entrou em contato com uma professora de Biologia de uma escola pública, a qual já havia recebido seus estagiários em anos anteriores. Buscou esclarecer, porém, que pretendia desenvolver um trabalho diferenciado, o que implicaria num maior envolvimento da professora tanto com os estagiários quanto em uma participação mais ativa no planejamento e na avaliação das atividades desenvolvidas pelos futuros professores, no sentido de permitir-lhes uma maior vivência do ambiente escolar. Para alcançar o objetivo seriam realizadas reuniões na universidade em conjunto com a docente e com os diversos grupos de estagiários.

A função da professora seria apresentar os diferentes ambientes da escola aos estagiários e as diversas possibilidades de atuação junto aos alunos do Ensino Médio. Ela deveria também realizar a mediação entre os licenciandos e os alunos das classes em que atuariam, participaria da seleção dos conteúdos, da programação da sequência das atividades, da discussão dos acertos, das dificuldades e dos problemas encontrados durante as aulas, bem como do replanejamento das aulas subsequentes. Os estagiários fizeram a opção de que a professora-tutora não permanecesse na sala durante as aulas dadas, pois assim teriam mais autonomia e ficariam mais à vontade.

Os licenciandos constituíram cinco grupos, cada qual formado por cinco a oito alunos, e o estágio estendeu-se do início de setembro até o final de novembro, dando continuidade ao planejamento fornecido pela professora. Os futuros professores ficaram responsáveis inclusive pela avaliação relativa ao 4º bimestre, tendo que utilizar, pelo menos, três instrumentos de avaliação para fechar as menções dos alunos. Três grupos atuaram em primeiras séries do Ensino Médio, o quarto grupo atuou numa segunda série e o quinto grupo atuou numa terceira série. Na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, as primeiras e segundas séries contam com duas aulas semanais de Biologia e as terceiras séries têm três aulas por semana. A escolha das equipes ocorreu basicamente em função do horário das aulas na escola e da disponibilidade dos licenciandos.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, tomamos como dados as respostas dadas pelos alunos a uma das questões do questionário de avaliação da disciplina, aplicado ao final pela docente responsável. A questão era a seguinte: A professora-tutora contribuiu para sua formação enquanto professor? Qual a importância da participação dela na disciplina? Fale sobre o papel que ela desempenhou para a sua formação.

Além destas respostas, analisamos também o relato das professoras envolvidas: a tutora e a responsável pela disciplina de Prática de Ensino.

Resultados e Discussão

Analisando as respostas dos licenciandos, pudemos construir algumas categorias que indicam a importância do papel da tutora no desenvolvimento do estágio, e denominamos de Aspectos Facilitadores da Prática (TAB. 1).

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DA TUTORA	SABERES DA TUTORA
<ul style="list-style-type: none"> - disponível / solícita (5) - incentivo/ apoio quando a aula não tinha sido muito boa/ positiva (4) - sempre disposta a discutir/ muito aberta a discussões/ mente aberta para podermos discutir (4) - confiou em nosso trabalho/ confiança (4) - compreensiva (3) - interessada em nossa aprendizagem (3) - prestativa (2) - atenciosa (2) - interferia apenas quando requisitada/ nos deu liberdade para atuar (2) - gentil (1) - respeito (1) - nos deixou bastante a vontade (1) - tranquila (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - dicas úteis de como contornar problemas que aparecem/ sugestões interessantes para tentarmos transpor as barreiras/sugestões de melhoria das aulas. (8) - maneiras de lidar com determinadas salas/ conselhos sobre a classe/ alertar como era a sala. (7) - mostrar a realidade do ensino e das salas de aula, como devemos nos portar (problemas da prática). (7) - alertou sobre determinados alunos (comportamento, temperamento). (5) - conselhos sobre a forma (estratégias) e os conteúdos a serem trabalhados. (5) - promoveu a ligação dos licenciados com os alunos e com a escola, valorizando os estagiários (4). - primeiros comentários a respeito das aulas e isso muitas vezes foi tranquilizador, desafiador. (1) - uso de sua aula como modelo. (1) - ela foi a referência profissional mais importante dentro da escola. (1)

TABELA 1: Aspectos Facilitadores da Prática

Observando os resultados podemos perceber que a tutora conseguiu manter um relacionamento construtivo com os licenciandos, que chegam a considerá-la a principal referência para o estágio. Podemos perceber, pelas respostas dos alunos, que a professora-tutora mostrou-se dedicada e os recebeu muito bem, dando total liberdade para que desenvolvessem as aulas, mas com um acompanhamento direto e atento. Isso fica evidente também no depoimento da professora-tutora, quando se refere à estruturação de seu papel no processo, desde a conversa inicial com a docente:

Essa conversa inicial teve uma importância muito grande no sentido de re-dimensionar meu papel nesse processo, uma vez que neste caso, eu teria uma maior liberdade para dialogar com os licenciandos, escutá-los e dizer o que penso a partir de minha experiência, sem receios de que a docente interpretasse esse fato como uma 'invasão' de território. É claro que esse trabalho não foi fácil, pois exigiu a busca de equilíbrio entre a minha visão resultante de vários anos de experiência em sala de aula e a liberdade de que os futuros professores necessitam para que pudessem construir seus próprios caminhos e buscar novas possibilidades. Busquei não deixar que as muitas dificuldades que fazem parte do trabalho numa escola pública viessem a sufocar as iniciativas dos licenciandos e a disposição que demonstravam no sentido de planejar e realizar um trabalho inovador. Ao mesmo tempo, tive que alertá-los em relação a alguns problemas que emergem na sala de aula e que têm suas origens, em grande medida, em outras instâncias da vida social, como são os problemas relativos ao desinteresse de alguns alunos e à indisciplina. Considerei importante que os licenciandos não se sentissem culpados ou incompetentes diante de situações indesejáveis e difíceis de serem contornadas mesmo por profissionais experientes. Enfim, creio que meu principal desafio consistiu em expressar minhas preocupações diante do que vivenciamos hoje na escola, buscando mostrar aos futuros professores algumas estratégias valiosas para o enfrentamento dessas dificuldades. Empenhei-me em apontar para o fato de que tal situação vem sendo engendrada a partir da interação de uma série de fatores criados pela própria sociedade e, conseqüentemente, pode ser superada. Penso que para esses jovens em processo de formação inicial é muito importante a ideia de que nós que hoje atuamos na educação básica precisamos do entusiasmo e conhecimentos desses novos profissionais para que possamos assim unir forças na busca de novas perspectivas para o sistema educacional. (Professora-tutora)

Quando confrontamos as duas categorias, percebemos a dificuldade em separar os aspectos pessoais e profissionais dos indivíduos, principalmente numa área que lida o tempo todo com pessoas diretamente. A dedicação da professora-tutora no desenvolvimento das atividades na escola é outro aspecto bastante destacado pelos licenciandos (conforme TAB. 1), tanto pela maneira de colocar-se à disposição dos alunos,

como pelos conhecimentos socializados. Acreditamos também que sua sintonia com a professora de Prática de Ensino passou mais segurança aos alunos, que podiam recorrer livremente a uma ou à outra dependendo da ocasião.

Assim que as aulas tiveram início passamos a ter reuniões semanais com as equipes. Nessas ocasiões, o próprio estagiário responsável pela aula fazia uma descrição da mesma a partir da sua visão, dando destaque às dificuldades encontradas bem como às situações favoráveis. Em seguida, um dos membros da equipe que havia assistido à aula e tinha a responsabilidade de relatá-la a partir de sua perspectiva, dizia como tinha sido a atuação do colega, suas impressões e comentários a respeito dos acontecimentos que teriam se destacado. Tudo isso era registrado num caderno que cada um foi elaborando como um 'diário de bordo': a preparação das aulas, as expectativas anteriores à aula, as impressões posteriores, as reflexões diante do desafio de preparar nova aula, a descrição da atuação dos colegas e mais reflexões relativas a todo o processo. A partir de cada relato, a professora de Práticas de Ensino e eu fazíamos comentários relativos aos principais acontecimentos, dávamos sugestões para a superação das dificuldades, relatávamos situações semelhantes que já tínhamos vivenciado, buscávamos sempre reconhecer o mérito do esforço que cada um havia empreendido bem como apontar as falhas a serem superadas. Essa era também a ocasião reservada para a preparação das aulas subsequentes e reelaboração do nosso planejamento inicial. (Professora-tutora)

A valorização dos estagiários foi uma das estratégias utilizadas pela tutora para garantir um melhor desenvolvimento dos trabalhos, cuidado essencial para com os licenciandos, que muitas vezes se veem perdidos diante do desafio.

Conversei com cada sala que iria receber os estagiários, expliquei aos alunos que eles teriam a oportunidade de ter um trabalho diferenciado, pois haveria um empenho grande, por parte dos licenciandos, no sentido de trazer novidades, desenvolver atividades interessantes e que eu contava com a responsabilidade de todos no sentido de recebê-los bem e respeitá-los. Também deixei claro que a programação do nosso curso

seria a mesma que já havíamos combinado, ou seja, eles não estariam perdendo nada com a presença dos estagiários; muito pelo contrário, teriam vantagens. (Professora-tutora)

Além disso, no relato, a professora-tutora ressalta a importância de a escola receber estagiários e de sua contribuição para a mesma, o que nos leva a crer que ela realmente acreditava no projeto e assumiu o papel de tutora com muita vontade de “fazer dar certo”.

Dessa forma, considero que a presença de estagiários na escola significa, dentre outras coisas, a possibilidade de realização de aulas diferenciadas e enriquecedoras, pois os futuros professores, por atuarem em pequenos grupos (o que é muito importante para o atendimento adequado dos alunos em aulas práticas, por exemplo) e por terem um tempo maior para planejar e preparar as atividades, bem como disposição para buscar abordagens instigantes, têm uma grande vantagem em relação ao trabalho convencional realizado por mim, em minha rotina de sala de aula.

Portanto, considero que a escola básica que recebe estagiários, bem como seus professores e alunos, têm muito a ganhar num trabalho de parceria com a universidade, desde que haja uma efetiva articulação e um planejamento conjunto de trabalho entre as duas instâncias.

A professora também ressalta uma das dificuldades encontradas no decorrer do percurso, a questão da disciplina/indisciplina em sala de aula.

o fato de alguns alunos não reconhecerem os estagiários como professores e não levarem a sério o trabalho realizado pelos licenciandos. Em algumas situações, os alunos do ensino médio reivindicaram o meu retorno à sala de aula, sob a alegação de que os estagiários não conseguiam o respeito da turma, o que acabava por inviabilizar o desenvolvimento das atividades propostas. [...] foi possível perceber uma grande dificuldade dos estagiários em admitir a ocorrência de problemas disciplinares mais graves em suas aulas, uma vez que essas questões normalmente não eram mencionadas por eles em nossas reuniões. Eu tomei conhecimento desses problemas por outras vias, como por conversas com meus alunos ou por informações obtidas a partir do inspetor de alunos, ou mesmo da própria direção da escola

Discussões acerca desses assuntos só foram possíveis porque os licenciandos vivenciaram a escola e a sala de aula; caso contrário, só teriam contato com essas questões quando tivessem de assumir uma sala durante o ano todo, já na condição de profissionais.

Na análise da docente responsável, alguns pontos foram bastante importantes em todo esse processo de parceria com a professora-tutora. É interessante notar que a parceria assume um papel complementar ao conhecimento teórico, possibilitando inclusive a autoavaliação da docente responsável: “possibilitou-me rever meus saberes pedagógicos sobre os conteúdos específicos”.

Outro ponto fundamental, destacado na fala da docente, é o papel da professora-tutora como facilitadora da entrada dos licenciandos na escola, envolvendo-os nas situações reais e guiando-os através de suas análises nas reuniões com o grupo. Para o licenciando, é importante sentir-se como profissional ao assumir uma sala de aula e, para isso, todos os envolvidos (alunos, demais professores, funcionários, direção) precisam legitimar os licenciandos no papel de futuro professor. A professora-tutora, com orientação da docente, faz esta ponte para guiar os licenciandos na direção de uma postura profissional.

A cooperação exercitada aqui reforça a posição da docente em afirmar que este é um caminho eficiente na formação dos licenciandos:

reafirmar a necessidade do formador de professores da educação básica estar em permanente contato com as situações de ensino e aprendizagem. Parafraseando Bachelard quando diz que o professor que não vai mais à escola perde a cidadania científica, digo, que o formador que não vai à sala de aula perde a cidadania escolar”(Docente responsável.)

A docente responsável sentiu-se mais tranquila para conduzir o processo todo com a participação da professora-tutora, facilitando o apoio aos licenciandos neste primeiro momento de contato com a escola. O trabalho da professora-tutora na escola deu maior segurança também aos estagiários que puderam contar com sua experiência para preparar suas aulas, adequar a linguagem a ser utilizada com os alunos, discu-

tir problemas encontrados no percurso. Analisando o desenvolvimento do trabalho, podemos dizer que houve a constituição de um grupo de aprendizagem e que todos os seus membros ganharam em termos de formação.

Conclusão

Os saberes acadêmicos do formador da universidade têm contribuído para o desenvolvimento de processos reflexivos e metacognitivos dos futuros professores. Isso ocorre na medida em que problematiza os discursos, questionando os episódios de ensino e desviando o conteúdo das queixas assumidas pelo grupo de forma irrefletida, consequência do processo de aculturação no ambiente escolar, para a produção de saberes sobre e para a docência de modo geral. No entanto estes movimentos e conhecimentos não têm sido suficientes para os professores iniciantes compreenderem a cultura da escola de forma abrangente, tampouco para enfrentarem o dilema de assumir seu próprio processo de aprendiz de professor.

Um aspecto crucial da transição de aprendiz para professor é mudar de posição de um aprendiz dependente para um independente, que pode ser facilitada (ou dificultada) quando os professores dos cursos de licenciatura trabalham intimamente com seus alunos. (FREITAS e VILLANI, 2002).

Nesse sentido, o papel do professor-tutor é fundamental, uma vez que é ele que pode facilitar ou não essa relação no contexto da escola. No caso descrito, sua proximidade aos futuros professores foi essencial para o bom andamento dos trabalhos.

Por outro lado, por mais que os professores-tutores acolham os estagiários confiando-lhes as suas salas de aulas e apoiando seu desenvolvimento é necessário que os outros segmentos e atores da escola reconheçam esta atividade com profissionalismo. Nesse sentido, para além da ampliação do número de horas do estágio já contemplada nas últimas reformas curriculares, consideramos urgente a elaboração de um plano de gestão do estágio em que tanto as disciplinas pedagógicas quanto aquelas de conteúdos específicos, nas universidades, bem como as escolas da educação básica participem de todo o processo de formação, inicial ou continuada.

Para Garrido (2000, p. 7), a organização da escola de uma forma burocrática traz obstáculos e até inviabiliza possibilidades de inovação, além de minar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Ao vedar-lhe o pleno exercício para pensar a sua prática e poder transformá-la, a escola burocrática está de fato impedindo o entendimento do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem que ele deveria estar promovendo. Está contribuindo para torná-lo um professor pior. Como pode um professor ensinar bem se ele não está envolvido em entender como melhorar seu ensino para o seu aluno aprender melhor? O reverso dessas colocações vem mostrar a importância da organização escolar enquanto estrutura que favorece a aprendizagem do saber fazer do professor, constituindo-se num ambiente promotor da qualidade de ensino.

Além disso, a função do professor-tutor tem de ser institucionalizada de forma que ele possa ter condições efetivas de tempo e de espaço para acompanhar o desenvolvimento das aulas dos estagiários e ainda participar dos debates de orientação nas aulas da universidade. Desta forma, se inauguraria uma comunidade de aprendizagem em que todos estariam em processo permanente de formação: formadores, tutores, estagiários e administradores.

REFERÊNCIAS

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, Dez. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. ; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites *Investigações em Ensino de Ciências*, Curitiba, v. 7, n. 3, Dez. 2002.

GARRIDO, Elsa. *Pesquisa Universidade-Escola Pública e Desenvolvimento Profissional do Professor*. 304 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GOULART, Sílvia Moreira. A Prática de Ensino na Formação de Professores: uma questão (des) conhecida. *Rev. Univ. Rural, Série Ciênc. Humanas*, v. 24 (1-2), p. 77-87, jan./jun. 2002.

KRASILCHIK, Myriam. *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: EDUSP, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. 2 ed. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

VII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO EM FÍSICA, 2000, Canelas. *Uma experiência interdisciplinar na formação inicial de professores*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 1 CD-ROM.

PONTE, João Pedro da. Conferência Plenária apresentada no ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA PROFMAT-98, 1998, Guimarães. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Lisboa: APM, 1998. p. 27-44.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Universidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, abr.2001.

TICKLE, Les. *Teacher Induction: the way ahead*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000.

VILLANI, Alberto & FREITAS, Denise de. Análise de uma experiência didática na formação de professores de Ciências. *Investigações em ensino de ciências*, v. 3, n. 2, p.127-142, 1998.

VILLANI, Alberto & VALADARES, Juarez. In: ANPED 22^a. REUNIÃO ANUAL, GT 12, 2002, Caxambu. *A conspiração grupal na mudança de uma escola: um papel esquecido nas análises curriculares*. Caxambu, 2002. 1 CD-ROM.

Recebido em outubro de 2009
Aprovado em novembro de 2009

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Jorge Megid Neto¹
Maína Bertagna Rocha²

RESUMO: Realiza-se um levantamento bibliográfico em periódicos científicos nacionais e estrangeiros da área de Educação em Ciências com intuito de identificar e descrever práticas de formação inicial ou continuada de professores para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais de escolarização. Os nove artigos selecionados são descritos e sinalizam para a realização de processos de formação prático-reflexivos que envolvam a discussão dos conhecimentos e práticas trazidos pelos professores ou alunos em formação, fruto de suas experiências profissionais ou de suas vivências escolares anteriores; o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os professores que atuam nos anos iniciais e também em parceria com professores/pesquisadores universitários; o desenvolvimento profissional entendendo o professor como pesquisador de sua própria prática; a inserção em programas de formação de curta ou longa duração que articulem a reflexão da prática pedagógica com a atualização de conhecimentos no campo científico e da metodologia de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Pedagogia. Saberes docentes. Ensino de Ciências.

ABSTRACT: The study reported here comprised nine briefly described papers from Brazilian and foreign journals on Science Education. With

¹ Professor Doutor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Diretor da Faculdade de Educação da Unicamp. E-mail: megid@unicamp.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas pelo Departamento de Ensino e Práticas Culturais, integrante do grupo de pesquisa FORMAR-Ciências. Unicamp/Faculdade de Educação. E-mail: megid@unicamp.br

this literature review, we aimed to identify and describe pre-service and in-service teacher education practices for elementary school science teaching. Overall, the papers point to main issues concerning science teacher education practices: the attainment of teacher education processes that take into account the students' and teachers' previous knowledge, derived from previous school or professional experiences; the development of collaborative practices between elementary school teachers and university researchers; the teacher professional development that understands the teacher as a researcher of his own practice; and the need for long or short term teacher education programs which integrate the pedagogic practice with the scientific and teaching knowledge update.

KEYWORDS: Teacher education. Elementary teacher. Teacher knowledge. Science Education.

Introdução

Um debate presente há décadas nas pesquisas sobre formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental diz respeito à aprendizagem dos conteúdos específicos das várias áreas curriculares, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História, Geografia, entre outras. No caso da área de Ciências, além dos conhecimentos específicos dos seus campos internos – Biologia, Física, Química e Geociências –, também se deve cuidar da integração entre esses campos, juntamente com as questões relativas ao “saber Ciências” e ao “saber ensinar Ciências”.

Alguns autores defendem a ideia de que, nos períodos iniciais de escolarização, os professores polivalentes não necessitariam “dominar” o conteúdo científico, uma vez que eles poderiam aprender sobre ele enquanto ensinam. Além disso, dominar o assunto poderia não oportunizar aos alunos buscar seu próprio aprendizado. Outros autores afirmam que o grande desafio para esses professores e para seus formadores é o de romper com o modelo do déficit de conhecimento de conteúdo desses professores, através da introdução de atividades investigativas no plano

social da sala de aula (RUSSEL, 1976; CARVALHO, 1991; MAUÉS e VAZ, 2005; LIMA e MAUÉS, 2006).

Algumas pesquisas apontam ainda para certa “insegurança” ou para um sentimento de “incapacidade de ensinar Ciências” de estudantes de cursos de Pedagogia e de professores em exercício que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental (ZIMMERMANN e EVANGELISTA, 2007). Um exemplo pode ser de Ducatti-Silva (2005), que analisou a formação para o ensino de Ciências em cinco cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior do Estado de São Paulo. Nesse trabalho, quando os licenciandos foram questionados sobre as maiores dificuldades em ministrar aulas de Ciências, a falta de domínio do conteúdo e a sua contextualização foram as respostas mais frequentes.

A falta ou domínio do conteúdo (articulado às questões de metodologia do ensino) tanto em Ciências Naturais como em outras áreas de conhecimento (NONO e MIZUKAMI, 2006) pode influenciar na forma como os professores compreendem e abordam determinada área de conhecimento na sala de aula. Tais influências podem estar presentes no planejamento de aulas, na elaboração de estratégias de ensino e seleção de conteúdos mais relevantes a serem ensinados, assim como nas crenças e concepções sobre o conhecimento científico e sobre o aprendizado e o ensino de determinada disciplina.

Diante disso, os professores “polivalentes” dos anos iniciais de escolarização acabam procurando outras fontes para o aprendizado e para o ensino das várias áreas disciplinares, como o livro didático, os cursos de atualização e de formação continuada, os grupos de estudos e pesquisas, a interação com os alunos em sala de aula, a interação com os pares na escola, entre outras fontes (AKERSON, 2005; SOCORRO et al., 2006; NONO e MIZUKAMI, 2006).

Algumas pesquisas afirmam que a utilização dessas fontes pode propiciar um incremento nos conhecimentos dos professores; no entanto, o processo de aprendizagem pelos alunos ainda fica limitado. No contexto da Educação em Ciências, tais limitações podem se referir à perda de oportunidades do professor em entender o processo de construção do conhecimento pelos alunos, levando-os a aprenderem o mínimo necessário; podem também se referir à manutenção de concepções equivocadas ou parciais sobre o conhecimento científico; e ainda se

referir à recusa de propor questões de investigação e reflexão sobre o conhecimento científico para seus alunos (JARVIS e PELL, 2004; MONTEIRO e TEIXEIRA, 2004; LONGUINI, 2008).

Outras pesquisas têm visado mudanças das concepções e práticas docentes a partir do desenvolvimento de práticas alternativas e inovadoras de formação inicial ou continuada. Tais estudos partem da premissa de que a forma como os professores ensinam Ciências e também suas concepções sobre os conhecimentos científicos podem influenciar as concepções, atitudes e motivações dos alunos em relação ao aprendizado de Ciências e, conseqüentemente, a qualidade do ensino de Ciências nas escolas (AKERSON, 2005; SOCORRO et al., 2006; ZIMMERMANN e EVANGELISTA, 2007; LONGUINI, 2008).

Em vista dessa problemática, como as pesquisas no campo da Educação em Ciências têm contribuído para resolver, minimizar ou pelo menos tratar essas questões do déficit de formação dos professores para o ensino de Ciências Naturais nos anos iniciais de escolarização? A partir desse questionamento, realizou-se um levantamento bibliográfico em periódicos científicos nacionais e estrangeiros da área de Educação em Ciências, com o objetivo de identificar e descrever estudos que apresentaram propostas alternativas de formação inicial ou continuada de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os periódicos consultados foram: *Ciência & Educação*; *Investigações em Ensino de Ciências*; *Caderno Brasileiro em Ensino de Física*; *Revista do Centro de Educação*; *Revista Ensaio*; *Journal of Science Teacher Education*; *Research in Science Education*; *Journal of Elementary Science Education*; *International Journal of Science Education*. Estabeleceu-se o período de 2003 a 2008 para a recuperação de informações. Para maior segurança na recuperação de dados, não foram utilizadas palavras-chave para busca e sim a leitura do sumário de cada número publicado e, quando necessário, dos respectivos resumos dos artigos publicados. De um universo relativamente grande de artigos apresentados nesses periódicos no período em questão, foram encontrados poucos estudos direcionados aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo selecionados nove artigos diretamente relacionados a práticas de formação inicial ou continuada de professores, os quais passam a ser descritos a seguir.

No contexto da busca de mudanças das concepções sobre a Ciência e sobre o ato de ensinar Ciências nos anos iniciais de escolarização, Zimmermann e Evangelista (2007) relataram a experiência de uma disciplina voltada para o curso de Pedagogia de uma universidade pública, na qual era valorizado o papel do formador de professores como mediador de tais mudanças. Para as autoras, os formadores de professores, ao proporem questões que desafiam as concepções dos futuros professores sobre os significados da escola, da ciência, dos processos de aprender e de ensinar Ciências, poderão reduzir as inseguranças desses professores em relação ao ensino de Ciências e favorecer a busca de inovações em sala de aula.

As autoras desenvolveram o estudo no interior da disciplina “Ensino de Ciência e Tecnologia I”, a qual foi planejada com base na aprendizagem por projetos, com o objetivo de auxiliar os alunos e futuros professores no desafio de suas ideias e na superação de suas inseguranças e atitudes em relação a ensinar conteúdos de Física nos anos iniciais. Inicialmente foi aplicado um questionário para levantamento das concepções de Ciência dos alunos, seguindo-se de debates com o objetivo de promover alterações nas concepções dos alunos. Após, a disciplina foi dividida em três etapas: epistemologia da ciência; concepções de ensino de Ciências e planejamento de projetos. A primeira parte, segundo as autoras, teve o objetivo de promover discussões sobre a construção do conhecimento científico, as origens da ciência moderna, as diferenças entre o conhecimento científico e outros tipos de conhecimento, entre outras finalidades, visando a uma fundamentação filosófica para a segunda parte da disciplina. Nesta, refletiu-se sobre questões relativas ao ensino de Ciências. Para finalizar a disciplina foram apresentados projetos temáticos de ensino de Ciências elaborados em grupos pelos alunos. Os projetos visavam ao letramento científico e tinham temas relativos ao ensino de Física para os anos iniciais. A análise dos resultados da pesquisa consistiu no diagnóstico de mudanças nas opiniões e atitudes dos alunos com relação ao ensino de Física nos anos iniciais.

Segundo as autoras, o planejamento e a organização dos projetos temáticos foram as atividades que mais contribuíram para a aprendizagem e modificação das concepções dos alunos, mesmo considerando que todas as atividades desenvolvidas durante o curso foram decisivas

e certamente influenciaram os bons resultados obtidos com os projetos apresentados pelos alunos. Além disso, outro ponto favorável da disciplina foi o fato dos alunos terem alcançado o patamar de “aprendizagem criativa” (VILLANI e FREITAS, 1998), uma vez que eles próprios foram em busca de seu aprendizado para o planejamento e a elaboração dos projetos de ensino de Física para os anos iniciais.

Depreende-se ter sido uma experiência rica e bem sucedida de formação, muito embora o tratamento específico de conteúdos do campo da Física, no contexto da preparação para o ensino de Ciências nos anos iniciais de escolarização, possa reforçar uma visão fragmentária e compartimentada na abordagem dos conhecimentos da área de Ciências da Natureza, com respeito ao tratamento dos conteúdos disciplinares de forma integrada entre os campos científicos diretamente vinculados (Biologia, Física, Geociências e Química). Também a abordagem de outras áreas de conhecimento em articulação a esses campos, por exemplo Educação Ambiental, Educação em Saúde, Sexualidade, História, Geografia, entre outras, fica prejudicada nesta abordagem exclusiva de conteúdos do campo da Física no âmbito dos anos iniciais de escolarização.

Um segundo artigo (TRUNDLE et al., 2006) teve por objetivo descrever e identificar mudanças nas concepções de futuros professores dos anos iniciais sobre “Fases da Lua”. Os autores desenvolveram um curso de Física para 52 professores numa universidade do sudeste dos Estados Unidos. Para os autores, apesar das mudanças na aparência da Lua ser um fenômeno natural e familiar para a maioria das pessoas, é pouco provável que elas façam diariamente observações sistemáticas e analíticas sobre o padrão de mudanças de suas fases, tornando-se assim um conhecimento muito superficial e somente baseado no senso comum. Por outro lado, o aprendizado dos padrões dos movimentos e das mudanças nas formas observáveis da Lua nos anos iniciais (escola elementar) é orientado pelos Parâmetros Curriculares oficiais para a Educação em Ciências (*National Science Education Standards*) dos Estados Unidos. Desta forma, espera-se que os professores desse nível escolar sejam preparados na sua formação inicial para ensinar o tema “Fases da Lua” em sala de aula.

No curso foi feita a aplicação de um pré-teste, seguida de uma intervenção dos professores associada à observação das fases da Lua pelos alunos-professores, e de um pós-teste. O pré-teste e o

pós-teste consistiam em desenhos feitos pelos alunos sobre os padrões dos movimentos e das mudanças nas formas observáveis da Lua, antes e depois das observações.

Na primeira aula, os alunos prepararam um calendário das observações das fases da Lua, em que foram desenhados o formato do astro e sua inclinação ou orientação em relação ao horizonte; a hora do dia ou da noite em que foi feita a observação; os ângulos entre a Lua, a Terra e o Sol; e a direção na qual os alunos observaram a Lua. Após as observações, foram feitas discussões em sala de aula sobre o que os alunos esperavam observar e os resultados encontrados com as observações.

Na sequência, cada aluno simulou os movimentos do sistema Sol-Terra-Lua com uma bola de isopor e uma lâmpada incandescente numa sala escura. A partir da experiência, eles concluíram que o movimento da Lua ao redor da Terra produzia as fases da Lua observadas por eles. Além disso, em resposta ao conhecimento do senso comum de que as fases da Lua são causadas pela sombra da Terra, pequenos grupos discutiram essa afirmação e foram estimulados a produzir um modelo para testar esse conhecimento. A partir do modelo, os alunos concluíram que o modelo da sombra da Terra não era consistente com as observações feitas por eles e acabaram rejeitando o dito popular.

A análise do pré-teste revelou que os alunos apresentavam um conhecimento fragmentado sobre as fases da Lua e que esse conhecimento era muito mais influenciado por fatores culturais do que pelos conhecimentos escolares ou oriundos da simples observação da Lua. Tal fato foi confirmado pelo maior número de desenhos da fase crescente da Lua no pré-teste, por exemplo. Por outro lado, após a intervenção, a análise do pós-teste revelou que a maioria dos alunos foi capaz de desenhar corretamente as fases da Lua.

Assim, tais resultados mostraram que, se forem consideradas as concepções dos alunos e desenvolvida uma intervenção que possibilite a construção de conhecimentos pelos alunos num curso de formação inicial de professores, esses poderão ser passos importantes para uma eventual melhoria no aprendizado de Ciências pelas crianças dos anos iniciais de escolarização.

Trundle et al. (2006) finalizam o trabalho afirmando que pesquisas futuras deveriam investigar o impacto das práticas de formação inicial

na prática docente dos professores que ensinam Ciências nessa etapa escolar.

Novamente aqui encontra-se uma experiência de formação de professores para o ensino de Ciências da Natureza que aborda conteúdos de um campo exclusivo (Física) sem se preocupar com as articulações da temática com outras áreas de conhecimento. No caso do tratamento do tema Fases da Lua, poderiam ser incorporadas suas relações com outros temas, tais como calendário, clima, navegação, mapas, gráficos, ângulos, fatores psicológicos ou aspectos artísticos e culturais, o que sinalizaria para os alunos-professores o potencial multidisciplinar do tema tratado no curso e os estimularia a realizar abordagens multidisciplinares dos conteúdos de Ciências em sua futura atuação profissional. Além disto, há registros na Literatura (por exemplo Fracalanza et al., 1987) a respeito da inadequação de se representar com crianças os movimentos do sistema Sol-Terra-Lua com bolas de isopor, lanternas e animação pelas próprias crianças. O efeito positivo de aprendizagem obtido por Trundle et al. (2006) pode ter sido conseguido por se tratarem de estudantes de curso de Pedagogia.

Outro artigo localizado consiste do trabalho de Nilsson (2008), que analisou o papel da reflexão sobre a prática docente de futuros professores de Ciências e Matemática dos anos iniciais, que participaram do projeto “Jornada do Conhecimento em Física” (*Journey of Knowledge in Physics*) em um curso de formação inicial de uma universidade dos Estados Unidos. Ao refletirem sobre sua própria prática era esperado que os alunos/futuros professores desenvolvessem uma profunda compreensão do ensino e do aprendizado de Ciências, principalmente com relação aos saberes sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 1986; 1987). Esse conhecimento está relacionado à compreensão do professor sobre o significado de ensinar determinado conteúdo específico para seus alunos e que princípios e técnicas ele considera necessários para tal ensino.

No estudo de Nilsson (2008) procurou-se entender como os alunos mapeavam e conceitualizavam os conhecimentos que possuíam sobre a importância de ensinar conteúdos relacionados à eletricidade e à temperatura e sobre como ensiná-los nos anos iniciais de escolarização. Assim, ao longo de um ano letivo, as aulas de quatro alunos/futuros pro-

fessores foram acompanhadas pela pesquisadora. Os próprios alunos planejaram e ministraram as aulas. As aulas foram filmadas pela pesquisadora e a gravação foi utilizada para que os alunos recordassem das suas ações, refletissem sobre elas, percebessem a importância de seu próprio conhecimento para o ensino, bem como vivenciassem novas possibilidades de explorar as mudanças em suas concepções ao longo da prática docente.

A análise das reflexões mostrou que os alunos possuíam um repertório de métodos e experimentos para ensinar Física, no entanto, não conseguiram administrá-los completamente de forma a promover o entendimento e o aprendizado dos conteúdos de Física em sala de aula. Além disso, para os alunos o conhecimento pedagógico do conteúdo é um conhecimento que transcendeu a compreensão de uma simples variedade de procedimentos de ensino que levam as crianças a aprender Ciências de forma lúdica e prazerosa, bem como para uma compreensão de que ensinar Ciências é também uma prática especializada e sofisticada, uma vez que envolve outros tipos de conhecimentos. Esses conhecimentos, que interagem e são construídos na prática docente, são aqueles relacionados ao próprio conteúdo específico da matéria a ser ensinada, a teorias e princípios relacionados aos processos de ensinar e aprender, aos processos de desenvolvimento cognitivo de cada aluno, aos contextos educacionais, ao currículo, entre outros aspectos.

Assim, segundo a autora, durante a formação inicial é importante engajar os futuros professores em projetos que estimulem constantemente a vivência em sala de aula e a reflexão sobre sua prática docente, na tentativa de ajudá-los a compreender o significado de ensinar e aprender Ciências, bem como a desenvolver os conhecimentos do “quê” e de “como” ensinar Ciências nos anos iniciais, além de criar oportunidades para que os alunos reconheçam que aprender a ensinar também significa desenvolver sofisticados conhecimentos desde sua formação inicial.

Sem desmerecer a experiência realizada e seu potencial para a formação de professores que vão ensinar Ciências, ressalta-se mais uma vez a abordagem exclusiva de conteúdos de uma única área, novamente Física, em detrimento do potencial multidisciplinar dos conteúdos de eletricidade e de temperatura abordados nessa experiência educacional.

Longuini (2008), professor-pesquisador da disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências” na Universidade Federal de Uberlândia (MG), buscou entender como futuros professores que ensinarão Ciências nos anos iniciais lidam com o conhecimento específico e com o conhecimento pedagógico ao planejar e ministrar suas aulas. Acompanhou semanalmente duas alunas do curso de Pedagogia no processo de elaboração e implementação de cinco aulas sobre o tema “ar” para alunos da 2ª série do Ensino Fundamental. O trabalho das alunas-professoras oportunizou espaços de construção de conhecimentos relacionados aos conteúdos específicos sobre o tema e de conhecimentos relacionados à forma como ensinar esses conteúdos. Através da interação com as alunas foi possível a Longuini perceber que elas possuíam um conhecimento do conteúdo “ar” insuficiente, o que acabou gerando dificuldades na elaboração e implementação de suas aulas. Segundo as alunas-professoras, a falta desse conhecimento impediu que elas propusessem e estimulassem as crianças por intermédio de questões investigativas sobre o tema e prejudicou a forma como elas agiam frente às respostas das crianças. Com relação às estratégias utilizadas pelas alunas-professoras para ensinar o tema “ar” para seus alunos, todas foram totalmente influenciadas pela carência de seus conhecimentos sobre o tema. Isto fez com que elas suprissem tal carência através do auxílio do livro didático e de discussões com o professor-pesquisador, resultando numa ampliação e melhoria do nível de conhecimento das professoras sobre o tema e, por consequência, num melhor desenvolvimento de suas aulas. Para Longuini (2008), os resultados possibilitaram refletir sobre a necessidade de se repensar as estruturas curriculares dos cursos de formação inicial de modo não só a favorecer os processos de interação e de experiência com a prática docente, como também disponibilizar disciplinas que abordem e estimulem a construção de conhecimentos sobre os conteúdos específicos de Ciências por parte dos professores em formação.

Em outro trabalho, Longuini e Hartwig (2007) mostram ser possível que professores em diferentes estágios profissionais aprendam e desenvolvam conhecimentos necessários à docência, quando colocados em situação de parceria. Amparados pelo referencial teórico de Shulman (1986; 1987), os autores identificaram alguns conhecimentos e influências da trajetória pes-

soal e profissional de duas professoras na elaboração e implementação também de um conjunto de aulas sobre o tema “ar”. Algumas sugestões de atividades, crenças sobre o ensino e a forma de agir com os alunos em sala de aula, segundo as professoras, foram influenciadas pela prática de seus professores na época escolar. De forma similar, ao elaborar e ministrar suas aulas, elas recorreram às suas memórias da escolarização básica para suprir, em parte, a carência do conhecimento do conteúdo “ar”. Assim, no caso dessas alunas-professoras, se por um lado a parceria auxiliou em algumas trocas de conhecimentos entre elas sobre processos de aprender a ensinar, por outro lado tais processos foram permeados por diversos fatores, como aqueles relacionados ao perfil de cada professor, como a própria trajetória de escolarização. Além disso, a maior influência da formação escolar e do próprio livro didático na prática docente dessas professoras se torna subsídio para a reflexão sobre o papel da formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais de escolarização nos dias atuais.

Refletindo sobre essas duas últimas experiências, nota-se que o aprendizado da docência tem suas particularidades e sofre influências de diversas fontes de conhecimento, como o livro didático, a interação entre os pares, a história de vida e a trajetória profissional. Essas influências contribuem para a construção de saberes docentes sobre os processos de ensinar e aprender, a qual se inicia na escolarização básica e é moldada ao longo da trajetória de formação profissional do professor e pela vivência de sua prática docente.

Oportunizar momentos de reflexão sobre a prática docente e sobre os fatores que a determinam e a influenciam pode auxiliar os professores a construir sua identidade profissional. Essa identidade pode ser construída ainda a partir de uma reflexão constante pelo professor dos significados sociais da sua profissão, de suas crenças e tradições, como também da reafirmação de práticas que tradicionalmente permanecem significativas no cotidiano de sua docência.

Foi nesse contexto que Monteiro e Teixeira (2004, p. 9), num curso de formação continuada de professores dos anos iniciais, procuraram resgatar as memórias dos professores participantes acerca de suas experiências com o ensino de conceitos da Física, enquanto alunos da educação básica e como professores, buscando relacioná-las com as práticas atuais desses docentes em sala de aula. Para os autores:

nem sempre consciente dos processos que vão conformando sua maneira de ser e agir, o professor vai construindo, ao longo de suas experiências com o ensino, um saber docente que se inicia em seus primeiros contatos com a escola, como alunos do Ensino Fundamental, passando pelas etapas relativas aos cursos de sua formação profissional inicial para ganhar contornos mais nítidos nas muitas e variadas vivências que o exercício de seu ofício lhe proporciona.

O curso intitulado “A Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental” foi ministrado na Diretoria de Ensino da cidade de Guaratinguetá (SP) e contou com a participação de 24 professoras da rede estadual de ensino. Um dos pesquisadores foi quem conduziu as atividades com as professoras-alunas. A estrutura do curso buscou oportunizar momentos de reflexão e discussão sobre algumas crenças construídas pelas professoras ao longo de suas experiências com o ensino de Ciências, no papel de alunas e de docentes, além de investigar a maneira como as professoras dirigiam as atividades de conhecimento físico com seus alunos em situação real de sala de aula. As aulas abordavam conceitos de pressão do ar e do princípio da independência dos movimentos.

Através da análise das aulas ministradas pelas professoras, os pesquisadores perceberam que elas reproduzem inconscientemente em sala de aula a mesma prática de seus professores da escolarização básica, quando se deparam com a falta de conhecimento dos conteúdos específicos de Física. Segundo os autores, o “medo de não conseguir atingir seus objetivos e a falta de um conhecimento mais amplo sobre o que vai ensinar levam o professor a adotar estratégias de subterfúgio. Ao se sentirem ameaçados, retomam a prática que sempre trouxe segurança” (Monteiro e Teixeira, 2007, p. 24).

Esse indicador inconsciente, característico da história de vida de cada professora, de certa forma condicionou suas ações em sala de aula. Vencer tais condicionantes, que muitas vezes impedem os professores de procurar e utilizar inovações no ensino de Ciências, pode ser um bom caminho para se estruturar cursos de formação continuada que visem ao reconhecimento dos professores como profissionais e a mudanças das suas concepções sobre os processos de aprender e ensinar Ciências.

Akerson (2005) também se preocupou com o modo pelo qual professores que ensinavam Ciências nos anos iniciais compensavam a falta de conhecimento do conteúdo em Astronomia em situações de ensino na sala de aula. A pesquisadora, ao acompanhar três professoras norte-americanas dos anos iniciais da escola básica, percebeu que elas utilizavam livros paradidáticos para auxiliar os alunos no aprendizado de Astronomia. Segundo ela, se por um lado tais livros podem ajudar na construção do conhecimento desses conteúdos pelos alunos, por outro lado a simples leitura e a utilização dos livros como fonte de pesquisa pelos professores não garante a eles um entendimento por completo desses conteúdos.

No entanto, a autora afirmou que a necessidade das professoras em ajudar seus alunos na construção de conhecimentos em Astronomia foi desencadeada pelo fato delas terem tido acesso aos livros e terem buscado outras formas de aprendizado dos conteúdos. Desta forma, ressalta que a busca do aprendizado de estratégias de ensino pelos professores, que estimule e explicita as ideias e concepções de seus alunos sobre determinado conteúdo, podem ser fatores que levam os professores a procurarem aprender mais sobre determinado conteúdo das Ciências Naturais para poder ensiná-los em sala de aula.

No entanto, as intenções de mudanças nas concepções e práticas docentes de professores que participaram de processos formativos relacionados ao ensino de Ciências nos anos iniciais pode ser apenas o primeiro passo. Para que a concretização dos objetivos das práticas de formação chegue à sala de aula desses professores é necessário um acompanhamento e uma avaliação das possíveis influências dessas práticas no ensino de Ciências em sala de aula. Neste sentido, Dixon e Wilke (2007) procuraram indícios de mudanças nas concepções e na prática docente de três professores dos anos iniciais que participaram de uma experiência de estágio de seis semanas em laboratórios do sudeste dos Estados Unidos, num programa denominado *Research Experience for Teachers – RET*. Para os autores, diferentemente dos professores formados para o ensino médio, que possuem formação acadêmica em áreas específicas das Ciências Naturais, pouca oportunidade é dada aos professores do ensino elementar para vivenciarem o dia a dia de pesquisadores/cientistas com o objetivo de aprenderem como a ciência é conduzida nos ambientes de pesquisa.

As observações de aulas e entrevistas antes e depois da experiência dos professores nos laboratórios e a produção de um jornal *online* por cada professor durante a experiência nos laboratórios permitiu aos autores uma análise rica e detalhada do processo de formação e construção de conhecimento pelos professores. Antes da experiência, os professores utilizavam estratégias para “driblar” sua insegurança em ensinar Ciências como, utilizando frequentemente o livro didático e ensinando Ciências somente por meio de atividades experimentais. Depois da experiência, os professores despenderam mais tempo para o estudo e para a elaboração das aulas de Ciências, além de ficarem mais confiantes em conduzir suas aulas através de questões trazidas pelos alunos.

Com relação às concepções dos professores sobre a natureza do conhecimento científico, as mudanças foram direcionadas para a visão da Ciência como um processo e não simplesmente como um conjunto de “materiais e métodos”. Essas mudanças refletiram na prática docente de um dos professores ao conduzir uma atividade de investigação com seus alunos.

Após a experiência no laboratório, a importância da Ciência e do ensino de Ciências esteve marcadamente presente nas aulas dos professores, quando eles relacionavam os conteúdos tratados nas aulas com o dia a dia de seus alunos, discutiam as diferentes carreiras científicas e desenvolviam atividades de investigação. Por outro lado, mesmo após a experiência, os professores não conseguiram diferenciar “atividades experimentais” de “pesquisa científica” e ainda mantinham a ideia de que a atividade científica só admite resultados que confirmam uma determinada hipótese.

Para os autores, somente a experiência dos professores com a pesquisa científica não produziu mudanças suficientes para que eles redefinissem totalmente sua prática docente para o ensino de Ciências. Desta forma, pesquisas futuras deveriam investigar como os professores constroem seu entendimento sobre os conceitos científicos (teoria, experimento, replicação etc.) ao participarem de uma experiência como esta e como suas concepções podem influenciar na dificuldade dos professores em mudar certas concepções, principalmente aquelas relacionadas à Ciência e ao ensino de Ciências.

Em outro trabalho, Jarvis e Pell (2004) observam que a permanência de algumas concepções sobre Ciência e ensino de Ciências, além da falta de mudanças significativas na prática docente de professores que participam de cursos de formação faz refletir sobre as influências da história de vida e profissional de cada professor em suas concepções sobre os processos de ensinar e aprender. Os fatores pessoais como gênero, qualificações, experiência, responsabilidade com a escola e idade escolar dos alunos, influenciaram o desenvolvimento cognitivo e as atitudes de professores em relação ao ensino de Física para os anos iniciais de escolarização, após a realização de um programa de formação continuada desenvolvido para professores que lecionavam em escolas carentes do Reino Unido.

Cerca de 70 professores participaram do módulo *Developing and Assessing Investigations* que pretendeu desenvolver estratégias de investigações *open-ended* sobre conceitos da Física – eletricidade; derretimento; evaporação; dissolução; fricção –, possibilitando aos professores estabelecer relações entre o conhecimento dos conteúdos científicos e as investigações demonstradas. Os professores e seus alunos responderam a questionários que tinham o objetivo de medir a confiança, as atitudes e o entendimento dos conceitos físicos (cognição) antes e depois da participação dos professores no programa. Além disso, informações sobre o perfil pessoal e profissional de cada professor serviram para complementar a análise dos dados.

Segundo Jarvis e Pell (2004), o programa promoveu resultados positivos com relação à confiança, à autopercepção da competência, às atitudes em relação ao ensino de Ciências na sala de aula e ao entendimento da Ciência pelos professores participantes. Apesar do aumento nos pontos da cognição e das atitudes dos alunos em relação à escola, a cognição e as atitudes em relação ao aprendizado de Ciências variaram de acordo com os diferentes perfis de professores e com as mudanças trazidas por esses professores após sua experiência no programa.

Mesmo após a participação no programa, os professores que se mostraram desanimados, em sua maioria professores da Educação Infantil, tiveram poucas mudanças com relação às suas atitudes, confiança e cognição. Da mesma forma, seus alunos apresentaram pequenos ganhos com relação à cognição, competência e confiança. Isto foi

explicado pelo fato desses professores demonstrarem pouca atenção e preocupação com seus alunos no que se refere à aprendizagem de conceitos físicos, uma vez que não consideram importante ensinar conteúdos de Ciências para crianças muito pequenas.

Por outro lado, o programa propiciou aos professores mais entusiasmados o aumento de suas qualificações. No entanto, seus alunos mostraram pouca mudança nas atitudes e na cognição, pois o nível de ensino dos professores já era bom antes do programa e, além disso, a maioria desses professores continuou o trabalho desenvolvido no programa, focalizando mais o trabalho com a escola inteira do que especificamente para cada uma de suas turmas. Já os professores que apresentavam desenvolvimento cognitivo limitado, após o programa, aumentaram suas atitudes, confiança e cognição, mas seus alunos não se desenvolveram cognitivamente por falta de continuidade do trabalho desenvolvido durante o programa pelo professor.

Por último, os professores que não foram influenciados pelo programa já apresentavam bom desenvolvimento cognitivo. Após o curso, esses professores mostraram relativa mudança em sua autoconfiança e competência e seus alunos mostraram um ganho cognitivo. Segundo os autores, isto pode ser explicado pelo fato desses professores focalizarem seu trabalho na preparação de seus alunos para as provas da Avaliação Nacional de Ciências.

As contribuições desse trabalho são inúmeras para programas de formação continuada que visem mudanças na confiança, na autopercepção da competência e na cognição dos professores, principalmente com relação à necessidade de se estruturar um programa/curso de formação continuada a partir das características pessoais, concepções e trajetória profissional dos professores participantes. Para os autores se não forem consideradas tais características, esses cursos correrão o risco de causar pouca mudança nas concepções e práticas dos professores e, por consequência, nas concepções e aprendizado de seus alunos.

De forma geral, as pesquisas aqui relatadas apontaram fatores que podem ter sido determinantes para o sucesso das experiências de práticas de formação de professores que ensinam Ciências nos anos iniciais da escola básica, como: a) identificação e compreensão dos conheci-

mentos prévios; b) compreensão via memórias sobre como ensinam e onde aprenderam o que ensinam; c) parcerias colaborativas professor-professor e professor-professor universitário; d) atitude de pesquisador no sentido de assumir-se professor-pesquisador; e) a pesquisa como princípio educativo e de formação; e) conhecimento de métodos e estratégias alternativas de ensino; f) aprofundamento e atualização de conhecimentos.

A sistematização desses fatores pode levar à percepção de importantes contribuições para a formação inicial e continuada de professores de qualquer área de ensino e nível de escolaridade. As experiências aqui relatadas utilizaram o conhecimento disciplinar (neste caso, o conhecimento das Ciências Naturais) como eixo norteador para o desenvolvimento de conhecimentos da prática docente, a partir de atitudes reflexivas, nas quais coexistiam as concepções prévias dos professores sobre os processos de ensinar e aprender e os novos conhecimentos que foram sendo vivenciados pelos professores, durante as práticas de formação. Estes processos formativos apresentam características do modelo de formação prático-reflexivo conforme características mencionadas por Jacobucci et al. (2009, p. 120-121):

Esse modelo faz menção ao processo de auto-formação na prática cotidiana da sala de aula, uma vez que está embasado no conceito de que o professor gera conhecimentos a partir da reflexão sobre sua prática, durante o ato educativo [...]. Assim, o profissional constrói o conhecimento prático através da reflexão durante a prática profissional, em situações concretas do cotidiano profissional, num ambiente propício à reflexão na ação.

A formação do professor, nesse contexto, é um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências e vivências. Essa formação contínua na prática ocorre mediante os desafios do dia-a-dia, na relação com os alunos e com outros professores, na reflexão sobre a prática e na discussão das teorias, das experiências e dos conflitos.

Como observado em vários artigos aqui descritos, num modelo prático-reflexivo os cursos ou programas de formação propostos por pesquisadores universitários passam a ter uma organização mais cola-

borativa entre os participantes. Segundo Jacobucci et al. (2009, p. 121):

Nesse modelo, o mediador (membro especialista integrante da equipe técnica) incentiva a discussão dos problemas reais enfrentados pelos professores por meio de atividades de reflexão sobre a prática pedagógica. Há propostas nas quais os professores são chamados a opinar sobre o desenvolvimento das atividades e outras em que os professores não têm a possibilidade de atuar em conjunto com a equipe técnica. Em caso de participação, há a constituição de um grupo de trabalho, onde os professores apresentam seus problemas da prática docente ao grupo e ao mediador. As atividades são oferecidas no formato de cursos de média a longa duração, ou de acompanhamento dos docentes pelo mediador, que podem proporcionar a transformação da prática pedagógica e da realidade escolar.

Em contrapartida, do conjunto de artigos identificados e aqui descritos, deve-se atentar para a inconveniência de várias propostas e ações de formação inicial ou continuada que trataram conteúdos de uma área exclusiva das Ciências da Natureza (sempre conteúdos do campo da Física), em detrimento do tratamento multi ou interdisciplinar de temas e conteúdos científicos. Isso pode estimular os professores a manterem em suas práticas pedagógicas escolares abordagens metodológicas igualmente fragmentárias ou compartimentadas das Ciências da Natureza, impedindo um tratamento pleno e multidimensional dos fenômenos ambientais.

Em síntese, as experiências das práticas de formação inicial e continuada até aqui retratadas podem ser consideradas um primeiro passo para uma revalorização dessas etapas de formação no desenvolvimento profissional do professor que ensina Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que elas poderiam e deveriam influenciar as concepções e práticas desses professores. Mais do que isso, além das influências no professor, a formação inicial ou continuada deveriam estar comprometidas com a qualidade e a melhoria do aprendizado de Ciências de alunos nas etapas de escolarização básica.

Uma vez compreendido esse papel, surge a necessidade de se compreender quem é o professor dos anos iniciais, ou o professor “polivalente” que ensina Ciências, mas que também ensina outras áreas de

conhecimento nessa fase. É um professor que traz a sua história de vida e profissional para dentro da sala de aula e que necessita fazer constantes reflexões sobre suas concepções do que é Ciência, como, por quê e para quê ensinar Ciências nessa fase escolar. Para isso, rememorar sua trajetória de vida e profissional, rever e reviver suas concepções e práticas são ações dos professores que deveriam ser somadas à busca de aprender sobre a(s) Ciência(s) e sobre como ensinar Ciências Naturais. Nesse sentido, é papel dos programas formativos auxiliar os professores no entendimento do complexo desenvolvimento de conhecimentos/saberes sobre os processos de aprender a ensinar Ciências, possibilitando a esses professores se identificarem como agente de mudanças de sua própria prática e como mediadores do aprendizado de Ciências pelos seus alunos.

Os artigos aqui descritos sugerem várias medidas que podem ser tomadas em cursos de formação inicial de professores que vão ensinar Ciências, em especial nos cursos de Pedagogia ou em cursos de formação continuada. Com certeza, um estudo mais aprofundado das pesquisas acadêmicas já produzidas no Brasil nesse contexto, poderia trazer subsídios importantes para a formação de professores e para a formulação de políticas públicas educacionais adequadas, que visem superar as falhas ou insuficiências dos programas de formação de professores, bem como que favoreçam condições adequadas para práticas escolares efetivas a fim de alcançar a melhoria da educação científica nos níveis básicos de escolarização.

REFERÊNCIAS

AKERSON, V. L. How do Elementary Teachers Compensate for Incomplete Science Content Knowledge? *Research in Science Education*, v. 35, n. 2, 2005, p. 245-268.

CARVALHO, W. L. P. *O ensino de Ciências sob a perspectiva da criatividade: uma análise fenomenológica*. 1991. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

DIXON, P.; WILKE, R. A. The Influence of a Teacher Research Experience on Elementary Teachers' Thinking and Instruction. *Journal of Elementary Science Education*, Peoria, v. 19, n. 1, p. 25-43, 2007.

DUCATTI-SILVA, K. C. *A formação no curso de Pedagogia para o ensino de ciências das séries iniciais*. 2005. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. *O ensino de Ciências no primeiro grau*. São Paulo. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/formar/pag_revista.htm>. Acesso em: 30 Mar. 2010.

JARVIS, T.; PELL, A. Primary teachers changing attitudes and cognition during a two-year science in-service programme and their effect on pupils. *International Journal of Science Education*, London, v. 26, n. 14, p. 1787-1811, 2004.

JACOBUCCI, D. F. C.; JACOBUCCI, G. B.; MEGID NETO, J. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. *Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 161-175, 2006.

LONGHINI, M. D. O conhecimento do conteúdo científico e a formação do professor das séries iniciais do ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.13, n. 2, p. 241-253, 2008.

LONGHINI, M. D. ; HARTWIG D. R. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. *Ciência & Educação*, Bauru-SP, v. 13, n. 3, p. 435-451, 2007.

MAUÉS, E.; VAZ, A. Conhecimento pedagógico de conteúdo geral e o conhecimento de conteúdo de ciências das professoras das séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. *Anais...* Bauru-SP, 2005. 1 CD-ROM.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA O. P. B. O ensino de Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental: um estudo das influências das experiências docentes em sua prática em sala de aula. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, 2004.

NILSSON, P. Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre-service education. *International Journal of Science Education*, London, v. 30, n. 10, p. 1281-1299, 2008.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, 2006.

RUSSEL, M. E. *Didáctica de las ciencias aplicada a la escuela elemental técnica y materiales*. México: Editorial Trilhas, 1976.

SHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SOCORRO, M.; MACEDO, A. N.; MORTIMER, E. F. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 215, p. 29-43, 2006.

TRUNDLE, K. C.; ATWOOD, R. K.; CHRISTOPHER, J. E. Preservice elementary teachers' knowledge of observable moon phases and pattern of change in phases. *Journal of Science Teacher Education*, Pittsburgh, v. 17, n. 2, p. 87-101, 2006.

VILLANI, A.; FREITAS, D. Análise de uma experiência didática na formação de professores de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, ago. 1998. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol3/n2/v3_n2_a3.htm>. Acesso em: 30 Mar. 2010.

ZIMMERMANN, E.; EVANGELISTA P. C. Q. Pedagogos e o ensino de física nas séries iniciais do ensino fundamental. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 261-280, 2007.

*Recebido em outubro de 2009
Aprovado em janeiro de 2010*

PROFISSIONALIDADE DOCENTE UNIVERSITÁRIA: UM CONCEITO EM (RE) CONSTRUÇÃO

Kátia Maria da Cruz Ramos¹

RESUMO: Situando um processo de (re)construção do conceito de profissionalidade docente, no contexto do reconhecimento da mediação didática como função que dá o tom à docência, este estudo tem como proposta trazer elementos para uma reflexão sobre (re)construção de sentidos da docência universitária neste início de século. Para tanto, toma como ponto de partida a alteração da compreensão de profissionalidade docente universitária no quadro do debate acerca da missão da Universidade no Ensino Superior. E traz como suporte empírico dados oriundos de uma década de acompanhamento a docentes universitários em ações de formação continuada – nomeadamente identificando referentes para (re)construção do conceito de profissionalidade docente universitária bem como indiciando desafios no processo de (re)configuração desta profissionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade docente universitária. Docência universitária. Formação docente.

ABSTRACT: Situating the teaching professionalism concept process of (re) construction on the context of recognition of the didactics mediation as a central axis to the teaching action, this study aims at looking into the (re) building of senses to the university teaching at the beginning of this century. To do so, it takes at a starting point the university professionalism teaching

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Membro do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (Nufope). Membro colaborador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (U.Porto). Membro do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógicas da Universidade do Porto (GIIPUP). E-mail: katiamcramos@gmail.com

comprehension alteration in the frame of the discussion about the university mission in higher education. And it has as an empirical support data from one decade of observation on university teaching continuous formation actions – namely identifying referents to the (re)construction of the university professionalism teaching concept as well as pointing out challenges to the process of (re)configuration of this professionalism.

KEYWORDS: University professionalism teaching. University teaching. Teacher's training.

Introdução

No contexto do reconhecimento da mediação didática como *função* que dá o tom à docência, em termos da especificidade que lhe confere um estatuto de profissionalidade, a temática da docência universitária passa a fazer parte da pauta do debate educacional notadamente no que diz respeito à responsabilidade docente no processo de aprendizagem do estudante. A partir desta ideia, este estudo tem como proposta tratar de aspectos da (re)construção do conceito de profissionalidade docente universitária, iniciando por situar uma (re)construção de seus sentidos neste início de século – nomeadamente tomando como ponto de partida a alteração da compreensão da profissionalidade no quadro do debate acerca da missão da Universidade no Ensino Superior.

Na sequência da construção de referentes, é focado o conceito de profissionalidade docente universitária, em termos da compreensão da docência como uma profissão de interações humanas. E, por fim, são considerados dados oriundos do acompanhamento a docentes universitários em ações de formação continuada, no período de 2000 a 2009, no âmbito do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP) e do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da Universidade Federal de Pernambuco (Nufope).

O diálogo estabelecido entre os aspectos contemplados permitem trazer elementos para o debate em construção acerca do tema – nomeadamente identificando referentes para (re)construção do conceito de

profissionalidade docente universitária bem como indiciando desafios no processo de (re)configuração desta profissionalidade.

Docência universitária: (re)construção de sentidos no resgate de uma missão

O final do século passado é palco de um emergente interesse de docentes pela questão da mediação didática, nomeadamente no que diz respeito a expressa necessidade de *aprender a ensinar* no sentido de possibilitar a aprendizagem do estudante (LEITE & RAMOS, 2007). Fato este decorrente, entre outros, de uma reconceitualização da docência situada na transição da relação entre conhecimento, universidade e sociedade – considerada por Barnett (2001, p.19) como “um processo no qual a universidade está deixando as margens da sociedade para incorporar-se a ela”.

Neste contexto, a docência universitária, até então isenta de questionamentos sobre o ensino e a aprendizagem na Universidade, transita por uma (re)construção de conceito tanto no reconhecimento de uma especificidade da função docente, para além do domínio disciplinar, como do próprio sentido da instituição universitária no Ensino Superior. Principalmente em razão do debate instalado a partir da “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO –, 1998).

Essa ordem de acontecimento indicia o reconhecimento de um corpo de conhecimentos que possibilitem (re)organizar o trabalho docente no Ensino Superior, no que diz respeito a considerar que esse exercício requer uma formação “não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (ZABALZA, 2004, p. 145).

Nesse quadro, a emergente reconceitualização da docência universitária impõe atentar para a complexidade das questões didático-pedagógicas na Universidade, exigindo considerar tal reconceitualização no âmbito das características emergentes do conhecimento e de sua produção, em termos da compreensão como uma construção social, das implicações dessa produção e da sua natureza compósita (MAGALHÃES, 2004).

A docência compreendida no âmbito de outra racionalidade demanda uma revisão do princípio de indissociabilidade, no contexto da ruptura com um conhecimento predominantemente disciplinar e do compromisso com a produção do conhecimento pluriversitário, compreendido como “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2004, p. 41), requerendo, conforme Andrade, Longo e Passos (2000, p. 10), reafirmar a indissociabilidade como princípio que “gera um sinergismo, uma potencialização de competências, que se traduzem nos domínios consensuais de conduta, favorecendo assim a reflexão, a criação de novos problemas e a atitude crítica próprias do fazer universitário”.

Deve-se considerar que a Universidade se encontra numa era de supercomplexidade, fato que exige, tal qual afirma Barnett (2002, p. 220-221), “uma transformação nas pedagogias da universidade [...] tanto em suas formas internas como em suas formas externas de interação, tanto em suas definições de investigação e erudição como em seus propósitos educativos e relações pedagógicas”. Ou seja, impõe superar a visão de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar² e a de que só quem sabe investigar, pode realmente ensinar³, no sentido de reconhecimento da docência como uma ação complexa que requer saberes específicos, na condição profissional “de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada” (CUNHA, 2007, p. 22).

No âmbito dessa ideia faz-se necessário, conforme ressalta Cunha (1998, p. 10), compreender que “é preciso retomar a reflexão teórico-prática rigorosa sobre o ensino e a aprendizagem, para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade”, nomeadamente na direção de situar a (re)construção de sentidos da docência universitária no contexto do resgate da missão da instituição no Ensino Superior, como ponto de

² Segundo Masetto (2003), até há pouco tempo esta era uma crença inquestionável.

³ Esta visão, segundo Bordounle & Lessard (2002), considera “que só o investigador pode realmente ensinar e que qualquer outra pessoa só poderá transmitir um pensamento inerte, mesmo se ele for pedagogicamente bem organizado [...]. Nesse modelo, o melhor professor é portanto por definição o melhor investigador” (p. 139).

partida para contextualizar o reconhecimento da mediação didática como parte integrante do saber-fazer docente universitário.

Profissionalidade docente universitário: a mediação didática em questão

A tradição da Universidade como centro de produção e difusão do conhecimento, contribuiu para uma auto-suficiência que levou à isenção de uma reflexão sobre o processo de produção e difusão, principalmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem nela desenvolvidos. Apesar desta instituição ser idealizada como crítica e criativa, o ranço corporativo favoreceu igualmente uma tendência à cristalização (SANTOS, 1996; TORSTENDAHL, 1996). Mas a alteração, já referida, na relação sociedade, conhecimento e universidade, exige da instituição universitária a assunção de uma responsabilidade social, no que se refere a acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico sem perder de vista a criticidade e a criatividade para uma efetiva intervenção humana – enquanto possibilidade de compreender e intervir efetivamente na vida pessoal e coletiva.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI – considerada por Castanho (2000, p. 14) “como o certificado de batismo da universidade do novo milênio” – explicita a exigência de centrar a atenção no estudante, indiciando a responsabilidade docente nesse nível de ensino – apontando para a necessidade de novas aproximações didáticas e pedagógicas que facilitem a aquisição do conhecimento, em termos da superação do ensino como mera transmissão e da aprendizagem como apenas memorização (UNESCO, 1998). No âmbito desta Declaração, uma emergente reconceitualização da docência universitária é atravessada pelo reconhecimento da insuficiência de uma profissionalidade centrada no domínio disciplinar.

Neste contexto, uma nova profissionalidade é requerida e, para a sua construção, questões relacionadas à temática da *transposição didática* (CHEVALLARD, 1991), da *transposição pragmática* (PERRENOUD, 2001) e da *transposição deliberativa* (NÓVOA, 2004) colocam a mediação didática na ordem do dia, no sentido tanto de fundamentar como de possibilitar uma reflexão sobre a ação docente universitária,

principalmente levando em consideração a compreensão da docência como uma profissão de interações humanas, que desenvolve “um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 35).

É nessa perspectiva que o campo da pedagogia universitária, apontado por Cunha (2006^a, p. 23) como “campo de produção dos conhecimentos e dos saberes docentes”, vem possibilitando reflexões sobre a construção de uma nova profissionalidade, considerando a abrangência e complexidade do processo, remetendo à compreensão de que esta respeita tanto a pessoa do docente como ao *locus* de seu exercício profissional.

Assim, para uma necessária atenção à especificidade da docência universitária em geral e para a singularidade desta em cada campo de conhecimento em particular, têm sido desenvolvidos estudos⁴ que assumem a pedagogia universitária como eixo que delinea e é delineada por pedagogias universitárias – buscando possibilitar uma maior visibilidade e compreensão da referida complexidade, no sentido *uno* e *diverso* que caracteriza a Universidade.

Concordando com Esteves (2007, p. 6) quanto à importância de não “confundir competências investigativas (geradoras de conhecimento novo) com competências de ensino, embora certamente elas não se contradigam, antes se potenciem”, é pertinente esclarecer que a docência universitária, pelo menos do ponto de vista propositivo da instituição, caracteriza-se pela articulação dessas duas competências. Logo, a mediação didática, recorrendo a Alice Lopes (1997, p. 564), é aqui compreendida “no sentido dialético: processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia”. Neste caso, é rejeitada a visão da docência como transmissão e assumida a sua função de deliberadamente possibilitar a aprendizagem do estudante, tal qual caracterizada por Anastasiou (2003, p. 15), através da expressão

⁴ A exemplo dos seguintes estudos: Bazzo (2007), Broilo e Cunha (2008), Engers e Morosini (2007), Franco e Krahe (2007), Leite (2007), Lucarelli (2004) e Vieira (2010).

ensinagem, como “uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo pelo professor”.

A partir desta compreensão e tendo em consideração a polissemia do termo profissionalidade (BARISI, 1982), ressalto que tratar da questão da profissionalidade docente universitária exige considerar o desafio de lidar com um conceito em construção, tanto no que diz respeito ao estatuto da mediação didática na definição profissional docente em geral, e na incorporação desta condição na docência universitária em particular.

Neste sentido, o emergente reconhecimento da mediação didática como integrante da profissionalidade docente universitária, tem vindo a criticar o fato de se continuar a recorrer apenas a saberes experienciais, sem considerar conhecimentos teóricos sobre a especificidade e a complexidade desta docência, nomeadamente no que diz respeito à compreensão da dinâmica de (re) construção da profissionalidade docente, em termos do movimento relacional qualificação-competência e ela inerente, seja em função da íntima relação entre qualificação-competência comum a profissionalidade em geral (BRAEM, 2000), denominada por Dubar (1987) como uma relação entre uma *profissionalidade de tipo empírica* e uma *profissionalidade de tipo científica*, seja em razão da especificidade da profissionalidade docente em particular, cuja (re) constituição não se reduz à aquisição de um novo conhecimento, nem à realização de uma ação, mas o sentido de um outro novo encontrando a sua expressão na ação.

Situando a questão da profissionalidade docente, Demailly (1987) ressalta a importância da qualificação evidenciando a implicação do desenvolvimento das competências para o exercício docente, no sentido de possibilitarem práticas interventivas. Aprofundando esta visão, no âmbito de caracterizar uma especificidade, Gimeno Sacristán (1995) bem como Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) consideram a profissionalidade docente como estado e processo.

Nesta perspectiva, a profissionalidade requerida no movimento de reconceitualização da docência universitária, conforme ressalta Cunha (2006b, p. 77), compreende que “nem o estereótipo, da profissão científica, nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado”. Principalmente porque, ainda conforme esta autora, “a reconfiguração do trabalho

docente requer uma simbiose destas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber” (ibidem).

Neste sentido, as concepções apresentadas concordam quanto à natureza teórico-prática da profissionalidade e apontam para a pertinência de um corpo de conhecimentos que apoiem o desenvolvimento de competências profissionais na prática docente, nomeadamente no sentido de saber ensinar para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno/estudante. Assim, a emergente reconceitualização da docência universitária supõe uma especificidade da docência, e aponta para o reconhecimento de uma profissionalidade onde o conhecimento didático-pedagógico tem lugar no processo de reconfiguração desta docência. Notadamente tendo em consideração que “a valorização do conhecimento profissional associa-se a um novo registo de cientificidade, não contemplado pelas formas clássicas de pensar e de fazer a ciência” (AMÉLIA LOPES, 2007, p. 99).

Nesta perspectiva, defendendo que ensinar é a especialidade profissional docente, Roldão (2005) afirma que o docente, ou *profissional de ensino*, é aquele que ensina não só *alguma coisa*, mas *alguma coisa a alguém*. No âmbito dessa compreensão a mediação didática dá o tom do estatuto de profissionalidade à docência “porque a função de *ensinar*, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (idem, p. 117).

É justo este estatuto de profissionalidade que vem sendo alvo de interesse de docentes universitários que, principalmente através da participação em ações de formação didático-pedagógica, buscam elementos estruturantes para se tornarem *profissionais de ensino*.

Profissionalidade docente universitária: buscando referentes para (re) construir saberes e (re)configurar fazeres

Ciente da complexidade que envolve a docência universitária, o propósito de tratar de aspectos da (re) construção do conceito de profissionalidade docente universitária se justifica tanto pela necessidade de reflexão sobre uma *formação* para o exercício da docência como pela

possibilidade de trazer elementos para um terreno em processo de desbravamento – conforme em outro lugar situei (RAMOS, 2008) ao fazer um estado da arte sobre esta temática.

Nesse sentido, considero oportuno trazer dados oriundos de ações de formação didático-pedagógica por reconhecer que a oferta destas ações tem representado uma forma de acesso a um conhecimento desta ordem. Bem como por considerar que ações de formação didático-pedagógica podem constituir um espaço de socialização de experiências, em termos de se configurarem como espaços privilegiados de expressão de saberes da ação pedagógica.

Por tal razão, sem perder de vista questões mais amplas que envolvem a Universidade e considerando pertinente o debate em construção sobre a profissionalidade docente universitária, dispus-me a trazer dados de experiências de ações de formação didático-pedagógica desenvolvidas em duas instituições que vêm investindo na institucionalização de ações desta ordem.

A primeira experiência, desenvolvida na Universidade do Porto (U. Porto) no âmbito do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP), refere-se ao acompanhamento de ações de formação didático-pedagógica,⁵ no período de 2005 a 2008. E situa-se numa investigação objetivada para analisar possibilidades de ações de formação didático-pedagógica se configurarem como um espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária.

As ações consideradas emergem de uma preocupação da Reitoria da U. Porto ao intervir em níveis que permitissem melhorar a qualidade do funcionamento dos cursos na U. Porto, no contexto da ideia da necessidade da preparação didático-pedagógica dos docentes. Essas ações fazem parte de um movimento que, até ao início de 2008, apresentou três fases. A primeira fase corresponde ao desencadear do processo, através da Acção Piloto de Actualização Pedagógico-Didáctica de Docentes da Universidade do Porto – cuja

⁵ A experiência aqui considerada diz respeito a aspectos da investigação desenvolvida no doutorado, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde acompanhei o processo na condição de observadora participante e coordenadora de atividades. O detalhamento dessas ações encontram-se em Ramos (2008).

implicação foi a institucionalização do Grupo de Investigação e Intervenção Pedagógica da Universidade do Porto (GIIPUP). A segunda fase congregando ações centradas na prática dos envolvidos no GIIPUP e a terceira delineando caminhos para a institucionalização de ações voltadas para a partilha de saberes e de fazeres no coletivo da U. Porto.

O GIIPUP constituiu-se tendo como principal objetivo promover processos de valorização da dimensão pedagógica da docência na U. Porto, estruturando um plano de trabalho em torno do desenvolvimento de investigações e da partilha/disseminação das práticas de ensino-aprendizagem.

As ações de formação desenvolvidas no contexto desta primeira experiência tiveram diversos formatos, entre outros: ações sequenciais que exigiam frequência acima de 50%; encontros isolados; ações desenvolvidas no âmbito de um Curso específico.

A segunda experiência, desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no âmbito do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (Nufope),⁶ refere-se ao acompanhamento de ações de formação didático-pedagógica⁷ em dois períodos. O primeiro, de 2000 a 2004, refere-se ao desenvolvimento do projeto de Atualização Didático-Pedagógica para Professores da UFPE, que serviu de suporte para institucionalização do Nufope. E o segundo, a partir de 2008, que diz respeito às ações desenvolvidas neste Núcleo. E situa-se numa investigação objetivada para identificar repercussões de ações de formação didático-pedagógica na (re) configuração do efetivo exercício de docentes universitários, no contexto dos desafios e possibilidades de (re)construção de espaços de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária.

O Nufope resulta do compromisso assumido pela UFPE, considerando a importância e pertinência de ações de formação continuada didático-pedagógica, de investigar e intervir no processo de formativo de

⁶ O Nufope resulta de um processo que teve início no ano de 2000 com o desenvolvimento do Projeto de Atualização Didático-Pedagógico para professores da UFPE, cujas primeiras avaliações do trabalho desenvolvido apontaram para a necessidade de ampliação das atividades e criação de condições para um acompanhamento sistemático dos processos de formação continuada desses professores.

⁷ A experiência aqui considerada diz respeito a aspectos da investigação desenvolvida a partir do Projeto “Ações de formação didático-pedagógica: um olhar sobre repercussões no saber-fazer docente universitário”, iniciada em 2008.

seus docentes. Tem como objeto a docência no contexto da Universidade no que diz respeito à sistematização dos processos reflexivos acerca da profissionalidade docente universitária. E como eixo, uma concepção de formação continuada centrada na *profissionalização* docente como um permanente processo de construção/desconstrução/reconstrução (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – /Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos – PROACAD – /Centro de Educação – CE –, 2008).

Esse Núcleo elegeu a formação didático-pedagógica como objeto de investigação e intervenção, desenvolvendo atividades que possibilitem sistematizar, entre outros, estudos e reflexões emergentes na e para essa formação. E a frequência acima de 50% é condição para o docente participar nas ações oferecidas pelo Nufope.

Nas duas experiências em tela, desenvolvida na U. Porto e na UFPE, um dos objetivos do trabalho diz respeito a identificar referentes subsidiadores da prática profissional docente, privilegiando uma contextualização das práticas pedagógicas – contemplando a questão dos saberes docentes no contexto da Universidade e da prática social mais ampla. Este é um dos pontos que mais vem contribuindo para os docentes situarem a dinâmica relacional qualificação-competência inerente à profissionalidade. Seja em razão do desencadear de uma reflexão sobre o caráter mediador do conhecimento didático-pedagógico, seja por reconhecer na sua própria construção docente um lugar para o saber da experiência.

No entanto, apesar da explicitação da busca por uma profissionalidade que tenha como eixo a mediação didática, muitos apresentam resistência em romper com a visão de docência como transmissão. E esta visão continua a ser alimentada pelos critérios de inserção e, principalmente, de progressão na carreira docente universitária que ainda prioriza o campo específico de conhecimento desvinculado de reflexões sobre questões do ensino-aprendizagem no contexto da Universidade em geral e de um campo de conhecimento em particular.

Mas o fato de as duas instituições, aqui contempladas, começarem a considerar a participação em ações de formação didático-pedagógica como parte da carreira docente universitária, tem contribuído para uma (re) construção de saberes bem como para uma (re) reconfiguração de fazeres no âmbito desta profissionalidade docente.

Esse aspecto aliado à proposta metodológica das experiências consideradas, vem apontando para a pertinência de se fazer leituras da realidade do efetivo exercício docente. Neste quadro, questões relacionadas a “ser Professor universitário” tem exigido uma desconstrução da concepção de docente como *profissional de um saber* (ROLDÃO, 2005) e assunção docente como um *profissional de ensino* (idem).

As experiências em tela também têm contribuído para evidenciar o caráter mediador do conhecimento didático-pedagógico no processo de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária, ratificando, tal qual afirmado por Ramos (2008), que é imprescindível que se prime pelo rigor nas reflexões desta ordem, no sentido de ter um conhecimento balizador que dê suporte ao diálogo com os saberes experienciais. Neste contexto, ressalto a importância de apoiar a sistematização de reflexões sobre o saber-fazer efetivo durante o período formativo, como tem sido incentivado pelo Nufope, através do acompanhamento do desenvolvimento de uma atividade de organização/reflexão/socialização de situação de mediação didática, proposta por cada um dos docentes, como parte integrante da formação.

Outro ponto a realçar, diz respeito ao fato de grande parte dos docentes, tanto na experiência da U. Porto como na experiência da UFPE, a partir da própria vivência, reconhecerem a insuficiência de uma profissionalidade docente universitária voltada para a transmissão. Tornando-se esta constatação um ponto de partida na (re) construção do conceito e possibilidade de configuração de uma profissionalidade comprometida com a mediação didática, cujo maior desafio é compreender a natureza *compósita* do conhecimento profissional docente (MONTEIRO, 2005; ROLDÃO, 2007). Neste caso, como bem situa Correia (1998, p. 23), compreender que “uma das propriedades mais relevantes da reflexão educativa é o facto de ela ter por objecto um objecto que nunca é dado uma vez por todas, mas um objecto que incorpora sempre um projecto de transformação”.

Considerações finais

Embora ainda distante da superação da visão de docência universitária como transmissão de conhecimento, apesar do emergente

reconhecimento da mediação didática como função que dá o tom à docência, o envolvimento em ações de formação didático-pedagógica, como observadora participante e coordenadora de atividades, permite-se comungar com a afirmativa de Zabalza (2004) de que no cenário universitário é tempo de *desaprender para reconstruir* – no contexto do desafio de compreender que *desaprender e reconstruir* se referem a processo e não a produto.

Neste quadro, se “os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento” (CUNHA, 2006b, p. 80), a profissionalidade docente universitária compreendida em outra racionalidade é a que se (re) constrói numa dinâmica relacional competência-qualificação no sentido de assumir a sua condição de *instituinte*. Ou seja, neste tempo de (re) construção de conceito é pertinente compreender esta profissionalidade como um espaço de tensão de uma relação instituído-instituinte (RAMOS, 2008 - 2010), tendo em conta o resgate da missão da Universidade no contexto dos novos mandatos postos ao Ensino Superior e o lugar da docência universitária na construção de uma Educação Superior.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa; ALVES, Leonir. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville: UNIVILLE. 2003. p. 11-38.

ANDRADE, Luiz; LONGO, Waldimir; PASSOS, Eduardo. Autonomia: um modelo explicativo da ontologia da universidade. *23ª Reunião Anual da ANPEd*. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1107T.PDF>>. Acesso em: 23 ago. 2007.

BARISI, Giusto. La notion de “professionnalité” pour les syndicats en Italie. *L'Emploi enjeux économiques & sociaux – Colloque de Dourdan*, 1982. p. 379–394.

BARNETT, Ronald. *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.

BARNETT, Ronald. *Claves para entender la universidad – En una era de supercomplejidad*. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

BAZZO, Vera. *Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades*. Orientador: Merion Campos Bordas. 2007. 251 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOURDONCLE, Raymond ; LESSARD, Claude. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle, *Revue Française de Pédagogie*, 139. 2002. p. 131-154.

BRAEM, Sophie. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions française. *Interim Conference of ISA Research Committee Sociology of Professional Groups RC 52*, Lisboa. 2000.

BROILO, Cecília; CUNHA, Maria Isabel (Org.). (2008). *Pedagogia universitária e produção de conhecimento* (v. 3). Porto Alegre: EDIPUCRS.

CASTANHO, Sérgio. Educação superior no século XXI: discussão de uma proposta. *23ª Reunião Anual da ANPEd*. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1105T.PDF>> Acesso em: 27 fev. 2007.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CORREIA, José Alberto. Conferência de abertura do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação. *Actas do 1º Congresso das Licenciaturas em Ciências da Educação: profissões e espaços sociais*. Porto, 1998.

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

CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2006a. p. 13-29.

CUNHA, Maria Isabel. Trabalho docente e profissionalidade na universidade. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 2006b. p. 67-84.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, XXIX (1), 1987. p. 59-69.

DUBAR, Claude. La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail*, XXIX (1), 1987. p. 3-14.

ENGERS, Maria Emília; MOROSINI, Marília (Org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem* (v. 2). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ESTEVES, Manuela. Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Actas do IX Congresso SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores*. Funchal, 2007.

FRANCO, Maria Estela; KRAHE, Elizabeth (Org.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento* (v. 1). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, Juan. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 61- 92.

LEITE, Carlinda. Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? *Actas do IX Congresso SPCE – Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal, 2007.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 27-42.

LOPES, Alice. Conhecimento escolar em Química – Processo de mediação didática da ciência. *Química Nova*, 20 (5), 1997, p. 563-568.

LOPES, Amélia. *Relatório da disciplina Construção de identidades e formação de professores*. Provas de Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2007.

LUCARELLI, Elisa (Org.). *El asesor pedagógico en la Universidad: de la teoría a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

MAGALHÃES, António. *A identidade do ensino superior política, conhecimento e educação numa época de transição*. Braga: FCG/FCT/MCES, 2004.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In Masetto, Marcos (Org.). *Docência universitária*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 9-26.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NÓVOA, António. Novas características do professor. *Diário na Escola – Diário do Grande ABC*. Disponível em: <http://www.redenoarsa.com.br/biblioteca/Escola_16_07_3281.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables des l'action?*. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_12.rtf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro & GAUTHIER, Clemont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, Kátia. *Pedagogia Universitária: um olhar sobre um movimento de institucionalização de ações de atualização pedagógico-didática como espaço de reflexão sobre a profissionalidade docente universitária*. Tese de Doutorado, FPCEUP, Porto, 2008.

RAMOS, Kátia. *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática*. Porto: U. Porto Editorial, 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior*. *Revista NUANCES*, 13, 2005, p. 108-126.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 2007, p. 94-103.

SANTOS, Boaventura. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1996.

SANTOS, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice; Lessard, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORSTENDAHL, Rolf. *La transformación de la educación profesional en siglo XIX*. In: ROTHBLATT, Sheldon & WITTRÖCK, Björn (Org.). *La Universidad europea y americana desde 1800 – Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona: Ediciones Pomares, 1996. p. 121-155.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Declaracion Mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: visión y acción*. 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>. Acesso em: 06 ago. 2006.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco/Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos/Centro de Educação. *Proposta do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE - NUFOPE*. Recife: UFPE, 2008.

VIEIRA, Flávia (Org.). *Transformar a pedagogia na universidade – narrativas da prática*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2009.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em novembro de 2009
Aprovado em dezembro de 2009

O QUE PRECISA TER UM FUTURO PROFESSOR EM SEU CURSO DE FORMAÇÃO PARA VIR A SER UM PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO EM MUSEUS?

Sibele Cazelli¹

Andréa Fernandes Costa²

Carla Mahomed³

RESUMO: O objetivo deste trabalho é o de apresentar os primeiros resultados do projeto de pesquisa intitulado *A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações*, um terceiro empreendimento da Coordenação de Educação em Ciências do Museu de Astronomia e Ciências Afins, no âmbito da relação entre a educação não formal e a formação de professores. Conhecendo mais a intencionalidade dos museus ou das instituições culturais afins, as características de sua pedagogia e o estabelecimento de uma relação museu-escola que vá além do aspecto educativo, existe a possibilidade de que as licenciaturas e os cursos de pedagogia sejam berços para a formação de um futuro profissional de educação em museus. A partir da análise dos resultados, constatou-se que ainda existem dificuldades e um distanciamento entre as instituições museológicas e a universidade. Uma forma de superação desses obstáculos está associada ao desenvolvimento de projetos que trabalhem a relação entre o museu e a universidade como, estudos mais aprofundados sobre os casos onde os docentes articulam a prática docente com as atividades museais. Esses casos podem se tornar referência. Outra forma de superação pode ser a elaboração de editais específicos que estimulem a parceria museu-universidade como estratégia de superação do distanciamento.

¹ Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Tecnologista Senior III do Museu de Astronomia e Ciências Afins.

² Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2009). Bolsista do Museu e Astronomia e Ciências Afins – MAST.

³ Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Profissional de museu. Educação não-formal

ABSTRACT: The objective of this work is to present the first results of the research entitled “Non-formal education and teacher formation: framing relations”, a third project for the Education Coordination of Astronomy and Related Sciences Museum, as part of the relationship between non-formal education and teacher formation. Knowing more about museums or related cultural institutions intentionality, the characteristics of their pedagogy and to establish a museum-school relationship that goes beyond the educational aspect, there is the possibility that the degrees and pedagogical courses are cots to form a future professional in museums. From the analysis of the results, it was found that there are still difficulties and a distance between the university and museum institutions. One way of overcoming these obstacles is associated with projects development to work the relationship between the museum and the university, for example, more detailed studies of cases where teachers articulate the practice of teaching to museum activities. These cases may become a reference. Another way to overcome may be the elaboration of specific announcements that encourage museum-university partnership as a strategy to overcome the distance.

KEYWORDS: Teacher formation. Museum professional. Non-formal education

Introdução

Ciência, tecnologia e inovação têm sido fatores essenciais no competitivo processo de desenvolvimento de diversas nações. Nos últimos anos, conceitos como integração, globalização e internalização permeiam uma série de mudanças sociais, nas quais a interface cultura, ciência, política e educação estão profundamente implicadas (CAZELLI, 2005). A sociedade busca saciar-se por meio de formas mais amplas de conhecimento, que permitem o envolvimento com os vários campos das ideias em diferentes níveis. Dessa forma, a relação entre a educação

formal e a não formal vai se constituindo, gerando redes cotidianas de conhecimento. Portanto, é vital compreender que efetivamente estamos frente a novos desafios. Em face desse contexto, Libâneo (2003, p. 25) argumenta que “é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber”. Esse autor utiliza a expressão “escola como espaço de síntese” para explicitar suas posições atuais sobre a escola. “Síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa”.

O desafio, hoje, das instituições de educação não formal, diferente da escola, é o de se atualizarem com o intuito de acompanhar esse novo contexto que se impõe de forma progressiva e mesmo agressiva. Como proposição, uma chamada à universidade no sentido de abrir frentes para a formação de indivíduos que se apresentem de maneira mais apta para enfrentar essa demanda nos museus, que embora não tão novos, só agora começam a ganhar o reconhecimento da academia.

Uma iniciativa nessa área foi o projeto de pesquisa intitulado *A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações*, desenvolvido por Carla Mahomed, no Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST/MCT, inserido na linha de pesquisa, *Cultura Científica, Comunicação e Cognição*, no projeto *Educação não formal e formação de professores*, cujo foco está nas investigações sobre a possibilidade de os professores responsáveis por disciplinas do curso de licenciatura incorporarem os museus de ciência como elemento constitutivo da formação pedagógica dos futuros docentes.

Para fomentar o debate na busca de elementos que possam responder a pergunta-título, *O que precisa ter um futuro professor em seu curso de formação para vir a ser um profissional de educação em museus?*, o objetivo deste trabalho é o de apresentar e discutir os primeiros resultados do projeto de pesquisa citado anteriormente, um terceiro empreendimento da Coordenação de Educação em Ciências do MAST, no âmbito da relação entre a educação não formal e a formação de professores. Conhecendo mais a intencionalidade dos museus ou das instituições culturais afins, as dimensões de sua pedagogia e o estabelecimento de uma relação museu-escola que vá além do aspecto

educativo, existe a possibilidade de que as licenciaturas e os cursos de pedagogia sejam berços para a formação de um futuro profissional de educação em museus. Além disso, acredita-se que essa discussão acerca da educação não formal seja capaz de promover a formação de professores diferenciados no uso dos museus ou instituições culturais afins, ampliando e aperfeiçoando o capital cultural de seus alunos.

Museus: espaços de educação

Os museus podem ser entendidos como espaços de educação, tendo em vista que as experiências neles vivenciadas, na maior parte das vezes, não estão restritas ao deleite e à diversão. Nesses espaços e nas demais instâncias educativas da sociedade são realizadas seleções de parte da cultura no intuito de torná-la acessível ao público, bem como são promovidos processos de recontextualização, buscando viabilizar a socialização do saber acumulado (MARANDINO, 2005).

A criação de museus ou até mesmo sua remodelação se dá no contexto de políticas públicas, promovidas pelo Estado e relacionadas a interesses de formação e instrução dos indivíduos e das coletividades. No caso específico dos museus de ciência e tecnologia, a ideia de ampliação da cultura científica da sociedade esteve presente na grande maioria da criação dessas instituições, em lugares e épocas diferentes, entretanto, a partir de perspectivas que guardam características de seu tempo e de seu contexto (VALENTE, 2009).

Foi somente a partir da segunda metade do século XX que o papel educativo dos museus passou a ser formalmente reconhecido, tendo em vista a definição dos contornos educacionais mais precisos dados às ações promovidas nessas instituições. Nesse momento, há uma grande ênfase no plano educativo. Essa postura é assumida especialmente pelos museus de temática científica, por meio da utilização de métodos dinâmicos e populares e da promoção da participação mais direta do público leigo como formas de favorecer a aquisição de conhecimento.

Das mudanças mais notáveis ocorridas na história recente dos museus, encontra-se exatamente o crescimento de seu papel educa-

tivo, refletido, inclusive, na contratação de profissionais específicos para os setores educativos. Esses setores vêm reivindicando uma participação cada vez maior e efetiva na concepção das exposições museológicas, no sentido de melhorar a comunicação com seus diferentes públicos.

Cabe lembrar que os museus não são estritamente institutos de pesquisa científica no sentido usual do termo. Seus compromissos com a investigação também estão relacionados aos problemas pedagógicos e museológicos, ligados à divulgação correta e inteligível dos saberes neles veiculados. Nesse sentido, os museus estão, hoje, discutindo suas especificidades para melhor definir suas estratégias de ação. Entre os muitos elementos que constituem a especificidade desses locais destacam-se: o *lugar*, o *objeto* e o *tempo*. O *lugar*, ou seja, o espaço do museu é aberto. O *objeto*, como meio de exploração e investigação do museólogo, é recurso indispensável para a construção das narrativas museais, constitutivas das exposições. O *tempo* é essencial na estratégia de comunicação do museu, visto que é administrado pelo visitante.

Esses elementos constitutivos do museu são então articulados, com o objetivo de promover a apropriação/interpretação da narrativa museal, pelo visitante. Por maior que seja a intenção dos idealizadores das exposições de controlar a articulação desses elementos, o visitante se apropria deles de forma autônoma e variável, podendo deter-se, observar ou ouvir, quando assim o desejar, permanecendo livre para considerarem importantes ou irrelevantes as várias narrativas propostas.

Educação em museus: as especificidades da educação não formal

O papel da educação é de inquestionável relevância para o enfrentamento dos desafios gerados pela globalização, pelo avanço científico e tecnológico e pela intensificação dos meios de comunicação. A função educativa, que há muito transpôs os muros da escola, vem sendo desenvolvida por múltiplos e heterogêneos canais, dentre os quais se encontra o museu, espaço privilegiado dentro do campo da educação não formal. Os museus são entendidos como importantes fontes de aprendizagem e de contribuição para a aqui-

sição e o aperfeiçoamento do nível de cultura da sociedade, com a vantagem de incluir tanto aqueles que estão na escola, como os que não tiveram essa oportunidade e os que já não fazem mais parte dela (COSTA, 2009).

Mas afinal, quais são as características específicas das práticas educativas não formais e dos museus como espaço de concepção e desenvolvimento dessas práticas? Quais as semelhanças e as diferenças das ações educativas não formais em comparação com outras inseridas no universo educativo, composto pela educação formal, não formal e informal?

A origem dos termos: o formal, o não formal e o informal

A escola é considerada, por excelência, o local onde ocorrem os processos de ensino e aprendizagem. A educação formal é regida por regras bem definidas, que estipulam o conteúdo do aprendizado por meio de grades curriculares e ainda, determinam a forma da progressão. A avaliação na educação formal é feita, em geral, verificando o sucesso desse aprendizado, medindo estatisticamente uma variável latente, usualmente chamada de proficiência.

Os fins da década de 1960 e início da de 1970, no quadro mundial, foram estimulantes e férteis para a abertura de novos espaços de educação. Começava a tomar corpo outro setor da educação que se deslocava da formalidade da escola, reconhecidamente em crise. Esse movimento tomou a denominação de educação não formal. A versão original do que seria esse novo tipo de educação surgiu em uma publicação de Coombs (1968).

Nesse mesmo período, um movimento na esfera da Unesco a favor da educação ao longo da vida e da sociedade da aprendizagem, culminou com a publicação do documento *The Faure Report: Learning to Be* (1972), que enfatizava o conceito de educação ao longo da vida e a ideia de que esse conceito deveria orientar a divisão do sistema educacional em três categorias: (i) educação formal – sistema educativo hierarquizado estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profis-

sional; (ii) educação não formal – qualquer atividade organizada fora do sistema formal de ensino, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem e (iii) educação informal – verdadeiro processo realizado ao longo da vida, no qual os indivíduos adquirem atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio, na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (ROGERS, 2004).

No contexto brasileiro, nas décadas de 1970 e 1980, Gohn (1999) sublinha que a educação não formal era entendida como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino, com o intuito de fazer com que determinados grupos da população, principalmente adultos, melhorassem seu nível de alfabetismo e/ou adquirissem novas técnicas profissionais. Como foram os programas de extensão rural e treinamento de agricultores, os inúmeros programas comunitários de educação sobre saúde, nutrição e planejamento familiar. Essa autora, no que diz respeito à educação informal, diz que esse tipo de educação tem um caráter espontâneo e ocorre nos inúmeros espaços de possibilidades educativas no transcorrer da vida dos indivíduos, transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leitura de jornais, livros, revistas, na área da educação não formal.

Delimitando fronteiras entre a educação formal e a não formal

Em uma análise da relação entre a educação formal e a não formal, pode-se dizer que ambas compartilham, além da existência de intencionalidade – objetivos explícitos de aprendizagem – o fato de se constituírem como processos educativos diferenciados e específicos. Possuem também estrutura e organização, mas são estritamente distintas. Trilla (1998) apresenta dois critérios, por meio dos quais, se podem estabelecer as fronteiras entre esses dois tipos de educação. Um deles, o *metodológico*, define o formal como o escolar e o não escolar como o não formal, apresentando as seguintes contraposições: educação formal *versus* educação não formal.

Formal	Não Formal
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Forma coletiva e presencial de ensino e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sistemas individualizados ou coletivos, a distância ou <i>in loco</i>.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definição de um espaço próprio – a escola como lugar físico. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dá-se fora do âmbito da escola.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecimento de tempos pré-fixados de ação (horários, calendário letivo...). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não fixação de tempos; baseia-se em uma atitude voluntária.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Separação institucional de relações assimétricas e complementares (aluno-professor). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evita formalidades e hierarquias.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleção e ordenação de conteúdos que se relacionam por meio de planos de estudo, currículo... (sequência). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não possui currículos pré-estabelecidos; ➤ Caracteriza-se por uma liberdade de escolha de acordo com os interesses pessoais; ➤ Flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Descontextualização da aprendizagem (os conteúdos são ensinados e aprendidos fora de seu âmbito natural de produção e aplicação). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A liberdade na seleção e organização de conteúdos e metodologias amplia as possibilidades de interdisciplinaridade e contextualização.

QUADRO 1: Comparação entre a educação formal e a não formal, de acordo com o critério metodológico

Esse critério indica o estabelecimento de uma dicotomia entre o formal e o não formal, uma vez que, normalmente, a caracterização da educação não formal é feita tendo como parâmetro de comparação a educação formal. No entanto, outras formas vêm sendo elaboradas no sentido de caracterizar a educação não formal e sua relação com as demais esferas do universo educacional. Autores como Hofstein e Rosenfeld (1996) e Rogers (2004) entendem que a educação formal e a não formal devem ser vistas como um *continuum*, já que suas distintas dimensões se interpenetram.

O outro critério apresentado por Trilla (1998) para estabelecer as diferenças entre a educação formal e a não formal é o *estrutural*, segundo o qual elas se distinguem não por seu caráter escolar ou não escolar, mas por sua inclusão (formal) ou não inclusão (não formal) na esfera da educação graduada e hierarquizada, que se orienta pela obtenção de títulos acadêmicos. Percebe-se

aqui que o espaço físico é insuficiente para definir o caráter das práticas educativas que nele se encerram, visto que as práticas educativas não formais podem ter lugar no espaço físico da escola, assim como práticas formais podem ocorrer (e de fato ocorrem) em lugares como os museus, tidos como espaços de práticas não formais.

Trata-se de um conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferentemente organizadas, que possuem objetivos explícitos de formação ou de instrução; não se caracterizando, por sua vez, pela hierarquização e sequencialidades próprias do sistema educativo regrado. Outros aspectos que devem ser apontados, se referem ao fato de que nos espaços não formais de educação os indivíduos não têm a “obrigação” de aprender e seus conhecimentos não são colocados à prova. Além disso, essas instituições não possuem a função social de certificação do aprendizado (TRILLA, 1998).

De todo modo, delimitar fronteiras é importante não para definir até onde podemos ir, mas para demarcar a passagem de um lado ao outro, para diferentes objetivos, intencionalidades, estratégias... No entanto, as fronteiras entre educação não formal, educação informal e educação formal não são os paralelos ou meridianos, latitude ou longitude, imóveis, fixos... Mas sim linhas, contornos que podem constantemente ser refeitos, ora avançando, ora recuando. Demarcá-las é respeitar suas diferenças, possibilitando assim profícuos encontros entre essas diferentes formas de educar (COSTA, 2009).

A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações

Esse projeto de pesquisa tem como foco os docentes que atuam na formação de licenciandos, particularmente na contribuição que museus ou instituições culturais afins podem desempenhar na formação desses futuros profissionais.

As etapas do desenvolvimento desse estudo no segundo semestre de 2006 foram: (i) construção de uma listagem das possíveis instituições parceiras, institutos e departamentos de ensino de universidades públicas e privadas: Universidade Castelo Branco; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Departamento de Educação);

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Biologia, Instituto de Química); Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Coordenação da Graduação de Química, Departamento de Educação, Departamento de Física) e Instituto Superior de Educação (ISE – ISERJ), todas contatadas por meio de ofício; (ii) elaboração, aplicação e reformulação de um questionário com questões abertas e fechadas, cujo objetivo foi o de conhecer o perfil sociodemográfico do professor, sua prática cultural no tempo livre, disciplina(s) que leciona(m) e, principalmente, como articulam sua prática docente com as atividades de caráter educacional/cultural desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins; e (iii) construção e análise da base de dados.

No primeiro semestre de 2007 houve reuniões com os coordenadores que responderam ao contato para o planejamento do curso *Educação Não Formal em Museus de Ciência e Tecnologia: teoria e prática* (curso de curta duração com carga horária entre 25 e 30 horas), dirigido aos licenciandos. O QUADRO 2 abaixo mostra a instituição, a relação entre o número de alunos inscritos no curso e número de participantes, bem como sua respectiva área de formação.

Instituição	Número de alunos inscritos	Número de alunos participantes	Área de formação
PUC-Rio	50	14	Pedagogia
FFP/UERJ Unidade – São Gonçalo	29	15	Pedagogia
FFP/UERJ – Unidade São Gonçalo	09	04	Biologia
UERJ – Unidade Maracanã	09	02 + 02 alunas do curso de Biologia da UERJ – São Gonçalo	Química
CEFET – de Química Nilópolis	25	12	Física e Química
Total	122	49	4 (áreas)

Fonte: MAST – Pesquisa *A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações*, 2006-08

QUADRO 2: Instituição, número de alunos inscritos no curso, número de alunos participantes e sua respectiva área de formação

Constata-se que o número de inscritos foi bem maior (total de 122 alunos) que o número de participantes (total de 49).

No primeiro semestre de 2008, o questionário da pesquisa foi enviado via correio eletrônico e correio para os docentes contatados. Houve retorno por parte de 27 docentes das seguintes Instituições de Ensino Superior – IES: CEFETQ/Nilópolis (8); UERJ (5); PUC-Rio (3); UFRJ (2); UFF (2); USP (2); Unicamp (1); UFMG (1); Unirio (1); UFSC (1) e UEL (1).

Resultados e Comentários

São apresentados e comentados nesse item os principais resultados. Os 27 docentes participantes do projeto *A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações* atuam ou já atuaram em disciplinas voltadas para a área de ensino. Destes, oito também atuam em disciplinas de conteúdo específico, como química geral e orgânica.

Do bloco de questões associadas à definição do perfil sociodemográfico, considerando apenas a variável, *sexo*, constatou-se que 18 docentes são do sexo feminino e nove do masculino. No que tange à prática cultural no tempo livre, destacando o item *Ir a museus*, observou-se que um terço dos docentes (33%) frequentam essas instituições pelo menos *uma vez por mês*.

Um dos objetivos específicos desse projeto de pesquisa era o de investigar como os professores de graduação em licenciaturas articulam sua prática docente com as atividades de caráter educacional/cultural desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins. A pergunta 3.1 do Bloco 3 do questionário indagava sobre esse assunto. No caso de resposta afirmativa, o respondente informava sobre como ele realiza a articulação (questão 3.2). No caso de resposta negativa, informava sobre a(s) principal (is) dificuldade(s) enfrentada(s) para realizá-la (questão 3.3). Nove docentes responderam afirmativamente à pergunta 3.1. No entanto, mais de 10 respondentes marcaram os itens SIM e NÃO, ou seja, falaram sobre as dificuldades com que se deparam para consolidar um tipo de prática que já realizam.

As respostas dadas à questão 3.2 foram classificadas por proposição de categorias (nove), a saber:

– *Visitação* (refere-se às respostas que expressaram visita a museus ou instituições culturais afins como forma de articulação com a prática docente);

– *Uso de equipamentos culturais para o ensino de física* (refere-se às respostas que expressaram o uso de museu, centro cultural, cinema, teatro, livreria... Como forma de articulação com a prática docente);

– *Uso de estratégias e de espaços da universidade* (refere-se às respostas que expressaram a elaboração de estratégias – produção e itinerância de material didático – e a utilização de espaços próprios da IES – laboratórios de demonstração, espaços de educação não formal, etc. – como forma de articulação com a prática docente);

– *Divulgação* (refere-se às respostas que expressaram a apresentação de museus ou instituições culturais afins por meio de folder, discussão, sugestão de visita a exposições, apresentação multimídia e outros como forma de articulação com a prática docente);

– *Motivação Extrínseca* (refere-se às respostas que expressaram o estímulo de visitação a museus ou instituições culturais afins com finalidades avaliativas da disciplina – ganho de pontos extras – como forma de articulação com a prática docente);

– *Curso e Atividade* (refere-se às respostas que expressaram a indicação de cursos e atividades oferecidos pelos museus ou instituições culturais afins como forma de articulação com a prática docente);

– *Estágio e Pesquisa* (refere-se às respostas que expressaram a supervisão de estágio e a orientação de pesquisa – iniciação científica – como forma de articulação com a prática docente);

– *Projeto Integrado* (refere-se às respostas que expressaram a elaboração e o desenvolvimento pelos alunos de projetos que integrem a ação cultural à prática educativa como forma de articulação com a prática docente);

– *Outra* (refere-se às respostas que não se enquadraram nas categorias propostas).

Na TAB. 1 abaixo são apresentadas as categorias estabelecidas e respectivas frequências. Vale ressaltar que as categorias estabelecidas acima não são excludentes, ou seja, em uma mesma resposta foi encontrada mais de uma categoria.

Categorias	Frequência
Visitação	6
Uso de equipamentos culturais para o ensino de física	3
Uso de estratégias e de espaços da universidade	1
Divulgação	5
Motivação Extrínseca	1
Curso e Atividade	1
Estágio e Pesquisa	1
Projeto Integrado	1
Outra	1
Total	20

Fonte: MAST – Pesquisa *A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações*, 2006-08

TABELA 1: Frequência das categorias estabelecidas para as formas de articulação da prática docente com as atividades de caráter educacional desenvolvidas nos museus

Verificou-se que as principais formas de articulação com a prática docente são: *Visitação* – promoção de visitas a museus ou instituições culturais afins – (seis docentes de um total de 20) e *Divulgação* – apresentação de museus ou instituições culturais afins, por meio de folder, sugestão de visita a exposições, apresentação multimídia – (cinco docentes de um total de 20).

As respostas dadas à questão 3.3 (principal(is) dificuldade(s) enfrentada(s) para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de caráter educacional desenvolvidas nos museus) foram classificadas por proposição de categorias (nove), a saber:

– *Distanciamento acadêmico* (refere-se às respostas que expressaram distanciamento das atividades de pesquisa que possuem como principal dificuldade enfrentada para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Dificuldade econômica* (refere-se às respostas que expressaram dificuldades econômicas por parte dos licenciandos, reduzindo as possibilidades de acesso a equipamentos culturais – gasto com transporte e ingresso – como principal empecilho para realizar a articulação entre

a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Falta de atividades/exposições voltadas para área de química* (refere-se às respostas que expressaram a ausência de atividades/exposições na área de química como principal dificuldade enfrentada para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Baixo capital cultural e baixa frequência do aluno a equipamentos culturais* (refere-se às respostas que expressaram dificuldades associadas à prática cultural cultivada pelo aluno como principal obstáculo enfrentado para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Dificuldade sociocultural* (refere-se às respostas que indicaram o isolamento das IES pela opção de estratégias educacionais tradicionais, potencializadas pelo ainda incipiente papel social dos museus como principal dificuldade enfrentada para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Falta de informação* (refere-se às respostas que indicaram a falta de conhecimento ou informação sobre a existência de espaços e atividades culturais como principal dificuldade enfrentada para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Falta de tempo* (refere-se às respostas que indicaram a carga horária reduzida e a falta de tempo como principais dificuldades enfrentadas para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Problema operacional* (refere-se às respostas que indicaram problemas de ordem administrativa, de locomoção dos alunos e horário que lecionam – por exemplo a noite – como principais dificuldades enfrentadas para realizar a articulação entre a prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins);

– *Outra* (refere-se às respostas que não se enquadraram nas categorias propostas).

Oito docentes responderam negativamente à pergunta 3.1, ou seja, falaram sobre as dificuldades com que se deparam para fazer a articulação entre sua prática docente e as atividades de caráter educacional/cultural desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins. Mas como mais 10 respondentes assinalaram os itens SIM e NÃO a essa pergunta, tem-se um total de 18 docentes discorrendo sobre questões que os impede de ter uma prática pedagógica que incorpore os museus na formação de futuros professores.

Na TAB. 2 abaixo são apresentadas as categorias estabelecidas e respectivas frequências. Vale ressaltar que as categorias estabelecidas acima não são excludentes, ou seja, em uma mesma resposta foi encontrada mais de uma categoria.

Categorias	Frequência
Distanciamento acadêmico	1
Dificuldade econômica	1
Falta de atividades/exposições voltadas para área de química	1
Baixo capital cultural e baixa frequência do aluno a equipamentos culturais	2
Dificuldade sociocultural	1
Falta de informação	3
Falta de tempo	3
Problema operacional	11
Outra	1
Total	24

Fonte: MAST – Pesquisa *A educação não formal e a formação de professores: estruturando relações*, 2006-08

TABELA 2: Frequência das categorias estabelecidas para as principais dificuldades relatadas pelos professores para fazer a articulação entre sua prática docente e as atividades de caráter educacional desenvolvidas nos museus

Observou-se que *Problema Operacional*, *Falta de Tempo* e *Falta de Informação* são as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes para não realizar a articulação entre a sua prática docente e as atividades de educação não formal desenvolvidas nos museus ou instituições culturais afins.

Uma forma de superação das dificuldades e do distanciamento está associada ao desenvolvimento de projetos que trabalhem a relação entre o museu e a universidade como estudos mais aprofundados sobre os casos onde os docentes fazem essa articulação (pelo menos 12 professores a realizam por meio de visitas e divulgação dos espaços de educação não formal). Esses casos devem tornar referência e devem ser divulgados entre museus e universidades. Outra saída seria a elaboração de editais específicos que estimulem a parceria museu-universidade como estratégia de superação do distanciamento.

REFERÊNCIAS

CAZELLI, S. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?* Orientador: Francisco Creso J. F. Júnior. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

COOMBS, P. H. *A crise mundial da educação*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1968.

COSTA, A. F. *Museu de Ciência: instrumentos científicos do passado para a educação em ciências hoje*. 2009. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GOHN, M. G. *Educação Não-Formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 1999.

HOFSTEIN, A.; ROSENFELD, S. Bridging the gap between the formal and informal science learning. *Studies in Science Education*, v. 28, p. 87-112, 1996.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional

e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 23-52.

MARANDINO, M. Museus de ciências como espaços de educação. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. (Org.) *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005. p.165-176.

ROGERS, A. *Looking again at non-formal and informal education: towards a new paradigm*, 2004. Disponível em: <www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm>. Acesso em: 29 Set. 2009.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Ariel, 1998.

VALENTE, M. E. A. Momentos dos museus de ciência e tecnologia no Brasil. In: MARANDINO, M.; ALMEIDA, A. M.; VALENTE, M. E. A. (Org.). *Museu: lugar do público*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. p. 211-227.

Recebido em setembro de 2009
Aprovado em novembro de 2009

DEMANDA CONTÍNUA

PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Natalia Batista Vasconcelos¹

RESUMO: Tendo por base que a finalidade do Programa Nacional de Assistência Estudantil é prover os recursos necessários aos estudantes de baixa condição socioeconômica, a fim de que os mesmos possam desenvolver plenamente sua graduação e obterem um bom desempenho curricular, minimizando com isso o percentual de abandono, trancamento de matrículas e evasão nos cursos de graduação, o presente trabalho tem como objetivo analisar a evolução da atividade de Assistência Estudantil do sistema público de ensino superior no Brasil. Nesse sentido, procurar-se-á evidenciar quais os mecanismos que estão sendo utilizados para garantir esse direito dos estudantes das universidades públicas brasileiras. Para realizar essa análise sobre a evolução da assistência estudantil, inicialmente foi elaborado um breve histórico da gênese da educação superior no Brasil, com a finalidade de compreender como se deu sua implantação, e apontar os momentos cruciais onde mudanças foram implementadas, explicando com isso, a atual situação do ensino superior público. Para tanto se utilizou, além de uma investigação bibliográfica a respeito da temática abordada, consultas em sites de universidades públicas brasileiras que oferecem serviços de atenção aos estudantes. Sendo assim, foi possível evidenciar que esse é um tema ainda pouco pesquisado apesar da importância que representa para a grande maioria da clientela estudantil das escolas públicas de ensino superior no Brasil.

¹ Especialização Lato Sensu em Gestão e Políticas Públicas da Faculdade Cattólica de Uberlândia (2009). Técnico Administrativo – Assistente Social, na Divisão de Assistência ao Estudante – DIASE. E-mail: nataliabvasconcelos@yahoo.com.br.

PALAVRAS-CHAVE: Assistência estudantil. Política pública. Programa Nacional de Assistência Estudantil.

ABSTRACT: The present work whose central subject is the Student Assistance, while right of the university pupils of the public system of superior education, has as objective to analyze the evolution of this activity developed with the purpose to provide the necessary resources to the students with low socioeconomic condition, so that they could fully develop their graduation, and get a good curricular performance, minimizing with this the percentage of abandonment and evasion in the graduation courses. To carry through the analysis on the evolution of the student assistance, initially a historical briefing of genesis of the superior education in Brazil was carried through, with the purpose to understand as if it gave its implantation, and to point the crucial moments where changes had been implemented, explaining with this, the current situation of public superior education in Brazil. The research sources had been seen in sites of Brazilian public universities, that offer services of attention to the students, beyond bibliographical inquiry regarding the thematic addressed.

KEYWORDS: Student assistance. Public politics. National Program of Student Assistance.

Introdução

Pela experiência adquirida por meio da atividade profissional ligada à área de assistência estudantil em instituições públicas de ensino superior define como tema deste artigo evolução histórica da assistência estudantil na educação superior no Brasil.

Nesse sentido, procuramos analisar a evolução histórica dessa atividade visando compreender como esse processo tem ocorrido na educação superior pública, como direito dos estudantes universitários do sistema público de ensino superior, já que visa prover os recursos necessários aos estudantes de baixa condição socioeconômica para que os mesmos possam desenvolver seus estudos com um

bom desempenho curricular, minimizando o percentual de abandono, trancamento de matrículas e evasão nos cursos de graduação.

Com a finalidade de compreender a atual situação do ensino superior público no Brasil foi realizado um breve histórico da gênese da educação superior no Brasil tendo em vista apontar os momentos decisivos da implementação das mudanças em relação à assistência estudantil. A pesquisa realizada insere-se no âmbito da pesquisa bibliográfica seguida de uma análise qualitativa dos dados encontrados. As fontes de pesquisa a respeito da temática abordada, além da investigação bibliográfica, foram sites de universidades públicas brasileiras que oferecem serviços de atenção aos estudantes.

1. Educação Superior Brasileira: da gênese ao novo modelo educacional

O surgimento da Educação Superior no Brasil deu-se de forma tardia em relação ao restante dos outros países das Américas espanholas e Inglesas, que tiveram acesso ao ensino superior já no período colonial.

Portugal tinha apenas dois grandes objetivos quando aportou em terras brasileiras: suas prioridades eram a fiscalização e a defesa. Durante 300 anos, as únicas iniciativas na área de educação vieram dos jesuítas, mais voltados para a catequese religiosa. Os altos funcionários da Igreja e da Coroa e os filhos dos grandes latifundiários tinham que ir à Europa para obter formação universitária, e o destino era principalmente Coimbra. Iniciativas isoladas, como o curso superior de Engenharia Militar no Rio de Janeiro, que surgiu no final do século XVII, não podem ser consideradas como um ingresso do Brasil no ensino superior, já que, para todos os efeitos, era um estabelecimento português.

Somente em 1808, com a vinda da família real, é que surgiu o primeiro interesse de se criar escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro: em fevereiro de 1808 surge o Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia e em abril do mesmo ano a cadeira de Anatomia é criada no Hospital Militar do Rio de Janeiro. Em 1810, o Príncipe Regente assinou a carta de Lei de 4 de dezembro criando a Academia Real Militar da Corte, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica; o Decreto de 23 de fevereiro de 1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica;

e o Decreto de 12 outubro 1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes. Inicialmente, todos os cursos eram gratuitos e financiados com o “quinto da Coroa”, que era um imposto cobrado sobre os produtos exportados do Reino e das Colônias.

Por esse passado, o ensino superior se firmou com um modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante e apenas atendia aos filhos da aristocracia colonial, que não podiam mais estudar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão. O fato dos cursos que surgiram terem se voltado ao ensino prático – engenharia militar e medicina – e serem ministrados em faculdades isoladas, marcou de forma contundente o ensino superior no Brasil e explica muitas distorções que até hoje estão presentes em nosso sistema.

No século XIX, a partir da Proclamação da Independência, há um crescimento de escolas superiores no país, mas sempre no modelo de unidades desconexas e voltadas para a formação profissional. Houve algumas tentativas de criar a primeira universidade no Brasil, exemplo disso é o projeto de 1843 que visava criar a Universidade de Pedro II; o de 1847 para a criação do Visconde de Goiânia; entre outras. Mas nenhuma saiu do papel.

A República chega ao Brasil, mas a Constituição de 1891 omite-se em relação ao compromisso do governo com a universidade. Em 1912, por forças locais, surge a primeira universidade brasileira, no Estado do Paraná, que durou somente três anos.

Assim, é em 1920 que surge a Universidade do Rio de Janeiro, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito – originada a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O Decreto que cria a universidade é o de n. 14.343, de 7 de setembro de 1920.

Em decorrência da industrialização e da urbanização, surge pela primeira vez no Brasil, uma ação planejada visando à organização nacional da Educação. Com a era Vargas, segundo Aranha (1996, p. 201), “Os decretos de Francisco Campos imprimem uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade”.

Foi durante a década de 1930 do século XX que a Educação passa a ser reconhecida como um direito público regulamentada pelo Estado. Entretanto, nas respectivas Constituições, tais direitos ainda não estavam assegurados integralmente.

Entre as décadas de 1950 a 1970 criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. A descentralização do ensino superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961 (Lei n. 4024).

Mas a explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos de 1970. Durante essa década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para 1.5 milhão (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão de obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. Mudanças também aconteceram no exame de seleção. As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha.

Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, uma queda da qualidade de ensino e a imagem “mercantilista” e negativa da iniciativa privada, que persiste até hoje, ao contrário do que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei n. 5.540/68).

Até o início dos anos 80 as universidades cresceram e se transformaram, assumiram o papel de instituições de pesquisa, ampliaram a pós-graduação, montaram laboratórios e bibliotecas, porém, não se libertaram das pesadas amarras burocráticas do Estado imposto pela Ditadura Militar. Durante esse período, os recursos públicos passaram a ser cada vez mais escassos e a expansão do ensino superior foi contida.

A trajetória histórica da Assistência Estudantil no Brasil está conectada com a trajetória da política de Assistência Social, pois ambas despontam a partir dos movimentos sociais que lutaram pelo fim do regime militar e a promulgação de uma nova Constituição Federal.

Em meio à opressão do sistema político da época, surgem duas grandes frentes políticas de discussões sobre as questões educacionais, em especial sobre questões relativas à assistência estudantil, que

foram em 1987 o FONAPRACE – Fórum Nacional de Pro – reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis e a ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior.

Esses dois segmentos educacionais defendiam a integração regional e nacional das instituições de ensino superior com objetivo de: garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na perspectiva do direito social, além de proporcionar aos alunos as condições básicas para sua permanência e conclusão do curso, contribuindo e prevenindo a erradicação, a retenção e a evasão escolar decorrentes das dificuldades socioeconômicas dos alunos de baixa renda.

Em 1988, diante da pressão dos diversos movimentos populares engajados com a campanha das “Diretas Já”, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, que representou um marco histórico no que tange as questões referentes à inclusão dos direitos políticos e sociais dos cidadãos.

Em relação à educação, no capítulo III foi incluído os seguintes artigos:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino:

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 207 - As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 214 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade de ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística científica e tecnológica do País.

Com relação à Assistência Social o capítulo VIII determina que:

Art. 203 - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portador de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

Pela primeira vez na história dos direitos sociais uma constituição trazia à tona uma nova concepção para a Assistência Social, sendo essa considerada como uma política social, que, juntamente com as políticas de saúde e da previdência social, compõe o tripé do Sistema de Seguridade Social brasileiro.

Segundo opinião de Sposati (2004, p. 42):

A política de assistência social inscrita na CF/88 contesta o conceito de população beneficiária como marginal ou carente o que seria vitimá-la, pois suas necessidades advêm da estrutura social e não do caráter pessoal, tendo, portanto, como público alvo os segmentos em situação de risco social e vulnerabilidade, não sendo destinada somente a população pobre.

A partir dessa nova concepção de Educação e Assistência Social, iniciou-se um período de reflexões e mudanças, inaugurando um novo padrão de proteção social afirmativo de direitos superando as práticas assistencialistas e clientelistas.

A educação passa a ser um direito público que deve ser dirigido a todas as classes sociais e a todos os níveis de idade, sem qualquer tipo de discriminação, devendo o Estado proporcionar condições para que todos tenham acesso de modo igualitário a esse direito.

Na década de 1990 a educação foi influenciada pela política econômica do governo de Fernando Henrique Cardoso. As análises desse período demonstram que as instituições de ensino superior e a sociedade foram marcadas de forma nociva, pois houve defasagem salarial, falta de verbas para manutenção, para o desenvolvimento de pesquisa, ocorrendo o êxodo dos professores das universidades públicas para as privadas. Também cabe destacar que houve a aposentadoria em massa dos docentes e técnicos administrativos e a não reposição de recursos humanos para ocupar as vagas que ficaram ociosas, sendo utilizado no caso dos docentes, a contratação de professores substitutos, com salários inferiores.

Tal modelo de política, segundo Romano (1999),

É fundamentada no próprio liberalismo, doutrina que pode trazer consigo atitudes libertárias e democratizantes, que se contraponham ao absolutismo, mas pode trazer também teses contrárias a democracia, baseadas na propriedade privada, mercados soberanos e liberdade somente para alguns “proprietários”, em detrimentos das proposições apresentadas pela sociedade organizada.

O resultado da atuação desse modelo de política neoliberal foi o sucateamento das universidades públicas e o aumento do número da expansão

do ensino público privado e das matrículas nessas instituições, que recebiam verba pública através da multiplicação das fundações privadas nas IFES, além da ausência, ou pode-se dizer, a inexistência, de uma política efetiva de Assistência Estudantil.

Durante esse período, de forma autoritária e excludente, apesar de conter dispositivos que amparam a assistência estudantil segundo a ideologia neoliberal, foi aprovada a nova e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9394, de 12/96).

É sabido que os efeitos sociais provocados por ajustes e reformas que são impostas por agentes financeiros internacionais, cujo objetivo é proteger os seus interesses econômicos, geram efeitos brutais e perversos para um enorme contingente populacional que são excluídos e perdem os vários benefícios que já haviam sido conquistados no passado através da luta dos movimentos sociais.

Ainda em 1996, iniciou-se a implantação de uma política de reforma universitária, pautada em três diretrizes determinadas pelo Banco Mundial: a implantação do sistema de avaliação institucional e do exame nacional de cursos (provão), pela autonomia universitária e pelo Programa de Gratificação e Estímulo à Docência (GDE).

Pode-se afirmar que esses pilares apontam para a consolidação do projeto neoliberal no setor da educação, em especial no que tange a questão da autonomia universitária, que, segundo estudiosos, representam a confirmação da intenção da privatização da universidade pública brasileira, gerando com isso, o descomprometimento do Estado com o seu financiamento.

Por fim, o governo Lula, em seus dois mandatos, implantou algumas modificações na educação, dentre elas a intenção de implementar uma Reforma Universitária pautada nas diretrizes de organismos internacionais e pelo Governo Federal; no entanto ainda não foi implantada em sua totalidade pela ação dos diversos movimentos sociais organizados pelos discentes, docentes e técnicos administrativos. O projeto educacional do atual governo pauta-se na implantação e incentivo da educação à distância, na educação profissionalizante com a implantação do Programa de Ensino Profissionalizante – PEP, além de outras especificidades, que no momento não demandam um estudo mais pormenorizado.

Com base nesse contexto pode-se afirmar que, para o tema desse artigo, a promulgação do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, em 12 de dezembro de 2007, representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil. Essa conquista foi fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público.

Apesar do significativo avanço, ainda precisará de um esforço coletivo por parte dos dirigentes das IFES, juntamente com os docentes, discentes e técnico administrativos, para que esse programa seja aprovado em forma de política pública, inicialmente pelas IFES, para posteriormente, após consolidado e com resultados satisfatórios, se efetivar em uma política pública de Estado.

2. Da inexistência ao assistencialismo: Uma análise sobre a assistência estudantil

Na legislação brasileira a educação é concebida como um direito fundamental, universal, inalienável, e um instrumento de formação do exercício da cidadania e pela emancipação social, tendo o comprometimento primordial à formação integral do ser humano. Entretanto, no contexto sociocultural brasileiro, o que observamos é que historicamente a educação, apesar das intenções preconizadas nos inúmeros instrumentos jurídicos, não tem sido um direito exercido por todos os cidadãos.

De acordo com Gadotti (1981, p. 5): “As classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular”.

Porém, apesar de ser um sistema elitizado, apresentar falhas e ser excludente, a educação não deixa de ter “por finalidade a formação de sujeitos capazes de pensar por si mesmos a partir do domínio dos bens culturais produzidos socialmente” (BACKX, 2006, p. 122)

Dessa forma, a concepção de Alves (2002, p. 29) complementa:

A Universidade tem a tarefa de formar agentes culturais mobilizadores que usem a educação como instrumento de luta pela ampliação dos direitos humanos e pela consolidação da cidadania.

[...] Por isso há a necessidade da democratização do Ensino Superior, democratização essa voltada não apenas a ações de acesso à universidade pública gratuita, como também com mecanismos para a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula.

Assim sendo, ela transita em todas as áreas dos direitos humanos, compreendendo ações que proporcionem desde as ideais condições de saúde, o acesso aos instrumentais pedagógicos necessários à formação profissional, nas mais diferentes áreas do conhecimento, o acompanhamento às necessidades educativas especiais, até o provimento dos recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

De acordo com Araújo (2003, p. 99),

A discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, o Brasil é um dos países em que se verifica as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar, ou de permanecer nos cursos escolhidos. Além do que, percebemos que a assistência estudantil pode ser trabalhada sob diferentes perspectivas: de um lado como direito, e de outro, como investimento.

O FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró – reitores de Assuntos Comunitários e Acadêmicos, que é órgão assessor da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (AN-DIFES), realizou uma pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes das IFES em dois períodos distintos, sendo o primeiro em 1996 – 1997, e após 8 anos realizou a segunda pesquisa, ou seja, nos anos de 2003 – 2004, que indicou parâmetros para definir melhor as diretrizes para elaboração de programas e projetos a serem desenvolvidos pelas instituições.

De acordo com o resultado da pesquisa, constatou-se que a maioria dos estudantes é composta por jovens do sexo feminino, solteiras e sem filhos, que residem com seus familiares, têm como provedor o genitor e utilizam o transporte coletivo como meio de transporte. Procuram as IFES pela sua gratuidade e qualidade de ensino, buscando desenvolver suas aptidões pessoais com o ideal de contribuir para mudar a sociedade. Leem pouco, informam-se através dos telejornais, divertem-se dançando e frequentando barzinhos, envolvem-se pouco com movimentos sociais, têm a atividade física, preferencialmente a caminhada como forma de lazer. Existe uma parcela de alunos que migrou para estudar e que não conta em seu cotidiano com o convívio familiar.

Os resultados da pesquisa nas Instituições Federais de Ensino – IFES – demonstraram ainda os principais indicadores sociais de sobrevivência: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho.

A variável local de moradia antes do ingresso do estudante na universidade torna-se um importante indicador de sua qualidade e condições de vida. A pesquisa apontou que 34,79% dos estudantes se deslocam de seu contexto familiar, ao ingressarem na universidade, apresentando, portanto, necessidade de moradia e apoio efetivo.

No que concerne à alimentação, o Restaurante Universitário (RU) constitui importante instrumento de satisfação de uma necessidade básica, educativa, de ação social e de convivência universitária de 19,10% dos estudantes pesquisados.

Fica assim evidenciada a necessidade de criar, manter e ampliar os programas que garantam o apoio à alimentação dos alunos de baixa renda, principalmente os serviços dos restaurantes universitários, como

forma de garantir a permanência do estudante no campus, dando-lhes oportunidade para otimizar seu tempo de vida acadêmica e contribuindo para seu melhor desempenho e formação integral. Dada a sua importância para a vida acadêmica, é fundamental que o RU seja, também, em espaço gerador de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Embora o percentual de estudantes que exercem atividades não acadêmicas remuneradas seja mais elevado nas categorias provenientes das classes populares, trabalhar e estudar é uma condição que se constata em todas as categorias socioeconômicas.

Verificou-se que a inserção dos estudantes em atividades acadêmicas remuneradas é tímida, pois apenas 16,83% do universo total pesquisado participavam desses programas. Deve-se, no entanto, considerar o número e a remuneração dos programas em questão.

A tendência para a busca da automanutenção apresentada pelos estudantes, aliada à baixa oferta de programas acadêmicos remunerados, apontam para a necessidade de sua ampliação, estimulando-se a inserção dos estudantes de baixa renda nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, respeitado o desempenho acadêmico.

A maioria dos estudantes (60,60%) utiliza transporte coletivo para deslocamento até a universidade. Isso indica a necessidade de políticas articuladas com órgãos responsáveis pelo transporte urbano a fim de garantir acesso aos *campi* a custos baixos.

Os estudantes das categorias de maior vulnerabilidade social são os que mais frequentam os serviços públicos de saúde. Com relação à frequência a consultas odontológicas, eles procuram o dentista eventualmente ou apenas em casos de emergência, indicando uma saúde bucal precária.

Apesar da pesquisa não ter detalhado itens mais específicos de saúde, se levarmos em conta que 21,41% dos estudantes têm menos de 20 anos, podem ser identificados alguns temas considerados desafiadores dessa faixa etária, que demandam programas de saúde específicos como: prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis como a AIDS; planejamento familiar; saúde mental, dependência química e saúde bucal.

Ainda de acordo com o resultado dessa pesquisa, as Universidades que mantêm programas de assistência e realizam o acompanhamento do desempenho acadêmico desses estudantes constataram que o rendimento

escolar médio foi igual, estatisticamente, ao dos alunos provenientes de camadas sociais de maior poder aquisitivo. Isso comprova que é compensador investir na melhoria das condições e da qualidade de vida dos estudantes universitários carentes.

Com base nos resultados da primeira pesquisa o FONAPRACE ao final de 1999 solicitou a inclusão da Assistência Estudantil no Plano Nacional de Educação – PNE – o que foi prontamente atendido pelo deputado Nelson Marchezan relator do PNE, que determinou a adoção de programas de assistência estudantil, tais como: bolsa – trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.

Outro ponto importante de apoio aos estudantes é o Projeto de Lei n. 1018/99 do Deputado Nelson Pellegrino que trata da Política Nacional das Moradias Estudantis que ora tramita no congresso resgatando o projeto original n. 4633/94 do então Deputado Koyu Iha.

É consenso que para que os alunos possam desenvolver-se em sua plenitude acadêmica, faz-se necessário associar a qualidade do ensino à uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, cultura e lazer, entre outros.

Para o desempenho de seu papel social, o estudante universitário precisa, igualmente, de material didático, equipamentos de aprendizagem prática, de acesso à informação e a oportunidades de participação em eventos acadêmicos e culturais.

3. Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma conquista dos movimentos sociais

O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, implantado em 12 de dezembro de 2008, é uma das ações oriundas do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, elaborado e implantado no primeiro mandato do governo Lula, tendo como objetivo atender aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial, das IFES, visando promover o apoio à permanência e conclusão dos alunos de baixa condição socioeconômica.

O programa estabelece em seu parágrafo único que: Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas

nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; e IX - apoio pedagógico.

Em resumo, as ações de assistência estudantil sugeridas pelo PNAES devem ter como prioridade fundamental viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno, além de agir, preventivamente, para minimizar as situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Em relação ao financiamento, ficou determinado que a verba deve ser repassada às IFES, que serão as responsáveis pela implantação das ações e pela definição dos critérios de seleção dos alunos que serão beneficiados pelos projetos.

Considerações finais

A pesquisa realizada evidenciou que a educação no Brasil sempre foi voltada para as classes dominantes e, em especial ao longo dos séculos XIX e XX, esteve submetida à lógica neoliberal, que propõe uma educação voltada ao material, cuja missão é formar recursos humanos para o mercado consumidor, transformando a educação em uma mercadoria consumível.

Com a Constituição Federal de 1988, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação, pode-se afirmar que houve um avanço no sentido de entender a educação como um direito social, consolidando assim o compromisso legal. No entanto, acabam de fato não se consolidando, pois sucumbem à diversas ordens externas como intenções políticas, condições econômicas e sociais as quais o país submete-se por ação e devaneios das políticas governamentais, cuja característica é a negação da efetividade dos direitos fundamentais, entre eles o da educação.

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade da democratização do ensino superior. Democratização essa voltada não apenas a ações de acesso à universidade pública gratuita, mas também aos mecanismos para a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes provenientes de

segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

A implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil representou um marco histórico na área da assistência estudantil, pois foram anos de reivindicações dos diversos movimentos sociais para que essa temática tivesse uma atenção especial, uma vez que é sabido que os alunos de baixa condição socioeconômica acabam abandonando o curso em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para sua manutenção, sendo então, obrigado a submeter-se a subempregos de baixa remuneração como recurso de sobrevivência, abandonando, em alguns casos, em definitivo, a chance de qualificação profissional.

Ainda é prematuro tirar conclusões definitivas a respeito do PNAES, porém, pode-se afirmar que ao longo da história da educação esse tipo de iniciativa e incentivo financeiro governamental foi almejado por todos os profissionais que atuam na área da educação, em especial, os profissionais que atuam diretamente com a assistência estudantil na IFES do Brasil.

Percebe-se dessa forma, que todos os esforços estão sendo concentrados para que o processo de implantação ocorra de forma eficiente, e que a busca pelos resultados seja o objetivo principal para que assim o Programa Nacional de Assistência Estudantil se firme como uma política pública efetivamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jolinda Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública. In: *Serviço Social em Revista*. v. 5, n. 1. jul./dez. 2002. Londrina-PR: UEL, 2002. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br>>. Acesso em: 09 out. 2007.

ARANHA. Maria Lucia de A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Josimeire O. *O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana*. 2003.

Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BACKX, S. O Serviço Social na Educação. In: REZENDE, I; CAVALCANTI, L. F. (Org.). *Serviço Social e Políticas Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. 14 ed. São Paulo: Saraiva 1996.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br>> Acesso em: 13 set. 2009.

GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea. In: *Educação e Sociedade*. CEDES, n. 8. São Paulo: Cortez, 1981.

ROMANO, Roberto. A universidade e o neoliberalismo. In: *Caminhos*, Belo Horizonte: APUBH, n. 18, 1999.

SPOSATI, A. O. (Coord.) *A Assistência Social no Brasil 1983-1990*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa Nacional de Assistência Estudantil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 08 out. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde>>. Acesso em: 08 out. 2009.

Recebido em outubro de 2009
Aprovado em dezembro de 2009

LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA NO CONTEXTO DO PNLD: AVANÇOS E PERMANÊNCIAS

*Edeilson Matias de Azevedo*¹²

RESUMO: Este artigo consiste em discutir, por meio de exemplos pontuais, duas problemáticas. A primeira diz respeito a ausência de renovação historiográfica nos livros didáticos. A segunda questão a ser problematizada é sobre as generalizações feitas a partir de contextos locais e/ou regionais, pelas quais se tenta explicar acontecimentos de caráter nacional e/ou universal. Para isso, foram selecionadas algumas temáticas com o objetivo de demonstrar as lacunas que ainda persistem nesses materiais pedagógicos. A questão que perpassa este texto refere-se a pouca atenção que supostamente os avaliadores dos livros didáticos têm dispensado à análise dos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Avaliação. Conteúdo.

ABSTRACT: This article is to discuss, through examples, two problems. The first concerns the lack of renewal of historiography in textbooks. The second issue to be problematized is the generalizations made from local contexts and/or regional association which attempts to explain events, national and/or universal. For this, some themes were selected in order to demonstrate the gaps that still persist in these materials. The question running through this text refers to the little attention that supposedly evaluators of textbooks have taken the analysis of content.

KEYWORDS: Textbook. Assessment. Content.

¹ Doutorando em História pela Universidade Federal de Uberlândia.

² Esse texto se refere a estudos sobre livros didáticos, com enfoque no conteúdo, que desenvolvo desde a graduação. Embora esse tema não tenha sido desenvolvido no mestrado nem no doutorado, essa área faz parte, juntamente com estudos sobre Minas Colonial e as relações sociais na pós-modernidade, das minhas preocupações acadêmicas como pesquisador.

Este artigo é produto de minhas reflexões acerca do livro didático e seu uso na sala de aula. São questões e questionamentos que me acompanham desde o período de graduação, tornando-se mais acentuados e inquietantes a partir de minhas experiências docentes em escolas públicas de ensino básico. O uso de livros didáticos e a leitura dos Guias de livro didático quando da seleção desses instrumentos pedagógicos me colocaram frente a questões que apresento nesse texto.

Na maioria das vezes em que livros didáticos estão sob os olhares de estudiosos e pesquisadores, é quase imediata a formulação, por parte de professores que atuam no ensino básico, da ideia de crítica destrutiva, com a qual, supostamente, os pesquisadores buscam questionar seu uso nas escolas públicas. Há outra afirmação de igual equívoco. Pelo fato de os livros didáticos serem usados especialmente em escolas públicas, algumas análises apressadas concebem-no como se fossem de baixa qualidade, uma vez que essas instituições de ensino oferecem, na avaliação do *senso comum*, uma educação igualmente de qualidade discutível. É uma relação que não condiz com a verdade. Se essa relação fosse verdadeira, muitas escolas privadas, consideradas de excelente qualidade, produziram seus próprios materiais didáticos. Em Uberlândia, instituições de ensino frequentadas por filhos de pessoas de classe média alta fazem uso dos mesmos livros didáticos utilizados por professores de escolas públicas. Certamente isso acontece em muitas escolas privadas do país.

Outro ponto que merece ser mencionado é o que diz respeito ao que se analisa nos livros didáticos. Há uma crítica aos estudiosos de livros didáticos, pela qual se afirma que as análises se detêm apenas em prováveis aspectos negativos, como se esses instrumentos pedagógicos fossem portadores de possíveis erros. Ora, essa é uma crítica inócua, pois se a relevância das análises é justamente contribuir para o aprimoramento e não para desqualificá-lo, seria improdutivo se preocupar com conteúdos cuja abordagem é considerada adequada.

Portanto, meu objetivo é colocar em discussão, a partir de temas distintos, generalizações cometidas na abordagem de algumas temáticas e a ausência de renovação historiográfica relacionadas à minha área de atuação. Com isso, minha pretensão é discutir de que maneira essas generalizações podem gerar equívocos interpretativos com rela-

ção à apreensão do conhecimento histórico pelos discentes. Não cabe aqui apontar se esse ou aquele livro didático é ruim, muito bom ou excelente. Com essas reflexões pretendo dialogar e não formular juízos de valor condenatórios, até porque se sabe que os livros didáticos possuem seus limites.

Vejo como desnecessária, para efeitos de pesquisa, a justificativa do uso exclusivo do livro didático pelos professores como único instrumento pedagógico na transmissão e discussão do conhecimento histórico. Isso porque todos nós sabemos as condições adversas e as dificuldades enfrentadas por docentes não apenas das escolas públicas, mas nas instituições privadas de ensino.

Qualquer estudo sobre os conteúdos transmitidos pelos livros didáticos deve necessariamente incluir no debate o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Sobretudo em função da política pública atualmente vigente em nosso país, cujos objetivos principais são a seleção e distribuição de livros didáticos de qualidade para todas as escolas públicas, entendendo que a noção de qualidade nem sempre é vista sob a mesma ótica. E também porque a cada processo de seleção e consequente confecção do Guia do Livro Didático verificam-se avanços e aprimoramentos. Por exemplo, considera-se um avanço a retirada da adoção de estrelas para classificar as obras didáticas, numa hierarquia que ia de uma a três estrelas. Com esse tipo de distinção, indicava-se quais obras didáticas apresentam qualidade na abordagem conceitual, metodológica e teórica, bem como a ausência de erros que comprometessem a compreensão dos processos históricos por parte do alunato.

As equipes de pareceristas verificaram, por meios de pesquisas, que tal distintivo “deturpava” a escolha dos livros didáticos pelos professores, muitos dos quais adotam o mais estrelado sem leitura prévia, gerando equívocos, pois nem sempre esse livro didático estava adequado ao projeto pedagógico da escola. Assim, o fim da hierarquia por quantidade de estrelas foi justificado pela indução a que os docentes, eram submetidos, isso porque

o recurso a essa linguagem iconográfica acabou se transformando num indicador para a escolha mais chamativa do que a própria leitura e análise das resenhas. Por esse motivo, optou-se no presente PNLD 2004 por su-

primir as estrelas, enfatizando a importância da leitura atenta e crítica das resenhas dos livros. (BRASIL/PNL D, 2004, p. 14a).

Na busca de oferecer livros didáticos de qualidade aos professores das escolas públicas, somente constam no Guia de Livros Didáticos obras didáticas que estão isentas de problemas tais como:

veicularem estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; fizerem doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público. (BRASIL/PNL D, 2009, p. 37a)

Assim, “a avaliação das coleções didáticas submetidas à inscrição no PNL D 2011 busca garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira” (BRASIL/PNL D 2009, p. 34). Esse cuidado é, a cada edição do PNL D, reiterada. O que me parece ausente nesse processo de avaliação das obras didáticas é a preocupação mais sistemática acerca da abordagem dos conteúdos.

É verdade que o olhar vigilante dos avaliadores quanto a esse aspecto está diluído nos critérios que compõem a ficha de avaliação. Contudo, minha hipótese, formulada a partir da apreciação que tenho feito em livros didáticos, é a de que a abordagem de muitas temáticas incorre, em diversos casos, em generalizações empobrecedoras e simplistas. Isso indica a necessidade de avaliações que detectem falhas e exijam a imediata correção.

Reitero, portanto, que, apesar desse processo avaliativo impedir livros didáticos que contenham imperfeições de circular nas escolas públicas, muitos são portadores de diversas generalizações, as quais empobrecem e simplificam a compreensão histórica por parte dos alunos. Diante disso, apresento reflexões no sentido de dialogar e estimular o debate a respeito desse material didático. Nesse sentido, o debate será pautado por análises que contribuam para o aprimoramento das abordagens.

Nesse diálogo é preciso reconhecer o fato de que a maioria dos professores, apesar da criação de programas de pós-graduação em quase todas as universidades públicas, não possuem o costume de participar dos processos de seleção que permitem o ingresso nos cursos de mestrado ou doutorado. Com isso quero dizer que a renovação do conhecimento histórico, pouco presente nos livros didáticos, não chega aos professores do ensino básico. Em muitos casos, os livros didáticos são vistos e aceitos como portadores de verdades inquestionáveis. É nesse ponto que consiste um dos principais problemas. Carecem, portanto, pesquisas que problematizem e explicitem esse problema com mais agudeza. É certo que o PNLD não tem a pretensão autoritária de determinar a seleção e a distribuição de conteúdos, bem como o que deve ser abordado nos livros didáticos, pois assim estaria interferindo na autonomia dos autores.

Embora sejam destinados às escolas públicas, o PNLD e seu produto final, o Guia do Livro Didático, são também referências para instituições privadas do ensino básico. Portanto, indiretamente, o Ministério da Educação, com essa política pública de Estado, contribui para que discentes, não apenas das escolas públicas, mas os que estudam em escolas privadas tenham acesso a livros didáticos de qualidade. Por isso a ênfase na busca de aperfeiçoamento dessa política. Ainda mais quando

espera-se, sobretudo, que o livro didático contribua para o acesso de professores, alunos e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação. (BRASIL/PNLD, 2009, p. 35b).

Ou seja, a amplitude do livro didático não se restringe, como antes, aos limites do espaço escolar.

Considera-se satisfatória a iniciativa do Ministério da Educação, por meio do PNLD, de disponibilizar livros didáticos de qualidade, dada a relevância que a ele é atribuída no processo de ensino e aprendizagem. Cabe considerar igualmente que na maioria das escolas públicas eles são o único recurso didático, ainda que, dentro dessa política de distribuição de livros didáticos, o Ministério da Edu-

cação tenha disponibilizado grande volume de obras consideradas clássicas como *Casa Grande & Senzala*, *Raízes do Brasil*, *Os Sertões* e tantas outras. No entanto, pela experiência que tive em algumas escolas públicas de Uberlândia, são poucos os professores que costumam ir à biblioteca para consultar tais obras. Sem essa prática, deixa-se para trás a possibilidade de se articular o livro didático adotado com outros recursos disponíveis.

Para que se possa fazer com que cheguem às mãos de professores e alunos livros de excelente qualidade, há um longo caminho a ser percorrido. Um dos impedimentos para que isso possa acontecer está na produção dos livros didáticos pelas editoras. Em função do baixo preço pago pelo Governo Federal, e por alguns governos estaduais, na aquisição de centenas de milhares de coleções, as editoras reduzem as páginas e restringem os espaços, impossibilitando abordagens mais amplas, tendo como consequência pouca qualidade no tratamento de alguns temas. Assim, a qualidade do livro didático que o PNLD tanto busca alcançar, reiterada insistentemente a cada Guia, fica aquém das expectativas de se ter materiais, por exemplo, que permitam acesso a abordagens que apresentem interpretações conflitantes; que possibilitem leituras menos superficiais; que induzam os alunos a compreender os processos históricos com olhares caleidoscópicos.

Apesar de o processo avaliativo influenciar indiretamente na melhoria das coleções didáticas reprovadas, muitos livros didáticos não apresentam, em sua totalidade, renovação historiográfica, nem com relação à metodologia e pressupostos teóricos, tampouco no que diz respeito ao conteúdo. A maioria das obras didáticas que constam no Guia dos Livros Didáticos PNLD – 2005, conforme afirmam Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca, a narrativa acontecimental é predominante:

A despeito do desenvolvimento dos debates relativos à história ensinada e da crítica à ênfase em uma abordagem acontecimental e essencialmente informativa sobre o conteúdo histórico, quando se observa o perfil dos produtos que emanam da indústria editorial e sua inserção no mercado, constata-se que é ainda essa a perspectiva dominante. (MIRANDA; LUCA, 2004).

Malgrado, os avanços e aprimoramentos nos processos de avaliação dos livros didáticos, que desde 1996 se verifica a cada edição do Guia de Livros Didáticos, a equipe de pareceristas que participaram da elaboração do Guia de Livros Didáticos 2005 – 5ª a 8ª séries conclui que as coleções didáticas classificadas como *paradigma tradicional* são maioria absoluta, o que “[...] demonstra que, em relação às temáticas centrais no campo de reflexões sobre metodologia da aprendizagem em história ainda há um grande caminho [...]” a ser percorrido. (BRASIL/PNLD, 2004, p. 211b).

Tais avanços foram verificados de maneira mais intensa no PLND 2008, visto que “o resultado do processo avaliativo demonstra (nas coleções didáticas que compõem o Guia de Livros Didáticos 2008) que há muitas novidades incorporadas às coleções, especialmente naquelas que se inscreveram pela primeira vez no PNLD”. (BRASIL/PNLD, 2007, p. 16). Contudo, cabe ressaltar que o processo avaliatório de livros didáticos não é tarefa fácil. Trata-se de um empreendimento engenhoso que exige uma avaliação extremamente criteriosa. Diante disso, os próprios livros didáticos avaliados impõem diversas dificuldades para a equipe de pareceristas. Nem sempre a mesma coleção didática que apresenta a melhor proposta pedagógica oferece uma abordagem orientada pela renovação historiográfica recente. O que indica que as pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* não são aproveitadas na reformulação dos livros didáticos. Escolhidos aleatoriamente, dois exemplos merecem menção. O livro *História geral e do Brasil: consolidação do capitalismo e Brasil Império*, considerado *bom* no item *metodologia de ensino-aprendizagem* com relação a *proposta pedagógica*, que traz em sua capa o dístico *edição revista*, não reviu a abordagem de um dos temas mais caro à história colonial do Brasil: a Inconfidência Mineira.

Ao invés de ser abordado em um contexto mais amplo, como demonstrei em minha dissertação de mestrado, *Minas insurgente: conflitos e confronto no século XVIII*, o autor daquele livro explica que esse movimento insurgente teve sua razão maior quando o Visconde de Barbacena anunciou a *derrama*. Explicação insuficiente, pois a Inconfidência Mineira está inserida em uma trama muito mais complexa do que meramente a iniciativa de execução de uma *derrama*, isto é, a cobrança de impostos atrasados.

A abordagem dessa temática, tal como é apresentada no livro *História geral e do Brasil: consolidação do capitalismo e Brasil Império*, pode ser considerada clássica por recorrer a explicações que, depois de revisitadas, foram recusadas pela produção historiográfica recente. Joaquim José da Silva Xavier continua sendo a personagem, dentre os conspiradores, de maior destaque. Em minha dissertação de mestrado, fiz uma discussão que se afasta dessa forma de reiterar a heroicização. Ao invés de reafirmar a centralidade de Tiradentes na Conspiração Mineira, seria mais proveitoso para os discentes que se problematizasse a apropriação política, em diferentes momentos da nossa história, dessa personagem e em que contexto a sua elevação à condição de herói se deu, e também quais as razões e interesses políticos orientaram a heroicização dessa personagem.

Ainda no livro *História geral e do Brasil: consolidação do capitalismo e Brasil Império*, Joaquim Silvério dos Reis permanece apenas como delator, sendo, na abordagem tradicional, sua participação, nesse movimento, ofuscada pela delação. Esses são exemplos pontuais, no entanto indicam que estamos longe de termos livros didáticos que satisfaçam a necessidade de instrumentos pedagógicos ditos de qualidade. Abordagens generalizantes e simplistas sugerem que os autores de livros didáticos continuam reféns de narrativas acontecimentais, prática que reitera o leitor em sua condição de memorizador e não de sujeito social com potencialidades para formular reflexões críticas acerca do conhecimento histórico.

Associada a essa questão, há outra: a prática da leitura e da escrita. Cada vez mais é observável que os livros didáticos optam por vocabulários que, ao invés de despertar a curiosidade dos alunos, reforçam a opção destes por palavras “fáceis”. Assim, a capacidade de escrita e interpretação é drasticamente reduzida. Isso é facilmente observável ao se ter em mãos avaliações, trabalhos e outras produções dos recém-ingressos às universidades públicas. Verifica-se, portanto, que “[...] a cada geração as pessoas estão em média menos preparadas a redigir com alguma sofisticação e a ler textos de relativa complexidade e extenso vocabulário”. (CARDOSO, 2005, p. 97).

Se todas as coleções didáticas que constam no Guia de Livros Didáticos PNLD 2008 fossem analisadas, provavelmente constataríamos que pouco avanço aconteceu, caso nos limitássemos à temática da

Inconfidência Mineira. Sem querer formular críticas destrutivas, outros exemplos podem ser citados.

Na obra didática *História: sociedade & cidadania – 7ª série*, de Alfredo Boulos Júnior, há indicação de que a renovação historiográfica sobre a Inconfidência Mineira não interessa. Mas importa o que de novo se descobriu sobre Tiradentes, pois no box *para refletir* tem-se “descobertas sobre Tiradentes” (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 177). Questiona-se se essas descobertas permitem ao leitor aguçar sua capacidade de reflexão acerca daquele movimento de caráter emancipacionista.

Apesar de o autor reforçar a proeminência atribuída a esse conspirador, ressaltando que Joaquim Silvério dos Reis tem tratamento adequado, ou seja, é visto como participante da Conjura e não apenas como traidor. O mesmo não se vê no livro didático *História: das cavernas ao terceiro milênio*. A abordagem desataca Silvério dos Reis como traidor, diminuindo sua condição de conspirador: “dentre essas pessoas (os devedores da Coroa) estava Joaquim Silvério dos Reis, que aceitou denunciar os companheiros em troca do perdão de sua dívida com o erário e um prêmio pela sua lealdade à Coroa”. (BRAICK; MOTA, 2005, p. 158a). O que me chama a atenção é o “prêmio”, que não existiu. Outro ponto a destacar é a generalização cometida acerca da extensão da *derrama*: “a possibilidade de aplicação da tal medida afetou toda a população”. (BRAICK; MOTA, 2005, p. 157b). A cobrança recaía sobre os devedores. Nem “toda a população” devia ouro à Coroa.

Quando Silvério dos Reis é compreendido como traidor, a interpretação que se tem é a de que ele ficava à espreita, observando cada passo e ação dos inconfidentes a fim de denunciá-los ao Visconde de Barbacena. Assim, ele é retirado da Conspiração Mineira, sendo apresentado como um olheiro. Essa abordagem reproduz fielmente a interpretação de Joaquim Norberto de Sousa Silva, primeiro autor a escrever sobre a Inconfidência Mineira. Este autor afirmou que Silvério dos Reis “[...] disfarçado em espia sondava todos os ânimos, queixava-se do governo e arrancava confissões que ia depois infamemente segredar aos ouvidos do visconde general [...]”. (SILVA, 1948, p. 191. v. 1).

Esse tipo de postura de alguns autores de livros didáticos demonstra pouco esforço em se apropriar da renovação historiográfica. São casos pontuais que não comprometem, em sua totalidade, as obras didáticas,

no entanto, cabe destacar que, no caso específico da Conjuração Mineira, reproduz-se a interpretação dicotômica, bastante criticada na produção do conhecimento histórico, entre herói (Tiradentes) e anti-herói (Silvério dos Reis).

A obra didática *Encontros com a História* se esforça para apresentar uma abordagem renovada da Conspiração Mineira. No entanto, há um equívoco quanto aos *Autos de Devassa da Inconfidência Mineira*. As autoras fazem menção a sete volumes (ANASTASIA; RIBEIRO, 2006, p. 37) sem, contudo, informarem que a primeira edição é de 1936, e que a segunda edição, publicada entre 1972 e 1983, possui dez volumes. Evidentemente, esse pequeno equívoco não desmerece o esforço das autoras em apresentar uma abordagem que se aproxime da renovação historiográfica. Todavia, são necessários maiores cuidados com as informações apresentadas.

Passando dessas análises pontuais a uma análise mais geral, destaco a importância atribuída pela maior parte dos autores de livros didáticos à abordagem política “tradicional”. É predominante nos livros didáticos, tanto nos destinados ao Ensino Fundamental quanto aos que são distribuídos ao Ensino Médio, nomes de reis, de chefes de batalhas, de guerras, de tratados. A abordagem da cultura, de modos de vida, de costumes, das relações sociais no tempo e no espaço ainda é desprestigiada em benefício de “personalidades” históricas, cujas ações pouco contribuem para se compreender como as pessoas produziam e reproduziam sua vida.

No final do século XIX, quando a escrita da história privilegiava a ação dos “grandes” homens, dos tratados internacionais entre as nações, das batalhas entre países conflitantes, Johann Gustav Droysen anunciava outro caminho possível, pelo qual a atenção do historiador se deslocava do general para os soldados: “um sucesso histórico não se torna claro o suficiente sem um aprofundamento da compreensão no âmbito da vontade, da paixão, do entendimento daqueles com quem há de atuar, sobre quem há de operar”³ (DROYSEN, 1983, p. 206).

³ “Un suceso histórico no se aclararía suficientemente sin una tal profundización de la comprensión en el ámbito de la voluntad, de la pasión, de la intelección de aquellos con quienes hay de actuar, sobre quienes hay que operar”.

Outro exemplo análogo a este é sobre os descobrimentos. Os responsáveis pelas armadas, pelas caravelas, adquirem destaque pela “proeminência” na condução das embarcações. Vasco da Gama, Cristóvam Colombo e Pedro Álvares Cabral sobressaem como personagens históricos de grandes feitos, enquanto que os homens dos porões que cuidavam dos mantimentos, os que levantavam e baixavam as velas, os que asseguram a permanência das embarcações em alto-mar são ignorados como se suas vontades estivessem constantemente submetidas às de seus chefes.

Comparando os livros didáticos atuais com os editados há 20 anos, verifiquei que a abordagem de alguns temas não foi substancialmente alterada. Principalmente quando se observa o espaço destinado a cada temática. Com espaços reduzidos, não há condições de o leitor ter a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a respeito do assunto. O espaço reduzido implica, muitas vezes, na simplificação, como é o caso da formação dos estados modernos. Aqui o plural faz sentido, pois não se pode conceber que aconteceu a formação do “estado moderno”, uma vez que cada nação apresentou características *sui generis* de constituição e consolidação de seus territórios. Com isso, quero discutir a apresentação desse evento histórico. No livro *História: sociedade & cidadania*, menospreza-se o conflito existente entre nobreza e rei, substituindo esta pela burguesia.

A união entre burgueses e rei, na narrativa que apresenta o assunto, é harmoniosa, visto que

a burguesia fornecia ao rei dinheiro, em forma de empréstimos e doações. Com esse dinheiro, o rei montava um exército profissional assalariado e por meio dele podia impor sua autoridade aos poderosos senhores feudais. Em troca da ajuda recebida, o rei oferecia à burguesia proteção e facilidades. (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 101).

Além disso, a burguesia assume a condição de classe homogênea, sem espaço para conflitos e contradições. No caso francês, “[...] com o auxílio de um funcionalismo constituído por burgueses, o rei afastou a nobreza de quase todos os cargos elevados do judiciário e da administração. Desse modo surgiu a poderosa camada da *noblesse de robe*,

que se equiparava à nobreza em poder, e às vezes até em prestígio social”. (ELIAS, 2001, p. 188-189). Não se questiona a união entre realeza e burgueses, mas a simplificação desse enlace.

Uma leitura atenta e criteriosa das abordagens redundará em alguns questionamentos, formulados a partir das generalizações que aparecem onde deveriam predominar exceções e particularidades. Há, ainda, exceções onde caberia às particularidades serem ressaltadas. Os exemplos são muitos. Ocupar-me deles seria desnecessário. Contudo, cito um excerto do livro *Saber e fazer história: história geral e do Brasil*, no qual a generalização me parece empobrecedora: o clero e a nobreza “[...] só eram julgados por tribunais especiais e ocupavam os cargos mais elevados do Estado”. (COTRIM, 2005, p. 12a). Cabiam aos setores da burguesia cargos importantes que nas mãos da nobreza poderiam representar riscos à governança do rei. Na monarquia francesa, por exemplo, a nobreza, envolvendo quase todas as suas divisões, perdia espaço para setores da burguesia em ascensão.

Abandonando a temática das monarquias absolutistas, recuando no tempo em relação a esse tema, é instigante o questionamento feito por Peter Burke, em *As fortunas d’O Cortesão: a recepção européia a O Cortesão de Castiglione*, sobre o Renascimento, e se constitui em um incentivo para apreciá-lo nos livros didáticos. Suas reflexões apontam que

existem duas fraquezas básicas em explicações desse tipo (as explicações tradicionais sobre a difusão do Renascimento). A primeira é a suposição de que apenas os italianos eram ativos e criativos nessa época, enquanto os outros europeus eram passivos, meros recipientes de ‘influência’, um termo originalmente astrológico que, com frequência, tem sido empregado de forma bastante acrítica pelos historiadores intelectuais. (BURKE, 1997, p. 13a).

A explicação tradicional, à qual Burke faz a crítica, ainda vigora em alguns livros didáticos. A abordagem oscila entre a generalização “o Renascimento foi um movimento artístico e científico que floresceu na Europa [...]” (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 143) e a particularização “uma série de condições favoreceu o início do Renascimento em algumas cidades italianas” (COTRIM, 2005, p. 105b). Esquece-se de

que “o interesse demonstrado por alguns italianos no século XV por pinturas vindas dos Países Baixos mostra que eles, no mínimo, percebiam a originalidade de artistas estrangeiros” (BURKE, 1997, p. 13b). Além disso, atribui-se importância desmesurada ao mecenato como se os mecenas fossem portadores da condição de “iluminar” toda a Europa com os produtos de seus incentivos aos artistas.

Essas lacunas encontradas e discutidas não têm a pretensão de apontar falhas na avaliação realizada por especialistas, afinal devemos reconhecer o rigor com que os pareceristas conduzem o trabalho de avaliação. Antes de serem entendidas como críticas, as análises que aqui são tecidas se constituem em contribuições. Em face da importância que os livros didáticos adquiriram no processo de transmissão e difusão do conhecimento, os estudos que os privilegiam como objeto de pesquisa devem ser vistos como uma parte do processo que busca contribuir para o aperfeiçoamento na revisão das abordagens.

O processo de ensino e aprendizagem é complexo e, por apresentar essa característica, se faz permeado de contradições, muitas das quais se expressam dentro da sala de aula e em vários problemas vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar. O livro didático é apenas uma parte desse processo. Sua qualidade, busca incessante pelo Programa Nacional de Livro Didático, longe de resolver por si só as fissuras do ensino público brasileiro, pode se transformar em mais um problema se não for adequadamente tratado. Ou seja, quando o livro didático é compreendido como um portador de verdades e do que realmente aconteceu na realidade vivida, o conhecimento histórico é descaracterizado, sendo interpretado como um processo de reconstrução e narração de verdades, e não como possibilidades explicativas de vivências, portanto passíveis de questionamentos e renovação.

A renovação do conhecimento, seja qual for a área, cuja discussão fica restrita às universidades públicas, tem como âmbito propulsor e fomentador os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sabemos que essa renovação não chega à maioria das escolas de ensino básico. Isso acontece por várias razões. A principal delas é que pouco se vê professores dessa modalidade de ensino frequentando os cursos de mestrado e doutorado. Isso acontece, provavelmente, pela recusa do professor de não voltar às universidades e também porque são poucas as universidades públicas que

se preocupam em atrair docentes do ensino básico para seus programas de pós-graduação.

Nesse contexto, não adiante um livro didático que apresente a melhor proposta pedagógica e que a abordagem dos conteúdos seja conduzida a partir da renovação de conceitos e pressupostos teórico-metodológicos se os professores estão ausentes dessas discussões. Há que se considerar também a distância existente entre a proposta pedagógica que norteia a apresentação dos conteúdos e a prática docente no espaço escolar.

Com todo o esforço para que os discentes das escolas públicas tenham acesso a livros didáticos de qualidade, não obstante os avanços conseguidos por meio do Programa Nacional de Livro Didático, a maioria das obras didáticas, mesmo aquelas consideradas mais elogiáveis, apresentam narrativas, no geral, uníssonas, sem que as contradições do processo histórico sejam discutidas. Além disso, é preciso ressaltar que em muitos conteúdos abordados a relação entre passado e presente é insuficiente, pois é restringida a comparações temporais referenciadas em datas.

Como exemplo, cito a *Reforma Protestante*. Em todos os livros que analisei não é feita nenhuma relação aprofundada com o presente. No Brasil, e também no mundo, há uma proliferação de igrejas, muitas das quais são formadas a partir de divergências entre os dirigentes religiosos.

Na maioria dos livros didáticos, a *Reforma Protestante* é apresentada como se Martinho Lutero projetasse uma nova igreja, quando, na verdade, suas teses propunham um retorno aos tempos primitivos do cristianismo. No que diz respeito a abordagem, boa parte dos autores recorre ao procedimento narrativista. Comparando o tratamento dado a esse tema, verifica-se uma padronização, sem que haja grande diferencial para o leitor entre as obras didáticas analisadas.

Além de narrativista, verifica-se pouco esforço dos autores de livros didáticos no sentido de estimular reflexões nos leitores. Com relação a Reforma protestante, ou a insurgência de Martinho Lutero em 1517 contra algumas práticas religiosas do catolicismo daquela época, valeria a pena se apropriar dos questionamentos formulados pelo historiador hermeneuta Johann Gustav Droysen:

foi realmente tudo assim como eu o aprendi ou como o é pensado? Teve a atuação de Lutero em Worms tão poderosa significação? E, por que a teve? De que questões políticas, eclesiásticas, nacionais, se tratava em Worms como para que a pertinência de Lutero no que fez se impusera tão poderosamente?⁴ (DROYSEN, 1983, p. 45-46b).

Essa importância continua a ser destacada, sem reflexão crítica, no livro *História: sociedade & cidadania*, no qual o autor privilegia aspectos da vida de Lutero, destinando quase uma página à *A trajetória de Lutero*. Embora o autor se esforce para transmitir aos leitores a existência de críticos dos caminhos que o catolicismo adotava no período, é Lutero o propulsor da Reforma: “no início do século XVI, na Alemanha, surgiu um monge de nome Martinho Lutero, que ousou discordar da doutrina católica”. (BOULOS JÚNIOR, 2006, p. 162b).

Ao deixar essa tarefa exclusivamente para os professores, dada a heterogeneidade de formação do professorado, o alunato continuará compreendendo a história como um relato de acontecimentos sem nenhuma – ou pouca – significância para sua vida pessoal e social. Não quero, com isso, dizer que os professores são mal preparados para exercerem sua função de professor-historiador. Afirmando que boa parte deles foi formada na época da ditadura militar, e que seguramente mais da metade não retornou à universidade para se atualizar nos programas de pós-graduação, tampouco tem acesso – e sabemos quais são as causas – a livros que discutem a renovação historiográfica, tanto no que tange a abordagem teórico-metodológica como a revisão de temáticas consideradas relevantes.

Analisando alguns livros didáticos, foi possível observar que a relação entre passado e presente na abordagem de alguns temas é insuficiente e não possibilita ao discente pensar historicamente o nosso presente como resultado do que aconteceu em nosso passado, seja longínquo ou próximo. Outro ponto que merece destaque é que a abordagem sobre os acontecimentos políticos ocupa todos os espaços destinados à discussão do Brasil contemporâneo. A aborda-

4 “¿Fue realmente todo así como yo lo aprendí o como lo He pasado? ¿Tuvo la actuación de Lutero em Worms tan poderosa significación? Y, ¿por qué la tuvo? ¿De qué cuestiones políticas, eclesiásticas, nacionales, se tratan em Worms como para que La pertinencia de Lutero em lo hizo se impusiera tan poderosamente?”

gem é calcada na sucessão de presidentes, suas principais realizações econômicas e políticas.

Não obstante, em relação aos avanços, há ainda um longo caminho a ser trilhado na busca de livros didáticos de qualidade. Algumas deficiências persistem. No entanto, percebe-se que há iniciativas no sentido de as editoras disponibilizarem obras didáticas que atendam ao conceito de “qualidade” que o Ministério da Educação exige.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Edeilson Matias. *Minas insurgente: conflitos e confrontos no século XVIII*. 2006. 220 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. São Paulo: Moderna, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2004. Introdução Geral. In: *Guia de Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries: PNLD/2004*. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2011*. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011. Disponível em: <http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

_____. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011. Disponível em: <http://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011_consolidado.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios*. Bauru: Edusc, 2005.

DROYSEN, Johann Gustav. La interpretación. In: *Histórica: lecciones sobre La Enciclopedia y metodologia de la historia*. Version castellana de Ernesto Garzón Valdés y Rafael Gutiérrez Girardot. Barcelona: Alfa, 1983.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Tradução de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLd. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01822004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2009.

SILVA, Joaquim Norberto de Sousa. *História da Conjuração Mineira*. Rio de Janeiro: Imprensa nacional, 1948. 2 v.

Recebido em outubro de 2009
Aprovado em janeiro de 2010

UNA HISTORIA EDUCATIVA¹

Isidoro González Gallego²

A.- *LA NECESIDAD DE UNA DIDÁCTICA CIENTÍFICA*: Ante dos enemigos que hemos de convertir en aliados

B.- *ESTRUCTURA CURRICULAR*: Temporalidad frente a psicología evolutiva

C.- *ADQUISICIÓN CONCEPTUAL*: Enseñanza crítica o aprendizaje crítico. Las Fuentes divergentes.

D.- *VALIDACIÓN SOCIAL*: Conocimiento cultural o saber científico-instrumental

E.- *MÉTODO DIDÁCTICO*: Cambiando la transmisión de certezas por la dirección de la reflexión

Planteamiento de base personal: la lucha y los años

Voy a empezar lo que el programa denomina “clase magistral” aunque he de anticipar que si pudiera ser verdad el sustantivo, sólo a vuestra generosidad se debe el calificativo.

Pero, más que a impartir una “clase magistral”, yo he venido a compartir con vosotros unas reflexiones que se fundamentan en la edad que soporto y se justifican por el tiempo que he dedicado a la lucha por la construcción científica del saber didáctico en la Geografía y en la Historia, lucha en la que también vosotros os encontrais implicados. Por esta segunda serie de reflexiones, es decir, por mis vivencias de luchador, creo que alguna cosa de interés podrá revolotear por este espacio académico. Y por la primera serie de reflexiones, es decir, por la edad, veis que traigo aquí mi información porque ya soy, realmente, una fuente

¹ Conferência proferida na sessão de abertura da VII Jornada Nacional y III Internacional de Didáctica de la Historia, de la Geografía y de las Ciencias Sociales na Universidad Católica de Valparaíso, Chile em 30 de octubre de 2008.

² Catedrático de Didáctica de las Ciencias Sociales. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid

histórica personal que os ofrece la facilidad de llegar a vosotros sin que tengáis que ir a buscála a las estanterías de los archivos, lugares a los que espero recurráis, en rni caso, lo más tarde que se pueda.

Y voy a empezar, expresando de nuevo un agradecimiento: el agradecimiento a los numerosos profesores de Ciencia Sociales, Geografía e Historia de diversos países y de diferentes niveles educativos, que tantas veces en mi vida me han demostrado que *es muy fácil enseñar mal* pero es *muy difícil darse cuenta* de ello uno mismo.

Yo, que soy historiador pero, muy por encima de eso, soy profesor de Historia, me comencé a *interesar*, y cada día más, por la Didáctica cuando me di cuenta de que *eso también me pasaba a mí*. Y eso era un problema o, por mejor decir, un amplio campo de problemas. Así que di el primer paso: el del *sentimiento personal*, porque dejé de “sentirme” investigador de la Historia para sentirme profesor de Historia y, por ello mismo, investigador preocupado por la Didáctica de la Historia.

Los dos pasos siguientes, como ocurre en el nacimiento de toda ciencia, fueron: el primero, preguntarme ¿cómo hacer para resolver rigurosamente este campo de problemas? Y el segundo preguntarme también, ¿hay alguien más que yo que se preocupe por esto? Es verdad que había muy poca gente, pero alguna gente había.

Y por eso la Didáctica de las Ciencias Sociales, que nació hacia los años ochenta del siglo pasado, cuando unos grupos de profesores “tomaron conciencia” del problema, se está ya construyendo como Ciencia, porque, efectivamente, en palabras de Mario Bunge, “*una ciencia nace cuando una comunidad científica se da cuenta de que existe un problema y se dispone a preguntarse cómo resolverlo*”, y añadido yo “*investigando sobre ello*.”

Sin embargo, hay otra pregunta que enseguida nos asalta. Y que me parece adecuado plantear aquí: siendo la Educación *una* de las actividades humanas más antiguas... ¿Cómo no nos hemos dado cuenta de ello hasta época tan reciente?

Del interés a la necesidad de una didáctica científica

Pues, desde mi manera de ver las cosas, por varias razones que, en términos históricos quizá se pudieran reducir a cinco y me voy a

permitir glosar ante ustedes. A estas cinco, añadiré una sexta razón para la Didáctica de las Ciencias Sociales.

Primero.- Se ha dicho muchas veces, y esta es la *primera razón*, que porque la enseñanza, hasta hace bien poco tiempo, era sólo instrucción y *no era educación*. El término instruir, fijémonos, se refiere sólo a una presencia privilegiada del conocimiento científico, dejando en una nebulosa el resto de los términos que confluyen en la enseñanza. Naturalmente, entre ellos, estaba todo lo que tuviera que ver con procesos didácticos. Historiadores y Geógrafos se sorprenden mucho cuando les decimos que saber y exponer en público conocimientos de historia o de Geografía no basta, e incluso a veces es un obstáculo, para que los alumnos la comprendan. Así que, la primera razón, creo yo, se puede encontrar en que

<p>1.- <i>La Didáctica interesa, desde la perspectiva de la primera razón, cuando interesa el alumno, no cuando interesa la ciencia.</i></p>
--

Segunda.- Considero que la *segunda razón* es porque los profesores no se formaban en ningún lugar hasta bien entrado el siglo XIX. La escuela era atendida por el cura, o el sacristán del pueblo y a veces por personajes insospechados, como el barbero. Sólo desde esa fecha, es decir, desde hace poco tiempo, se han formado los maestros en algún lugar, (las llamadas Escuelas Normales, siguiendo el modelo francés). Los maestros constituyeron la vanguardia de la cultura laica y el estado liberal, de la libertad y la cultura, en una sociedad humilde y analfabeta dominado por la iglesia: con el Estado liberal, “enseñar al que no sabe” dejó de ser una obra de misericordia eclesiástica, para convertirse en un *derecho ciudadano*. Sólo muy recientemente los maestros se comienzan a formar en la universidad; en España, desde 1970. Y sólo empiezan, por fin, *en estos días* a hacerlo en centros propios y de nivel facultativo, con la aplicación del llamado Proceso de Bolonia. Y así, por primera vez, se forman en el nivel en el que investigar y construir conocimiento científico constituye la razón de su existencia.

2.- La Didáctica interesa, desde esta segunda razón, cuando culmina un proceso temporal que se puede enunciar así: laicidad del conocimiento-formación específica del maestro-formación universitaria-formación universitaria de nivel facultativo.

Tercera.- Creo que la *tercera razón* es porque la enseñanza era *selectiva*: y nunca fue general y para todos hasta un *hoy* bien reciente. Esa sociedad, humilde y predominantemente rural, era una sociedad en la que niños y niñas comenzaban, y en muchos lugares comienzan aún, a trabajar a las 10 o 12 años, abandonando las aulas. primero, durante períodos coincidentes con el trabajo campesino y luego definitivamente entre las 12 y los 13 años...más tempranamente aún las niñas que los niños. Pero eso no ocurría en los centros de las zonas urbanas ni ocurría en las familias con nivel económico adecuado: para ellos la enseñanza era el sello del prestigio social. Ellos eran seleccionados para *otra educación*. En España, en 1970, acudían desde los 10 años, despreciando la Escuela, y pasaban a una enseñanza que era el Bachillerato (La enseñanza Media o Secundaria), tan solo un 8% de los alumnos. El otro 92% seguía en la Escuela en las condiciones que he señalado. *Así que*, considerando esta tercera razón

3.- La Didáctica no interesa en un Escuela rural en la que el Maestro tiene que atender a muy diferentes funciones (aunque sin saberlo hiciera mucha didáctica) y la Didáctica no interesa en una minoritaria enseñanza selectiva en donde el profesor trabaja o con privilegiados o con elegidos y seleccionados cuidadosamente de entre la mayoría.

Cuarta.- Me parece que la *cuarta razón* es a mi juicio muy importante porque ha sido la gran impulsora de la didáctica. Si hasta hace poco tiempo, como he dicho, los alumnos *abandonaban* la enseñanza para irse a trabajar entre los 10 y los 14 años, en un mundo rural y muy poco urbano mientras, ahora, no pueden hacerlo y han de estar en la Escuela hasta los 16 años, lo que nos sucede es que hemos convertido *el derecho a ser educado en la obligación de educarse*. Por primera vez el profesor siente que la Escuela deja de

ser gratificante, porque gratificante era la entrañable escuela rural, y gratificante era la escuela selectiva de privilegiados y elegidos. La Escuela, hoy, se nos ha llenado con el 100% de los alumnos. Y ello quiere decir que se nos ha llenado del 100% de los niños incapaces, el 100% de los niños desinteresados o el 100% de niños violentos. Y añadiré que, en España, con el 100% de los niños chinos, o rumanos, o marroquies.

Hay que dar enseñanza para todos. Y para todos hasta los 16 años y, además la misma enseñanza, y además, con un curriculum basado en la teorización, la abstracción y la memorización no a través de un curriculum instrumental al servicio de los intereses legítimos de las alumnos.

4.- La Didáctica, en función de esta cuarta razón, interesa extraordinariamente y urgentemente a una Escuela que deja de ser gratificante para el profesor, que le inquieta, le desasosiega y le frustra, porque se ha convertido en general se ha prolongado hasta mucho más tarde y en ella se ha de atender a todo el mundo y de la misma manera.

Quinta.- Y estoy seguro de que la *quinta razón* es porque ahora es el *Estado el que demanda* a sus ciudadanos educación y no los ciudadanos los que los demandan al Estado. Hasta nuestros días los niños y los jóvenes acudían a la Escuela por intereses personales: adquisición de la cultura burguesa, necesidad de dominar instrumentos cotidianos como el cálculo o la lectura, deseo de acceso a capas sociales más altas o afán de superación económica. Pero los ciudadanos ya no acuden al Estado en función de nada de eso. Ahora, es el Estado el que les recluta obligatoriamente, les hace permanecer en la escuela quieran o no, y se empeña en que estudien el curriculum que el Estado quiere que es, como he dicho, teórico, abstracto y memorístico. Y no, fíjense, porque el Estado no sepa que para una gran mayoría de la población ese curriculum tendría que desplegarse en una buena formación profesional, sino porque el primer curriculum es muy barato y el segundo curriculum (el activo, procedimental y profesional), es muy caro.

5.- Desde las perspectivas de esta quinta razón, la Didáctica interesa porque si somos los agentes estatales de una educación que obliga a los jóvenes, tendremos que trabajar muy intensamente ya que el primer principio de la didáctica es que es muy difícil enseñar nada a quien no quiere aprender, y tenemos en la Escuela muchos alumnos que no quieren aprender y, por tanto, no nos dejan enseñar.

Bien, pues si encontramos, al menos, cinco razones que justifican el interés que la Didáctica ha de tener la Escuela, ¿dónde estará *una sexta razón* para justificar *el paso del interés a la necesidad* de articular, desde y con la *Didáctica General* a la *Didáctica Disciplinar*, a la *Didáctica de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia*?

Una sexta razón: La victoria –y la inmediata alianza- sobre nuestros dos “enemigos educativos”: la ciencia que impartimos y las teorías pedagógicas

Para que esta *necesidad científica se hiciera patente* fue necesario abordarla superando *tres sucesivos estadios*.

Fue necesario superar el **primer estadio** de abordaje del problema: *el de nuestros primeros colegas*, aquellos que se encuentran en el lugar de *dónde procedíamos*, los historiadores y los geógrafos, que consideraban que para educar era suficiente el conocimiento que la ciencia que ellos impartían suministraba: ellos miraban sólo a lo que yo he llamado la enseñanza de los privilegiados y los elegidos, para la cual la ciencia era la ciencia y, por tanto, el *esfuerzo* debería ser sólo *instructivo* y debería correr sólo a cargo del *alumno*.

Y fue necesario superar un **segundo estadio** del problema; el de *nuestros segundos colegas*, los que cultivaban la ciencia *a la que nos queríamos trasladar*, los didactas, pedagogos y psicólogos, que consideraba que, ciertamente, con eso no bastaba, pero bastaba con considerar la cuestión desde las Ciencias de la Educación. Y, efectivamente, al menos en España y yo diría que en toda Europa, se mantiene la idea, desde la *Didáctica General*, (es decir desde parte muy importante de las Ciencias de la Educación), de que el conocimiento sólo necesita la cobertura del *paraguas didáctico* para que la educación funcione.

Y llegamos al **tercer estadio**, el de nuestros últimos treinta años, el que defiende que el paraguas didáctico cubre el centro del problema, pero no se extiende alrededor de él. Cubre quizá, y no todo, *lo imprescindible, pero no cubre lo necesario*. Y defiende que cada campo del conocimiento tiene su propia didáctica y que, el repertorio de problemas que hay que resolver para las Matemáticas es diferente del repertorio de problemas que hay que resolver para la enseñanza/aprendizaje de las Ciencias sociales.

Así, el estadio actual, el que estudia el problema desde las más nuevas de las Ciencias de la Educación las *Didácticas Disciplinarias*, en nuestro caso, la *Didáctica de las Ciencias Sociales*, tuvo por tanto que superar, (y dicho sea en términos de puro “debate científicista”) estos dos *poderosos enemigos*: el uno era la *Disciplina* y el otro era la *Didáctica*.

En ambos casos, primaba el conocimiento científico de un *campo referente* (la Geografía y la Historia) o el conocimiento científico de un campo educativo (la Didáctica General). Cuando llegó el momento de “aceptar” en la comunidad científica a la Didáctica de las Ciencias Sociales, ambos compañeros de camino quisieron *reducirla*, para admitirla junto a ellas, al “cómo enseñar”.

Quiero decir que se aceptaba por las Ciencias de la Historia y la Geografía que “hay que saber *cómo* se enseña”. Y se aceptaba por la Didáctica General que “hay que saber lo que se enseña”. Aquellos que miraban con ojos positivos el nacimiento de estas nuevas ciencias, llegaban a aceptar algo, hace treinta años tan revolucionario, como que hay “técnicas específicas” propias de cada disciplina. Y en España, gracias a Pilar Benejam lo llegó a aceptar la administración, lo que ha sido un paso definitivo.

Reducida, así, desde su nacimiento, *únicamente a una técnica*, la Didáctica de las Ciencias Sociales no “competía” en el campo científico; ni en el de la Geografía y la Historia ni en el de las Ciencias de la Educación. Si “hacían ciencia”, se podía entender, muy bien, aceptar y comprender que se trataba de Historiadores y Geógrafos “metidos em temas de los educadores” o bien de pedagogos “metidos em temas de los historiadores y geógrafos”.

Y en ambos casos, ¡por supuesto!, sin que ninguno quisiera ni pensara en ningún momento que pudieran aportar gran cosa a la

ciencia a la que se incorporaban por que no La tomaban en consideración. Los geógrafos e historiadores porque para ellos la comunicación del conocimiento geográfico o histórico les parecía cosa de poca importancia ya que *lo que importa para transmitir una ciencia es la ciencia misma*, y los pedagogos, (pensaban) solo son teóricos de vaciedades abstractas. Y los pedagogos, porque creen que lo que importa para educar es únicamente atender a un repertorio de cuestiones privativas de las ciencias de la educación a las que los saberes de la escuela (matemáticas, física, lengua, historia...) son sólo el "lamentable añadido" instructivo que los pedagogos no pueden, bien a su pesar, expulsar de la escuela.

6.- Pero la realidad es muy tozuda y no se deja convencer por las teorías, sobre todo cuando las teorías tienen más de tópico y estereotipo que de análisis de la realidad. Y la realidad de nuestros días es que una educación eficaz no se puede realizar ni con piadosos consejos pedagógicos ni con aprendizajes científicos a ultranza. **Hay que educar, y eso es lo que nos reclama la sociedad, a través de conocimientos.** Y en este reto estamos: ¿cómo se puede educar a través de las raíces cuadradas o a través de los verbos irregulares?

Algunas cuestiones que se proponen sobre los problemas de un campo específico del conocimiento educativo: la Didáctica Disciplinar de la Geografía y la Historia

Es evidente que para educar a través de las disciplinas, en nuestro caso, a través de la Geografía y de la Historia, se necesita bastante más que el dominio de unas técnicas. Porque es tal el repertorio de cuestiones y problemas, de situaciones y de instancias individuales o colectivas, que nadie debería de dudar hoy de que las didácticas de las disciplinas *constituyen un campo específico de conocimiento científico*.

En este camino, el tramo recorrido en estos treinta años ha sido poderoso y potente. Hemos sido capaces de concebir e iniciar la aplicación activa del campo científico de la Didáctica de las Ciencias Sociales e incluso hemos sido capaces, al reflexionar sobre la educación, de ofrecer algunas cosas nuevas. Porque hay una cuestión indudable:

la educación se realiza, en el caso de nuestra disciplina, por *profesores* (que no *por pedagogos*, aunque lo sean también) y por *profesores de Geografía e Historia* (que no *por historiadores o geógrafos*, aunque los sean también). Se quiera o no, como acabo de señalar, no se educa a través de principios generales, sino se educa a través de conocimientos científicos. Y esta es una tarea a la que pocas cosas nuevas se pueden aportar si no se investiga y se hace ciencia desde cada uno de los campos específicos del saber que se encuentran presentes en las aulas.

Ello tiene un reflejo específico en muchas cuestiones, como acabo de señalar; por ejemplo, ante la manera de formar al profesorado, cuestión que me ha llevado mucho tiempo de trabajo y en la que algo he ofrecido.

Pero ahora, en este tiempo en el que os sugiero reflexionar juntos, mi propósito es referirme a las cuatro cuestiones que he propuesto en el Programa:

A - Su reflejo en el currículum. Ante la nueva situación, ¿Deberíamos cambiar nuestros currícula? ¿Cómo afecta al currículum esta nueva situación? ¿Cómo era antes el currículum? ¿Cómo debiera ser ahora? Para referirme a la cuestión que a mí me preocupa y que quiero compartir con ustedes: *¿Sigue siendo válido un currículum estructurado desde lo que yo llamo “la cronología única” vinculada a cada período escolar?*

B - Su reflejo en la concepción educativa, mas allá de la instructiva, y en la valoración social de nuestra disciplina. Somos una ciencia social, por tanto, *trabajamos ante y con los protagonistas* del currículum, que están en las aulas. Y discutimos si debemos ser, *o cómo debemos ser, una ciencia crítica.*

C - Su reflejo en la validación social, ¿Nos ve la sociedad como un mero conocimiento cultural o nos confiere la categoría de saber científico? Somos solamente *una ciencia que analiza resultados* de la acción social, no los propone ni los predice ni los diagnostica. Pero, podemos serlo? Veamos: no somos una ciencia de prestigio *porque no somos una ciencia de problemas*. O, dicho en la última moda de la educación: la sociedad entiende que los alumnos deben adquirir competencias matemáticas, pero no cree ni siquiera que existan *competencias en el caso de la Historia o de la Geografía*. Nos ven, repito, como un mero

conocimiento cultural, por que narramos hechos y no analizamos procesos problemáticos que necesiten ser solucionados en El aula. Nuestros alumnos no aprenden a solucionar ningún tipo de problemas.. Lo que estudiamos ha sucedido ya: no podemos diagnosticarlo, ni predecirlo, ni proponerlo.

D - Su reflejo en el método didáctico. Las reflexiones anteriores nos deben conducir a lo que parece una evidencia: si convenimos todos en que necesitamos *cambiar el curriculum*, si queremos hacer una *ciencia crítica* desde la propia ciencia, si queremos introducir el *estudio a base de problemas*, necesitamos cambiar la transmisión de certezas por la dirección de la reflexión y para hacer reflexionar en e1 aula e introducir en ella la enseñanza crítica a través de problemas, necesitamos *dar un giro a la metodología que utilizamos*. Tenemos que analizar procesos y debatir las soluciones finales. No narrar hechos, sino problematizarlos como procesos sociales que han sido construídos de una determinada manera, pero podían haberlo sido de muchas otras. A este respecto, me referiré especialmente al libro de texto.

A - Estructura Curricular

Temporalidad frente a psicología evolutiva ¿Sigue siendo válido un curriculum estructurado desde “la cronología única” vinculada a cada período escolar, o desde lo “cercano-lejano” vinculado a la cartografía?

Porlan y Rivero dicen con acierto que cada estructura disciplinar tiene su propia lógica interna. Tienen razón. Y ello se refleja poderosamente en la teoría y el método didáctico. Es verdad. Pero esta idea nos debe llevar muchísimo más allá: hay que analizar las ciencias en la escuela una a una porque lo propio de una puede ser nefasto para las demás.

Y yo propongo reflexionar en cómo se refleja esta diferente estructura en nuestros sujetos de trabajo: los alumnos. Porque unas ciencias tienen una estructura coincidente con el desarrollo psicológico del individuo y el despliegue de sus capacidades... pero otras no.

Lo primero ocurre, (venturosamente para los profesores de Matemáticas), con el curriculum de Matemáticas. Efectivamente, el estudio de las matemáticas, desde la educación infantil, se va desarrollando en su grado de complejidad del conocimiento versus dificultad de

comprensión, en paralelo con el desarrollo evolutivo de la mente: va de lo “más fácil” a lo mas “difícil” en un proceso que nos lleva desde el número y su grafía en infantil, a sumas y restas, o decimales y quebrados en Primaria, caminando hacia raíces cuadradas y ecuaciones en secundaria, etc ... hasta llegar al estudio de integrales.

Pero no ocurre así, de ninguna manera, con la Historia. Y tampoco con la Geografía. Hay que luchar (y será un largo camino) por una nueva estructura curricular del conocimiento histórico que no esté basada exclusivamente en *una cronología única* (en el caso de Historia) ni en el *proceso didáctico cercano-lejano* (en el caso de Geografía).

Estructura del curriculum de Ciencias Sociales en el caso de la Geografía y la Historia

En función de nuestros estudios del problema, podemos decir que no estamos de acuerdo con la estructura curricular de cronología única durante los períodos de la educación obligatoria y, en concreto, en España, por lo que respecta al período 12-16. Yo propongo de manera muy clara romper la estructura cronológica del curriculum y apoyarnos, *en el caso de la Historia* en una estructura cíclica.

No es ningún “invento”. Tiene su fundamentación en la “Teoría de los tres tiempos de Braudel”. Braudel la enunció para su “Teoría de la Historia”. Pero cumple una función educativa de primer orden en el caso de nuestra disciplina.

Se trataría de ir analizando, en el proceso de los cursos de Secundaria obligatoria (12-13-14-15 años), primero lo que Braudel denomina el tiempo corto, presentación de anécdotas, episodios, biografías ... es decir, una *Historia Narrativa* que llame a las puertas mentales del alumno a través de la imaginación y la emotividad, e incluso el mito o la leyenda, un tiempo que fácilmente se puede apoyar en la imagen y en la iconografía.

En cursos siguientes se estudiaría lo que Braudel llamó el *tiempo medio*, un tiempo de análisis de coyunturas, procesos, cambios ... un tiempo que ya permite una *Historia Explicativa*, en el cual el texto histórico, los gráficos y esquemas y, en general aquellos recursos que ya no son únicamente descriptivos tienen adecuado lugar.

Y en los cursos finales se estudiaría el *tiempo largo*, el de las poderosas estructuras sociales, el de las permanencias y las resistencias, el que establece teorías sobre las raíces de las mentalidades sociales ... Una *Historia Interpretativa*.

Se trataría, en definitiva que nosotros también, como nuestros compañeros de matemáticas, estudiáramos primero aquello que de la historia es más coincidente con el grado de desarrollo de capacidades del niño y fuéramos sucesivamente y cíclicamente recorriendo después ese mismo camino y nuevamente, por tercera vez lo hiciéramos, pero fijándonos en cada caso en elementos diferentes del mismo paisaje, lo que nos obligaría a su vez a métodos diferentes y a eficacias diferentes en el aprendizaje. Este sistema de currículum de Historia se podría denominar **currículum cíclico**.

Por lo que respecta a la Geografía, el problema es muy parecido. Nuestros compañeros historiadores y geógrafos (que es a quienes la administración suele encargarse de redactar los currículos), suelen recurrir más a nuestros compañeros de ciencias de la educación que a nosotros. Y se acercan llenos de buena voluntad y respeto.

Así, aceptan la teoría de los psicólogos del conocimiento según la cual (y no voy ya a discutirlo porque es ciencia consolidada), el niño aprende por *exploración sucesiva de lo cercano a lo lejano*. Tomando literalmente esta idea, el currículum de Geografía propone estudiar sucesivamente el colegio, la casa, el barrio, la ciudad, la provincia, la región, el país, el continente y el mundo ... Como vemos, aquí sí que tenemos una ciclicidad curricular.

Pero nos olvidamos de dos cosas: **la primera** es que los psicólogos, como enseguida explicaré, no querían decir eso, por lo que esta teoría curricular falla por su propia base. **Y la segunda** es que esa teoría, en lo que a la geografía se refiere, ha sido más invalidada aún por las tecnologías de nuestro tiempo.

Efectivamente, los psicólogos, como Hanounn y antes tantos otros, hablaban de lo cercano, y de la progresiva exploración y apropiación del medio por los niños como algo directo y personal. Es cercano lo que el niño puede ver y tocar. Y es lejano absolutamente todo lo demás. No está **más cerca** un pueblo de la propia provincia, que el pueblo de otra más lejana, si el niño no conoce directamente ninguno de los dos.

Para un niño, desde aquella teoría científica, ambos son **igualmente lejanos**.

Pero es que, por otro lado, las tecnologías de nuestro tiempo introducen en la pantalla del ordenador o de la televisión del alumno paisajes y territorios lejanísimos que, de nuevo, como en la Historia, llaman a la puerta de su imaginación y de su emotividad: National Geographic les trae a casa el desierto o las montañas, las masas polares o los monjes sintoístas. Nuestros adolescentes conocen mejor Manhattan gracias a “Sexo en Nueva York” que el pueblo de al lado al que nunca han ido.

Nuevamente, aunque en este caso, al contrario que en el caso de la Historia, no lo puedo apoyar sobre resultados de investigación alguna, creemos que habrá que caminar desde una geografía descriptiva de paisajes y situaciones hasta una geografía de problemas.

B - Adquisición Conceptual

Enseñanza crítica o aprendizaje crítico. Las fuentes divergentes

Dice Kant que un buen científico es *“el que prefiere el sobrio y modesto, pero honesto y seguro camino de la ciencia, que se fundamenta en las verificaciones y no en las profecías”*.

Algo más adelante hablaré de la Geografía y la Historia como ciencias *“no predictivas”* o ciencias de análisis de resultados, frente a algunas teorías que, sobre todo en Geografía, defienden, parafraseando a Kant, una *“Geografía profética”*.

Yo deseo realizar ahora, brevemente, una defensa de mi concepto de una *“Didáctica crítica de la Historia”* y de una *“Didáctica crítica de la Geografía”*. Pero deseo también plantear que ello nada tiene que ver, no yo voy aquí a entrar en la cuestión, con una *“Historia crítica”* y una *“Geografía crítica”*. Eso es otra cosa sobre la que podremos hablar en otro momento pero no ahora.

Y tampoco voy a hablar de una *“investigación crítica”* ni de una *“ciencia crítica”*, cosa con la que estoy absolutamente de acuerdo, porque toda ciencia y toda investigación tienen la crítica como origen y razón de su propia existencia y es por el sentido crítico eficazmente desarrollado, en definitiva, por la que ciencia e investigación se justifican.

La crítica está en la base de todos los conocimientos. Y hasta tan-

to, que probablemente sobre el adjetivo, (crítica), por que es parte del sustantivo (ciencia).

De todas formas sin entrar en más, solo deseo hacer una advertencia desde mi propio juicio personal: es muy fácil confundir las cosas. Para poner en ejemplo, una cosa son la *literatura*, la *filosofía* o la *lingüística*, que critican como es natural la propia ciencia para hacerla avanzar, y otra cosa es la *crítica literaria*, que crítica a *protagonistas y resultados*. Lo primero es ciencia, lo segundo es otra cosa.

La ciencia ha de ser crítica de si misma, de su propia concepción, de sus principios y axiomas, de epistemología, de su evolución.

El sentido crítico en las ciencias sociales *no puede ser la crítica ideológica* en el aula de la sociedad que se estudia, (!que cosa tan fácil!) *sino la crítica científica* en el aula de los procesos seguidos para afirmar, precisar o discutir verdades y principios sobre esa misma sociedad.

Si nuestra enseñanza es buena, y nuestro método el adecuado, el sentido crítico tendrá que llegar por sí mismo a nuestros alumnos. Y conseguir eso sí es difícil y requiere de nosotros un tremendo esfuerzo didáctico.

En definitiva, la didáctica crítica no debe traducirse, a mi juicio, en una enseñanza crítica sino en un **aprendizaje crítico**. O dicho de otra manera, no podemos nosotros hacer en el aula un discurso crítico histórico o geográfico, pero debemos suministrar a nuestros alumnos el caudal de técnicas y recursos, es decir, el *método de análisis, para que puedan ser críticos por sí mismos*.

Por eso, en la Educación a través de las Ciencias Sociales, yo insisto en un “aprendizaje crítico” lo que implica una enorme y difícil profundización en la didáctica, y no una “enseñanza crítica” que, probablemente se pueda resolver con fáciles discursos ideológicos.

Las fuentes divergentes

En esta línea, en la línea del aprendizaje crítico, la doctara Sánchez Agustí y yo mismo, estamos preparando un libro que tiene el título provisional de *“Fuentes divergentes para el aprendizaje de la Historia. Textos para su uso en el aula”*.

Esta compilación de textos se pone al servicio del profesorado, pero una selección de las mismas ya ha sido incluido en los manuales escolares de los que finalmente les hablaré.

Les voy a poner dos ejemplos de la Historia Medieval de España.

La Batalla de Covadonga se libró, probablemente en el año 722 d.C. en las montañas de Asturias, en la Cordillera Cantábrica, muy al norte de nuestra península. Fue la primera vez que un ejército cristiano venció a los musulmanes después de que las tropas islámicas invadieran la península en el año 711 derrotando al Rey visigodo don Rodrigo en la Batalla de Guadalete.

Los libros educativos españoles destacan esta batalla, con la que se inicia “la Reconquista”, como una gran victoria, como una victoria milagrosa, bajo la protección de la Virgen de Covadonga, patrona de Asturias.

Sobre ello los **crónicas cristianas** dicen:

El Rey don Pelayo esperó a los musulmanes en lo alto del Monte Auseba. Desde allí, inició el ataque. Los musulmanes le disparaban flechas, pero la Virgen hizo que se volvieran a medio camino, regresaran, y les hirieran mortalmente. Al mismo tiempo, las huestes de Don Pelayo causaban en ellos tal moriandad y producían tal desbarajuste en soldados y caballos que los infieles huyeron despavoridos obteniendo así los cristianos una gran Victoria.

Y las **crónicas musulmanas** dicen:

El gobernador de Gijón, Alkama, supo que había un rebelde llamado Pelayo que se había refugiado en las montañas con un reducido grupo de miserables gentes. Reducidos allí iban muriendo de hambre. Cuando sólo quedaban unos veinte hombres y mujeres el gobernador envió una expedición al que ellos arrojaron algunas piedras desde lo alto y huyeron. El gobernador pensó: “unos pobres asnos salvajes. ¿Qué mal pueden hacer?” Y decidió dejarles en manos de Alá hasta que murieran.

El Cid Campeador, Rodrigo Díaz de Vivar, fue un famoso guerrero medieval (siglo XI), cuya figura ha pasado al mito y la leyenda. Conquistó Valencia, se enfrentó a su propio Rey Alfonso VI y dirigió con gran éxito un ejército mercenario cristiano que muchas veces estuvo contratado por los reyes moros en sus luchas internas.

Una **fuentes cristiana** dice:

Oh, Cid, el que en buena hora nació, no hay en Castilla mejor caballero que tú ni otro guerrero ciñó espada con mayor honor.

Las **crónicas musulmanas** dicen:

El conde Rodrigo - maldito sea su nombre - se apropió de Valencia con perfidia, engañando a los nobles valencianos en el tratado, como sólo saben hacer los pérfidos criminales de su calaña. El cristiano - Alá lo maldiga - arrasó nuestros campos, violó a nuestras mujeres, asesinó a nuestros jóvenes y se apropió de las riquezas de nuestras mezquitas a cuyos sacerdotes humilló cobardemente.

C - Validación Social

Conocimiento cultural o saber científico-instrumental

Las habilidades de pensamiento y de acción, según nos dicen los psicólogos, son (y yo lo creo así) independientes de los contenidos. Pero **los contenidos propios de un área** de conocimiento, y los procesos psicocognitivos que provocan, **desarrollan itinerarios mentales, prioridades y preferencias en la manera de considerar e interpretar la realidad** que influyen poderosamente en las decisiones y las actitudes de los alumnos.

¿Cómo debemos y podemos potenciar los contenidos propios del área para que provoquen el desencadenamiento de procesos de decisiones y actitudes en el camino de ese aprendizaje crítico?

Nuestros compañeros de la Geografía hoy, en España, se están separando radicalmente del campo social en el que se encuentran compartiendo área con nosotros. Creen que son “más ciencia” cuánto más se acerquen a conocimientos que puedan ser predictivos o, como decía yo poco antes, que puedan “ser proféticos”. Pero nosotros somos una ciencia que analiza resultados de la acción social, no los propone ni los predice ni los diagnostica.

Estudiamos el proceso del desarrollo temporal en la vida de las sociedades y estudiamos el producto final del resultado de la acción humana sobre la tierra. De ello, ciertamente, difícilmente podemos inferir que va a pasar más allá. No podemos, apoyándonos en que sabemos historia, predecir cómo va a ser la historia del próximo mes o del próximo año. Y no podemos, apoyándonos en la Geografía, predecir cómo va a cambiar el

paisaje, las fronteras, las fuentes de energía o los medios de generación de capitales el próximo mes o el próximo año.

Eso hace que, para muchos, nuestra ciencia no tenga valor de instrumento de aprendizaje positivo y activo, sino que sea un mero adorno cultural imprescindible en la escuela.

No somos una ciencia de prestigio porque no somos una ciencia de problemas. Porque los profesores estamos acostumbrados, en función de nuestro campo de conocimiento, a presentar resultados de la acción humana convertidos en certezas inamovibles.

O, dicho en la última moda de la educación: la sociedad entiende que los alumnos deben adquirir competencias matemáticas, pero no cree ni siquiera que existan *competencias en el caso de la Historia o de la Geografía*. Nos incluyen en La escuela, repito, un mero conocimiento cultural, nuestros saberes no son instrumentales, no “sirven” para nada.

La última innovación curricular: la Educación por Competencias

Cuando un egresado nuestro va en busca de trabajo su empleador no le pregunta “¿*Qué sabe Vd.?*”. Lo que le pregunta, y lo que sirve en el mundo del trabajo (no olvidemos que preparamos a nuestros alumnos para ser “trabajadores socialmente conscientes”) es “¿*Qué sabe Vd. hacer?*”.

Los profesores de Geografía e Historia necesitamos hacer un análisis de situación para ser conscientes de qué alumnos estamos formando y cómo se los ofrecemos a la sociedad. ¿Les estamos educando hoy, igual que siempre, suministrándoles saberes *ciertos*, abstracciones *teóricas*, *memorizaciones* de urgencia, *conocimientos desvinculados de los problemas*? Esto no es tan nuevo. Desde siempre la sociedad se pregunta “para qué sirven” cada una de las disciplinas que los profesores de Geografía e Historia enseñamos en la Escuela. Y muchas veces ni siquiera la respuesta correcta es “para adquirir cultura” porque yo no tengo muy claro qué es lo que adquieren.

Nos preocupamos más de que nuestros alumnos “sepan”, (aunque lo sepan sólo un día: el del examen y enseguida lo olviden) que de nuestros alumnos “**quieran Saber**”. Nos preocupamos más de

exponerles “*lo que tienen que saber*” que de *inquietarles por ello*. Les tenemos que enseñar lo que supone no el saber, sino el ignorar y se conscientes de que lo que aprenden no es nada al lado de lo que ignoran.

En el caso de la Geografía y la Historia, tenemos que encontrar, como he señalado, la *instrumentalidad del conocimiento* histórico y geográfico.

La Geografía no se entien de hoy en la escuela sino es en relación con problemas como el desarrollo sostenible, el medio *ambiente*, el *equilibrio* socioeconômico, *el grado de desarrollo* de los países, la búsqueda de nuevas *fuentes de energía*, los problemas de la *producción y el capital*, la *apropiación* del espacio, sus distintas *utilizaciones* hasta hoyY todo ello, no expuesto por el profesor, sino resuelto con metodologías didácticas activas y creativas. Este podría ser el camino para la generación escolar de una “ciencia de problemas” al hablar de la Geografía.

Y la Historia no se entiende hoy sino es en relación con los *medios de comunicación* escritos o audiovisuales, (un buen ejercicio didáctico es que periódicamente los alumnos lean un periódico y analicen cuántas cosas no tienen explicación o no se pueden entender sin la Historia), con *el poder* político, social, económico o religioso, sin el análisis de la *violencia*, sin los contactos interculturalidad, sin el reconocimiento de “los otros”, sin las *identidades*, sin la sentimientos de pertenencia, sin las *clases y grupos sociales*, sin la idea de progreso social o personal, el *trabajo* a lo largo del tiempo, los modos de generar riqueza... Y todo ello, igualmente, no expuesto por el profesor, sino resuelto con metodologías didácticas activas y creativas. Este podría ser el camino para la generación escolar de una “ciencia de problemas” al hablar de la Historia.

Y no estoy hablando de fijarnos en los “problemas relevantes” del hoy, sino en problemas relevantes del pasado, (esto es al fin y al cabo la Historia) que tienen **permanencia todavía hoy** o sirven de **modelo de análisis** para problemas del hoy. A este respecto, la metodología y los recursos técnicos que utilizamos, a mi juicio, tienen que cambiar radicalmente.

D - Método Didáctico

Cambiando la transmisión de certezas por la dirección de la reflexión

Dice Stenhouse que *el Curriculum es el campo de comunicación de la teoría con la práctica*. El curriculum tiene, pues, que definir este puente. Tenemos una teoría didáctica que comienza a ser construida. Necesitamos convertirla en práctica científica, porque esa es nuestra razón de ser.

Nosotros no construimos ciencia sobre la propia ciencia, no investigamos sobre los problemas de un saber para aumentar su masa crítica y hacer avanzar el conocimiento. Esta es, quizás, una de las razones de la tradicional falta de respeto por nuestros saberes. Pero nosotros sí construimos conocimiento. Lo hacemos sobre la mente de nuestros alumnos. Y esta construcción, que también supone **avance del saber**, una **metodología** para hacerlo, y una **teoría fundamentadora**, es una construcción de doble dirección:

*construimos el saber sobre la mente de nuestro alumno y
construimos el saber que permite resolver los problemas para poder
hacerlo: esto es la ciencia didáctica.*

El “prestigio educativo” de una ciencia y, por tanto, su valoración social, se cimienta sobre su nivel de problematización del conocimiento. Y no hay razón alguna para que nuestro conocimiento no sea presentado desde problemas.

La didáctica específica de nuestra materia nos tiene que enseñar a hacerlo. Tiene que investigar sobre el enorme e incabable campo de conocimientos que ello supone. Y esta es una tarea fundamental para el progreso de la educación y para el progreso del profesorado.

Una metodología didáctica, basada en la valoración de las “nuevas inteligencias”

Durante mucho tiempo, los profesores hemos llamado a la “puerta mental” de un determinado tipo de inteligencia, muy tipificado con

lo que llamábamos C.I. Ha sido la generalización de la educación y la investigación sobre situaciones la que nos está llevando a trabajar en torno a nuevas metodologías que “llamen a otras puertas mentales”. No podemos fundamentar nuestra metodología en un tipo de capacidades para la abstracción, para la memorización, para la “absorción mental de textos”. *Hay otras muchas inteligencias que pueden acceder al conocimiento de muy distinta manera.*

Desde esa perspectiva, yo considero que el libro de texto tal y como ahora le concebimos carece de razón de ser. Y hay que añadir que hoy, en todos los países de nuestro mundo cultural, *los libros de texto están muy bien hechos* y responden fielmente a sus objetivos. Pero, a mi juicio, los objetivos y, por tanto, *los métodos de la educación hoy deben ser otros.*

Es más, el problema incluso se agrava porque en muchos lugares del mundo, el libro, por su concepto burocrático de uso se ha convertido en un instrumento despreciado por la administración. Cuando las administraciones públicas prohíben el uso material del libro por los niños, prohíben que se vincule a ellos, propugnan que le vean como un objeto intocable y externo, que no se puede subrayar, ni llevar consigo, ni, en definitiva, amar ... ¿Cómo pueden luego hacer programas de animación a la lectura, si el libro más íntimo, el de aprendizaje individual del cada alumno, acabará siendo más valorado por los inspectores escolares cuanto menos haya sido abierto?

Por eso voy a hablarles, finalmente, de una de las últimas investigaciones en la que me encuentro comprometido. Me refiero al Proyecto de Innovación A.D.S. (*Aprendizaje Dinámico para Secundaria*) un Proyecto de Investigación que ha durado cuatro años y ha sido subvencionado por Editorial Santillana, del grupo PRISA, la editorial de El País, sobre la eficacia de nuevos materiales educativos que puedan sustituir, en alguna medida, al libro de texto tradicional. La Editorial no contrajo ningún compromiso respecto al equipo de investigación que dirijo, ni nosotros lo adquirimos respecto a la Editorial.

Se ha experimentado, durante estos cuatro años en Institutos de Secundaria de Valladolid, Segovia, Burgos y Madrid. La Editorial Santillana pagó una edición “no venal”, para desarrollar la investigación, Y subvencionó viajes, reuniones, dietas y otros materiales ne-

cesarios para desarrollar la investigación (encuestas, tests, observación externa, etc ...). El equipo ha estado compuesto por profesores universitarios, de secundaria y de primaria. Su aplicación ha corrido a cargo de todos ellos y de profesores de secundaria que no formaban parte del equipo.

Si hubiera que definir las características de este material diríamos que se caracteriza por ser un material:

1.- Para ser utilizado masivamente: escrito, subrayado, coloreado, tijereteado.

2.- Para que el alumno se mueva en clase, pregunte, hable, dialogue con los compañeros... Esté durante toda la clase hablando de Histoná.

3.- Para que el profesor no sea un glosador de textos inmóvil en su lugar de siempre, sino un director, coordinador y consejero de aprendizajes que pasea por el aula interviniendo en los aprendizajes de los alumnos y que puede decidir que sea individual o cooperativo.

4.- Para dar versatilidad al conocimiento, ya que hay contenidos mínimos, contenidos de ampliación del conocimiento y repetición del mismo. Los contenidos de cada "lección" se repiten al menos tres veces, pero nunca desde las memorizaciones, sino desde nuevos procedimientos de aprendizaje.

5.- El modelo vale para todas las disciplinas, pero ha empezado por Ciencias Sociales, Geografía e Historia y por Ciencias de la Naturaleza, Física y Química, Biología y Geología.

6.- No hay un libro por curso, sino aproximadamente hay un cuaderno por mes, con lo que el curso, tiene entre seis y ocho cuadernos por curso. Ello permite una gran versatilidad, tanto de traslado Del alumno como de adquisición.

Las conclusiones de la investigación han otorgado a estos materiales una eficacia³ absoluta, medida en *rendimientos reales*, valorada en un *75% respecto al total* de alumnos, (incluyendo los que ya tenían altas calificaciones con el libro de texto tradicional), en un *45% respecto a los alumnos que fracasan* con el libro de texto tradicional (en cifras brutas, sin entrar en valoraciones de capacidad, situación social, etc ...) y en

³ La *eficacia* se midió con pruebas objetivas del mismo tipo que el material y con exámenes tradicionales memorizadores.

un 90% respecto a la estimación valorativa de los propios alumnos en comparación con *el libro de texto tradicional*. El 100% de los alumnos lo consideró *más gratificante*.

En la valoración de los profesores, comparándolo con el libro de texto tradicional, el porcentaje fue exactamente el mismo que con los alumnos: el 90% de los profesores lo consideran preferible en términos absolutos y “no contaminados” (es decir, dejando aparte el precio, o las decisiones de la administración, etc ...). De este porcentaje, sin embargo, sólo el 70% señaló que no tendría ningún inconveniente en adoptarlo como método didáctico. La razón está, quizás, en que, en todos los casos, se constató que *el trabajo del profesor* con estos materiales supone un 100% más (es decir el doble) que con el libro de texto, pero en un 80% se estimó por el profesorado como *más gratificante, más eficaz, más generador de nuevas y diversas situaciones de aprendizaje y más positivo respecto a la atención a la diversidad*.

Se valoraron otras cuestiones como: el peso y el volumen, el precio, las imágenes fotográficas, los dibujos, los mapas, la redacción de los textos, los textos Históricos y geográficos incluidos, los contenidos de aprendizaje mínimo, la repetición, el archivo de ampliación, los pasatiempos, las pegatinas, las colores.

Resumen

Los profesores tenemos una gran responsabilidad: situar a nuestros alumnos en la vida. Para ello, nuestro templo de ejercicio, el aula, es el ámbito en el que los alumnos aprenden los ritos, las fórmulas, los ideales, las ideas, las soluciones, las técnicas, los problemas... con los que en la vida se han de encontrar. Un conjunto de profesores, cada uno con su propia oferta de aprendizajes, se encargan de ello. Muchos de ellos y muchas de sus ofertas, son consideradas socialmente imprescindibles. Pero otros, y sus ofertas, son consideradas socialmente como de inferior valor instrumental para la vida. Nos estamos refiriendo, entre ellas, fundamentalmente a la Geografía y la Historia.

Pero ello es así, en gran parte (y eso también es problema de las demás ciencias de la escuela), porque existe un gravísimo déficit de reflexión, teorización, metodología educativa e investigación científica sobre **el papel de los conocimientos** cuando queremos ponerlos al servicio de la educación.

Estas líneas han pretendido denunciar esta carencia e incentivar la vocación de profesores y formadores de profesores, para dedicarse enteramente a transitar por este camino en cumplimiento de una definición que muchas veces he enunciado: **“La Didáctica es la ciencia que investiga sobre el arte de educar a través de los conocimientos”**.

Recebido em julho de 2009
Aprovado em novembro de 2009

DO FIM DOS ELEITOS AO PROCESSO DE BOLONHA: AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM PORTUGAL (1970-2008)

António Teodoro¹

Carla Galego²

Fátima Marques³

RESUMO: Apresenta uma retrospectiva histórica, social e política do ensino superior português entre os anos de 1970 e 2008. Dentre as reflexões propostas, está a de pensar sobre a forma como se deu a explosão do ensino superior público na última década do século passado, suas consequências e repercussões para as políticas presentes no início do século XXI. Dividido em dois momentos complementares: 1. *O fim dos eleitos*: a rápida expansão do ensino superior em Portugal (1970-1995); 2. *A emergência de novos modos de regulação estatal e o processo de Bolonha*: apresenta como objetivo realizar um esforço de compreensão para a *rápida e dramática* expansão do ensino superior, mantendo um olhar retrospectivo sobre as mudanças económicas, sociais e políticas ocorridas em Portugal nas últimas décadas, bem como sobre o lugar da educação nos debates e decisões tomadas no âmbito das políticas públicas deste período crucial da história recente do país.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior em Portugal. Processo de Bolonha. Políticas de educação superior.

ABSTRACT: This paper presents a historical, social and politics overview of Portuguese higher education between the years 1970 and 2008.

¹ Doutor na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Ceief – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação.

² Doutora na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Ceief – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação.

³ Doutora na Universidade Lusófoa de Humanidades e Tecnologias. Ceief – Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação.

Among the reflections proposed, is to think about how was the increase of public higher education in the last decade of last century, their consequences and implications for policy at the beginning of the XXI century. The text is divided into two complementary moments: 1. *The end of the elected*: the rapid expansion of higher education in Portugal (1970-1995); 2. *The emergence of new modes of state regulation and the Bologna process*: presents as purpose to make an effort to explain the rapid and dramatic expansion of higher education, keeping a look back on economic, social and political changes that occurred in Portugal in recent decades, as well as the place of education in the discussions and decisions taken within the public policy of this crucial period in the country's recent history.

KEYWORDS: higher education in Portugal, Bologna process, higher education policies.

Do fim dos eleitos ao processo de Bolonha. As políticas de Educação Superior em Portugal (1970-2008)

A universidade é um bem público intimamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua viabilidade dependem da capacidade nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos da transnacionalização. No caso da universidade e da educação em geral, essa qualificação é a condição necessária para não transformar a negociação em acto de rendição e, com ele, o fim da universidade como a conhecemos. Só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade.

– Boaventura Sousa Santos, 2004

O fim dos eleitos: a rápida expansão do ensino superior em Portugal (1970-1995)

Portugal encontra-se numa situação paradoxal.⁴ Fruto de um contexto socio-histórico bem marcado, apresenta, por um lado, um assinalável *atraso* no que respeita à generalização da escola para todos, com

⁴ Neste ponto, seguimos de muito perto, o texto de Teodoro (2003).

as inevitáveis consequências nos indicadores educativos que normalmente o colocam num dos últimos lugares das comparações internacionais dos chamados países *desenvolvidos*, e, por outro, profundas e rápidas transformações no último quartel do século XX, que o tornaram um espaço de experimentação incontornável quando se procuraram novos caminhos para a educação e a formação.

De facto, Portugal apresentava, em 1960, uma taxa de analfabetismo de 34%, enquanto trinta anos antes, em 1930, esta se situava em 62% e, em 1900, em pleno início do século XX, nos esmagadores 74%. Uma tão persistente presença do analfabetismo, enquanto indicador privilegiado do atraso da generalização da escolaridade primária, só é compreensível na longa duração histórica e permite compreender os muito fracos resultados que o país apresenta quando se analisa a distribuição da população portuguesa por níveis de literacia, ou a distribuição da população activa por níveis de qualificação escolar e profissional.

O ensino superior reflectiu esse tardio desenvolvimento da educação, associado ao propósito, mantido até muito tarde, de reservar este nível de formação às elites sociais e económicas, enquanto instrumento privilegiado de reprodução social. No ano lectivo de 1960-1961, frequentavam a totalidade do ensino superior 24.179 estudantes (dos quais 19.552, em universidades), o que correspondia a uma insignificante taxa de escolarização de 1,64%, no grupo etário dos 18-19 anos, e de 1,63%, no grupo dos 20-24 anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1975).

Quase a terminar o século XX, no ano lectivo de 1997-1998, frequentavam o conjunto de estabelecimentos de ensino superior, públicos e privados, do ensino universitário ou do ensino politécnico, 351.784 estudantes (14,6 vezes mais que em 1960-1961), o que correspondia a uma taxa de escolarização de 37,8% no grupo etário dos 18-24 anos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2000). Uma tal expansão da frequência de ensino superior representou, no dizer da direcção para a educação, emprego, trabalho e assuntos sociais da OCDE, referindo-se particularmente ao período de 1985-1995, a “mais rápida e dramática” de todos os países da OCDE (OECD, 1998, p. 7).

Um esforço de compreensão para esta *rápida e dramática* expansão do ensino superior implica, necessariamente, um olhar retrospectivo sobre as mudanças económicas, sociais e políticas ocorridas em

Portugal nas últimas décadas, bem como sobre o lugar da educação nos debates e decisões tomadas no âmbito das políticas públicas deste período crucial da história recente do país.

O desafio europeu ou uma renegociação do lugar de Portugal no sistema mundial

Desde os anos 1960, Portugal iniciou um processo de renegociação da sua inserção no sistema mundial. A viragem da economia para o espaço europeu, a Revolução de Abril de 1974, o fim do ciclo do império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia, hoje União Europeia, desde 1976, e, presentemente, a participação na primeira fase da união económica e monetária, representam múltiplos sinais de uma intenção assumida no sentido de rever a antiga posição de Portugal no sistema mundial. Essa viragem estratégica na situação portuguesa teve profundas implicações nas políticas públicas de educação.

Apesar das resistências do regime de Salazar, a sociedade portuguesa do após Segunda Guerra Mundial foi sofrendo, nos planos demográficos, do reordenamento do território e da estrutura da população activa, um conjunto de mudanças invisíveis que, rapidamente, lhe foram mudando a face. Embora os anos de viragem na política educativa se possam encontrar na década de 1950, com a implementação da reforma do ensino técnico e do Plano de Educação Popular, e em 1960 com a participação no Projecto Regional do Mediterrâneo, será contudo nos anos 1970, com a *reforma Veiga Simão*, que a educação assumirá um lugar central no processo de recomposição do Estado e nos debates sobre a modernização e desenvolvimento do país. Seguramente por se situar nesse lugar central, a educação, enquanto política pública, cedo mostrou o completo esgotamento da acção renovadora do último Presidente do Conselho (e do Ministro da Educação) do Estado Novo, bem como o completo esgotamento dessa forma política, em crescente contradição com as aspirações sociais e a inserção de uma economia progressivamente direccionada para o espaço europeu.

A ruptura iniciada com a Revolução de 1974 se, no plano mundial, pode ter aberto caminho à *terceira vaga de democratização* no mundo moderno que refere Huntington (1991), no plano nacional, significou a

tentativa de superação da dupla crise de legitimidade e de hegemonia que, desde o final de 1960, atravessava profundamente o Estado e a sociedade portuguesa. A mobilização social permitida pela revolução concedeu que se tivesse dado passos largos na afirmação dos direitos de cidadania, levando à construção de um Estado-providência que, embora incipiente face à dimensão alcançada por esta forma de Estado nos países centrais da Europa, só foi possível por uma desvinculação das políticas sociais das exigências da acumulação, durante o curto período de crise revolucionária, em 1974 e 1975.

No campo específico das políticas de educação, a revolução permitiu uma nova centralidade para os problemas educativos, remobilizando as aspirações de acesso aos diferentes níveis de escolarização, amplificado no início de 1970 pelo discurso meritocrático do último ministro da Educação do Estado Novo, e abrindo novas frentes nos planos da participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino. A educação, nesse período de crise revolucionária, para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo. Se nos primeiros momentos do pós movimento militar se pensou em prosseguir a reforma educativa tal como tinha sido delineada na Lei n. 5/73, cedo se caminhou para a tentativa de formular um programa que, no campo da educação, respondesse ao propósito, então largamente maioritário ao nível do discurso político, de construir uma sociedade *a caminho do socialismo*.

Normalizada a revolução – pela transposição para o interior do Estado dos impasses na construção de uma hegemonia social e política, que antes se verificava no seu exterior, nas organizações sociais e no Movimento das Forças Armadas (MFA) –, a educação manteve um estatuto de centralidade nas políticas públicas, embora com uma mudança de eixo prioritário. Assumida a integração na Europa comunitária como motor exógeno de desenvolvimento do país, o discurso sobre a prioridade educativa passou a privilegiar a questão do papel do sistema escolar na qualificação de mão de obra, associado à afirmação da urgência em realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico,

nesta fase de integração europeia, atribui à educação. A referência principal na condução das políticas educativas de finais dos anos de 1970, 1980 e da primeira metade de 1990 situou-se então no plano da ideologia da modernização, congruente com essa forma de *Estado-corno-imaginação-do-centro* que dominou o processo de integração europeia (SANTOS, 1993).

A regionalização e modernização do ensino universitário e o primeiro esboço de diversificação institucional

A situação do ensino superior, no início dos anos 1970, podia caracterizar-se através da seguinte aparente contradição: uma acentuada selectividade social no acesso estudantil (NUNES, 1971) e um crescimento de 3,6 vezes em apenas doze anos, sem contrapartida em instalações e corpo docente preparado.⁵ A resposta a esta situação tinha já sido esboçada no final de 1970, mas sem efeitos práticos. Coube a Veiga Simão, o último dos ministros da Educação do Estado Novo, iniciar o processo de modernização que está na génese da actual organização do ensino superior português.

Partilhando a opinião de um conjunto de jovens professores universitários que consideravam muito difícil, senão impossível, a reforma por dentro das universidades existentes,⁶ Veiga Simão vai aplicar uma estratégia de mudança que, conduzindo a uma alteração da relação de forças no interior das universidades, lhe permitisse, numa primeira fase, a reforma de algumas das principais instituições e, numa segunda fase, um programa consistente de expansão e diversificação do ensino superior.

Aproveitando estudos anteriormente desenvolvidos, procede rapidamente à revisão do estatuto da carreira docente universitária, valorizando a componente de investigação e criando condições para a dedicação exclusiva à actividade docente e de investigação, ao alargamento

⁵ Em 1960-61, a população estudantil universitária portuguesa era apenas de 7.038 estudantes, enquanto que, em 1972-73, a frequência universitária tinha subido para 25.607 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1975).

⁶ Ver, e.g., as entrevistas de Veiga Simão, Fraústo da Silva e Alberto Ralha em Teodoro (2002).

de quadros e à abertura de concursos para os lugares de topo da carreira universitária, à publicação de legislação destinada a reconhecer os doutoramentos obtidos no estrangeiro e ao lançamento de um vasto programa de bolsas de doutoramento em universidades estrangeiras, com destaque para as dos países anglo-saxónicos. Simultaneamente, onde havia condições institucionais para tal, procedeu-se a uma modernização de diversos cursos universitários. Numa segunda fase, a estratégia de Veiga Simão passou por lançar, com o apoio técnico da OCDE, o projecto de expansão e diversificação do ensino superior, de forma a responder ao acréscimo de procura estudantil, o que passava pela criação de novas universidades e de novas instituições de ensino superior, os institutos politécnicos e as escolas normais superiores.

A preparação desse projecto constituiu, possivelmente, o mais importante exercício de planeamento alguma vez concretizado em Portugal no campo educativo. Assente numa pequena equipa constituída no âmbito do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (Gepae), são realizados diversos estudos, conjugando os âmbitos nacional e regional, sobre as procuras estudantis, as capacidades de atracção e acolhimento das principais cidades e sobre as necessidades económicas previsíveis do país, determinadas segundo um modelo expressamente elaborado para o efeito e tomando a Holanda como referência. Será com base nesses estudos, e depois de muitas pressões de natureza política e regional, que o plano de expansão e diversificação do ensino superior, aprovado pelo Decreto-lei n. 402/73, de 11 de Agosto, contemplará a criação de três novas universidades e de um instituto universitário – Universidades Nova de Lisboa, de Aveiro e do Minho e Instituto Universitário de Évora –, de seis novos institutos politécnicos criados de raiz – Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal, Tomar e Vila Real –, de quatro outros institutos politécnicos resultantes da reconversão de estabelecimentos existentes – Institutos Politécnicos de Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém –, e de nove escolas normais superiores – em Beja, Bragança, Castelo Branco, Funchal, Guarda, Lisboa, Ponta Delgada, Portalegre e Viseu.

A acção política de Veiga Simão decorre num período áureo de *procura optimista de educação* (GRÁCIO, 1986), manifestada numa enorme pressão sobre a frequência de educação secundária e, em menor

medida mas já bem presente, de educação superior. Essa acção representou, inquestionavelmente, um período de mobilização de vontades e de predisposições que colocou o ensino superior no centro dos debates sobre o desenvolvimento e modernização do país. Mas significou também, pelos seus limites e contradições, o tornar bem visível o completo esgotamento da forma política organizativa do Estado Novo.

A intenção de abrir as universidades às classes trabalhadores e aos seus filhos

O processo que se seguiu à Revolução de Abril de 1974 muito cedo levou a uma ruptura com algumas das principais orientações da reforma protagonizada por Veiga Simão. Essa ruptura, iniciada com a deslocação do poder para as escolas e, nestas, para os docentes progressistas e os estudantes (ver, e.g., LIMA, 1992; STOER, 1986), foi simbolicamente materializada em Julho de 1974 com o afastamento de todos os quadros dirigentes do Ministério da Educação e a nomeação de novas equipas para as direcções-gerais e organismos equiparados, recorrendo, em geral, a personalidades sem anteriores responsabilidades na administração central e provenientes de diversos sectores da Oposição Democrática. Mas foi ainda mais longe com o abandono, de facto, da implementação da Lei n. 5/73 e a revogação de algumas das mais emblemáticas decisões de Veiga Simão, nomeadamente no sector do ensino superior.

Até como resposta à extrema dificuldade em influir no quotidiano das escolas superiores, dominadas em grande número por grupos estudantis radicais, os responsáveis pelo ensino superior e a investigação científica dos governos provisórios procuraram estabelecer um *plano de conjunto de desenvolvimento do ensino superior*, que incluía uma profunda revisão de estruturas institucionais.

Depois de se ter reunido, em Fevereiro de 1975, um vasto leque de representantes de escolas superiores e de diversos organismos públicos de ciência e cultura, dos sindicatos dos professores e da Organização dos Trabalhadores Científicos, para além de várias personalidades convidadas a título individual, foi produzido pela Secretaria de Estado do Ensino Superior e da Investigação Científica um documento de tra-

balho, intitulado *Políticas de Ensino Superior*, bases de um Programa, que serviu de suporte e fundamentação às *bases programáticas para a reforma do ensino superior*, aprovadas mais tarde, em Junho de 1975, pelo Conselho da Revolução, o órgão de poder que, no ordenamento político deste período de legalidade revolucionária, possuía a competência constitucional de aprovação deste tipo de lei.

Segundo as orientações então aprovadas pelo poder revolucionário, ao ensino superior pedia-se então que assumisse grandes compromissos:

(i) A cooperação da universidade na tarefa de democratização do país e de criação de maior igualdade de oportunidades de todos os cidadãos perante a vida consiste, fundamentalmente, na completa modificação do tipo de relações existentes entre a universidade e o sistema social, quer alterando radicalmente a extracção social dos estudantes (e docentes) universitários, quer abolindo progressivamente os privilégios sociais criados pela frequência do ensino superior.

(ii) O compromisso da universidade nas tarefas sociais do país analisa-se em vários aspectos: a responsabilidade da universidade (a) na formação dos técnicos superiormente qualificados de que o país necessita; (b) a difusão da cultura progressista; (c) na formação de uma mundivivência apta a apoiar eficaz e esclarecidamente a construção de uma sociedade socialista (SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA, 1975).

Embora tenha sido a criação do Serviço Cívico Estudantil à medida que, no plano da polémica e da luta política, mais mobilizou opiniões neste período, foi, todavia, no plano da estrutura institucional do ensino superior que se apresentou a maior ruptura com a Lei n. 5/73, que, lembra-se, previa o desenvolvimento do ensino superior segundo duas vias, institucionalmente distintas: uma, de duração longa, conduzindo à licenciatura e às pós-graduações, a realizar em *universidades*; outra, de duração curta, conduzindo ao bacharelato, em *institutos politécnicos* ou *escolas normais superiores*. Acusada essa estrutura dualista de *profundamente elitista*⁷ e prevendo que iria produzir “enormes e irracionais

⁷ Esta afirmação de que a opção dualista é *profundamente elitista* é justificada do se-

distorções na procura do ensino superior”, já que induziria os estudantes e suas famílias “a buscar os ramos mais prestigiados, ainda que socialmente menos úteis”,⁸ o novo poder defendeu como alternativa uma *escola superior integrada*, ou, na feliz expressão de Ana Maria Seixas, uma *universidade polivalente* (SEIXAS, 1991).

A construção de um modelo institucional binário

A *normalização* da política educativa encetada pelos governos constituídos após a aprovação da Constituição da República, em 1976, afirmou-se inicialmente através de intervenções *negativas*, começando pelo afastamento dos quadros superiores do Ministério da Educação recrutados no pós-revolução e que personalizavam o conjunto das orientações e reformas encetadas, ou apenas esboçadas, no período de crise revolucionária.

Mas esse programa de *normalização* só aparentemente era de natureza conjuntural. Assentando numa alegada *neutralização ideológica* do aparelho de ensino, as novas políticas procuraram reconstruir o poder do Estado paralisado pela crise revolucionária e definir uma nova orientação estratégica, onde prevaleciam os objectivos da qualificação profissional e da formação do capital humano, enquanto projecto central do processo de modernização centrado na integração na então Comunidade Económica Europeia (CEE).

Assegurado politicamente o controlo do aparelho de Estado, a normalização no campo educativo vai decorrer sob um novo mandato, o do *desafio europeu*. Nesse propósito incluía-se a intenção de substituir

guinte modo: “Foi a resposta encontrada para salvar a concepção tradicionalista da Universidade, perante a premência de um ensino superior de massas. Criando o ensino superior ‘não universitário’ de vocação profissional, procurava desviar-se da universidade grandes massas de estudantes que buscam sobretudo uma preparação profissional e reservá-la para uma elite cultural votada ao culto do saber, elite que, numa sociedade com a nossa, não podia deixar de ser, ao mesmo tempo, uma elite social e económica. [...] Uma estrutura destas, constituída por *dois tipos de ensino superior*, cristalizada em estabelecimentos de ensino de duas espécies distintas, desigualmente dotados e privilegiados, cria a imagem de dois sectores no ensino – um sector *nobre* e um sector *plebeu* (SECRETARIA DE ESTADO DO ENSINO SUPERIOR E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA, 1975, p. 25).

⁸ Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica (1975, p. 25).

a política pelo planeamento (STOER, 1986), dando prioridade a formações técnicas de *nível médio*, consideradas pelas instâncias de planeamento como mais ajustadas ao desenvolvimento económico do país.

A generalização do regime de *numerus clausus* foi a primeira das medidas adoptadas no sentido de desviar a procura do ensino superior universitário.⁹ Essa medida, de carácter negativo, foi de imediato acompanhada pela decisão de proceder à criação do *ensino superior de curta duração*, ou como mais tarde veio a ser designado, de *ensino superior politécnico*, ao qual foi atribuída uma inequívoca prioridade nos planos de desenvolvimento do ensino superior público em Portugal, prioridade que se vai manter até aos anos 1990.¹⁰ Nesse projecto, que teve a participação activa do Banco Mundial, nos planos de ajuda técnica e de financiamento, o objectivo era implementar um ensino superior curto, essencialmente técnico e centrado numa formação prática e especializada.

Contraditoriamente, o mesmo governo que aprovava medidas no sentido de *desviar* uma massa importante de estudantes para formações técnicas e profissionais não universitárias, concretizava uma reforma do ensino secundário (10º e 11º anos de escolaridade), unificando as antigas vias de ensino liceal e de ensino técnico, o que, na prática, veio a aumentar a pressão sobre o ensino superior, em especial sobre o universitário, até pela ausência ainda de ensino politécnico. A ambivalência dos novos cursos secundários e sua maior proximidade com

⁹ O *numerus clausus* é generalizado a todos os cursos pelo Decreto-lei n. 397/77, de 17 de Setembro, embora, já no ano lectivo de 1976-1977, as entradas nos cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia (no seu primeiro ano de funcionamento em universidades públicas) tenham sido condicionadas pelo *numerus clausus*. Sublinhe-se que a tentativa de contrariar a pressão da procura de ensino superior data de antes de 1977, com o exame de aptidão, que vigorou até 1973-1974, e o Serviço Cívico Estudantil, em 1975. Contudo, o regime de *numerus clausus* instituiu uma característica qualitativamente nova: procura associar as limitações no acesso ao ensino superior às necessidades de formação de mão de obra qualificada, determinadas por instâncias do planeamento em função de modelos e metas inerentes aos objectivos do desenvolvimento económico.

¹⁰ Em 1977-1978, o número de vagas, no ensino público, era de 10.476 no ensino universitário (índice 100), e de 1870 no ensino politécnico (índice 100); em 1992-1993, as vagas no ensino universitário tinham subido para 17.412, correspondendo ao índice 166, enquanto que no ensino politécnico se situava nas 8.983, correspondendo a um índice substancialmente mais elevado, 480.

o antigo ensino liceal, a via nobre até aí para o acesso à universidade, conduziu, durante toda a década de 1980, a uma maior procura de ensino superior, estrangulada por um insuficiente desenvolvimento do ensino superior público.

A explosão da oferta privada de ensino superior

É logo no início da década de 1980 que se verifica um progressivo afastamento entre o número de candidatos desejando ingressar no ensino superior e o número de vagas oferecidas pelo ensino público. A partir de 1989, depois de uma mudança significativa na legislação que regulava o ingresso no ensino superior – os exames nacionais de acesso deixaram de ser eliminatórios, assumindo a função principal de ordenar os candidatos que terminavam o ensino secundário – essa distância acentuou-se consideravelmente. Pode-se dizer que, na transição da década de 1980 para a de 1990, mais de metade dos alunos que terminavam o ensino secundário não encontravam vaga numa escola de ensino superior.

A resposta a esta situação, potencialmente perigosa no plano social, deu-se com a abertura de condições para a instalação de universidades particulares e cooperativas, que, em relação ao ensino público, rapidamente assumiram o papel de supletividade nuns casos, e de concorrente em outros, sobretudo nos grandes centros urbanos. Pode-se então afirmar que a massificação do ensino superior, que no final da década de 1990 tinha uma taxa de participação do grupo etário dos 18 aos 24 anos da ordem dos 40%, em grande parte se deve ao sector privado do ensino superior (CORREIA; AMARAL & MAGALHÃES, 2000).

O ensino superior português, no seu somatório de ensino público, privado, universitário e politécnico, atingiu no final da década de 1990 elevados índices de participação, verificando-se, a partir de 1995, um fenómeno novo, de profundas consequências para a primeira década do século XXI: o decréscimo progressivo do número de candidatos, fruto em particular de uma evolução demográfica desfavorável, face a uma *apacidade instalada* muito superior. Em 1997, cerca de 30.000 vagas ficaram por preencher,¹¹

¹¹ *Previsão do número de alunos e das necessidades de financiamento. Ensino superior – 1995 a 2005.* Cipes, Fundação das Universidades Portuguesas, Fevereiro de 1999.

sobretudo no ensino politécnico, público e privado (este último com fraca expressão, salvo na formação de professores), no ensino universitário privado e nas universidades públicas fora dos grandes centros populacionais.

A emergência de novos modos de regulação estatal e o processo de Bolonha

As pressões governamentais sobre a administração pública, no sentido desta se tornar mais eficiente, mais competitiva, com mais qualidade e com a obrigação de prestar contas, iniciou-se no discurso político português – à semelhança do que se estava a passar noutros países europeus – na década de 1980, e intensificou-se na segunda metade da década de 1990, acompanhando a ascensão ideológica do neoliberalismo. Tais pressões provocaram mudanças nas estruturas e nos papéis das instituições públicas, bem como nas culturas, nas identidades e nas ideologias profissionais (SANTIAGO, 2005) às quais as instituições do ensino superior não ficaram alheias.¹²

As reformas educativas levadas a cabo em Portugal espelham uma ideologia dominante na maioria dos países membros da OCDE, que enaltece o papel da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global. Neste contexto, o sistema educativo português não está fora do crescente processo de internacionalização das políticas educativas, fazendo, por isso, parte da *nova ortodoxia*, caracterizada por um aumento da colonização da política educativa pelos imperativos da política económica, que se expressa pela articulação entre os sistemas educativos e os sistemas produtivos, a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação e a redução dos custos (SEIXAS, 2001). Não obstante se identificarem processos

¹² No que diz respeito às instituições de ensino superior Rui Santiago identifica que para além das pressões do governo, existem também as pressões das famílias e dos meios empresariais “para que estas se organizem e ajam cada vez mais de acordo com a hipotética existência de uma lógica de mercado na ensino superior” (SANTIAGO, 2003). Por um lado, as famílias conscientes que o diploma por si só não é garantia de um bom posto de trabalho exigem cursos técnicos e profissionalizantes adaptadas às exigências do mercado que os irá receber; por outro, os meios empresariais exigem cada vez mais uma mão de obra altamente qualificada e adaptável para fazer face à competitividade dos mercados.

de convergência com as políticas internacionais, convergência essa resultante de “políticas idênticas assumidas por partidos ideologicamente diferentes,¹³ bem como a produção de um discurso homogêneo, justificado pela incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro” (TEODORO & ANÍBAL, 2007, p. 19), verifica-se uma hibridização das políticas educativas, na medida em que, como argumenta Ana Maria Seixas (2001, p. 234-235), “as limitações do mercado e as resistências à sua implementação levaram ao desenvolvimento, em vários países, de um modelo híbrido na regulação do ensino superior”.¹⁴ Como se afirmou em outro texto, as orientações híbridas resultam da associação de “discursos de pendor construtivista numa perspectiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submete a utilidade da educação à produtividade económica” (TEODORO & ANÍBAL, 2007, p. 117).

A partir do início dos anos 1990, mas com uma maior expressão a partir da segunda metade da década, “de acordo com as novas formas de regulação estatal emergentes a nível internacional e com as principais orientações emanadas por organismos internacionais” (SEIXAS, 2001, p. 211), a decisão política relativa ao ensino superior delinea-se em torno de um “triângulo estratégico”: a) a autonomia, b) o financiamento e c) a avaliação das instituições de ensino superior.

É também no final da década de 1990 que se começa a forjar o chamado processo de Bolonha, assumido pelo Estado Português desde o seu início com a subscrição da Declaração de Bolonha a 19 de Junho

¹³ Se até ao fim do mandato governativo do Partido Social Democrata (1987-1995), liderado por Cavaco Silva, as políticas neoliberais parecem não acontecer no campo da educação, levando Afonso (1997) a falar de um *neoliberalismo educacional mitigado*, o período governativo que se seguiu (1995-2002), do Partido Socialista, liderado por António Guterres, apesar de se demarcar política e discursivamente do governo anterior, no que diz respeito à lei de financiamento do ensino superior, dão continuidade às “tendências iniciadas durante o período de governação social-democrata, e (vai) de encontro às recomendações propostas pelo Banco Mundial e pela OCDE” (SEIXAS, 2001, p. 233).

¹⁴ O argumento de Seixas é que as “políticas educativas para o ensino superior traduzem uma lógica favorecendo algumas das características do modelo de ensino superior de mercado. Contudo, as fortes resistências suscitaram, expressando por vezes interesses corporativos, a tradição centralista do Estado associada a uma debilidade da sociedade civil, bem como as próprias características do sistema de ensino superior, dificultaram e inflectiram a sua implementação” (SEIXAS, 2001, p. 235).

de 1999.¹⁵ Antecedido de diversas comissões e estudos, o Decreto-Lei n. 42/2005, de 22 de Fevereiro, incorpora na ordem jurídica interna o conjunto de compromissos assumidos internacionalmente, visando o estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de ensino superior (EEES), coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados.

O processo de Bolonha utiliza um mecanismo político inovador no seio da União Europeia, conhecido como método aberto de coordenação (MAC). De acordo com essa forma de governação, sugerida no Conselho de Lisboa de 2000, o processo de decisão assenta na comparabilidade dos sistemas nacionais, através do estabelecimento de metas balizadas por indicadores e *benchmarks*, partilhados e negociados pelos Estados membros e monitorizados pela Comissão Europeia (MARQUES; ANÍBAL; GRAÇA & TEODORO, 2008).

A comparabilidade e a compatibilidade de graus e de qualificações, a certificação de créditos e a sua transferência, o desenvolvimento da mobilidade, entre outros, apresentados como objectivos centrais do EEES, visam a constituição de um mercado do ensino superior regulado a nível europeu. A preocupação parece centrar-se não na construção de um sistema de ensino público universal, mas antes de um mercado de aprendizagens de dimensão europeia. Também em Portugal, o processo de Bolonha originou alterações ao nível da estrutura do sistema de ensino e potenciou profundas alterações nos modos de governo das instituições de ensino superior e, previsivelmente, nas práticas docentes e de investigação.

¹⁵ A Declaração de Bolonha é subscrita por 29 países. Em 2005, na reunião de Bergen, participavam já no processo 45 países, que integravam, com a Comissão Europeia, o respectivo Grupo de Acompanhamento: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijão, Belgium (Comunidade Flamengo e Comunidade Francesa), Bosnia e Herzegovina, Bulgária, Croácia, Chipre, República Checa, Dinamarca, Estónia, Finlândia, França, Geórgia, Alemanha, Grécia, Vaticano, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Holanda, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Federação Russa, Sérvia e Montenegro, República Eslovaca, Eslovénia, Espanha, Suécia, Suíça, “a antiga República Jugoslava da Macedónia”, Turquia, Ucrânia e Reino Unido.

O managerialismo como novo modo de governação das instituições do ensino superior

Nas últimas duas décadas tem-se vindo a assistir ao apagamento da tecnoestrutura da administração central assente no modelo “burocrático-profissional” (BARROSO; CARVALHO; FONTURA & AFONSO, 2007; SANTIAGO, MAGALHÃES & CARVALHO, 2005) que ao longo do século XX desempenhou um papel determinante na produção e aplicação do conhecimento necessário à operacionalização das políticas educativas (organização e funcionamento do sistema educativo, planos de estudo e programas, gestão e formação do pessoal docente). Em 2005, no Governo do Partido Socialista liderado por José Sócrates, iniciou-se uma tentativa de “modernização administrativa” dos organismos estatais, associada ao conceito de novo *managerialismo público* de perfil mais técnico e menos burocrático (BARROSO et al., 2007), que, ao nível das instituições do ensino superior, se traduziram na refutação (a) dos paradigmas institucionais e organizacionais fundadores da universidade moderna e (b) do modelo burocrático-colegial da tomada de decisão (SANTIAGO, 2005).¹⁶

A refutação desses paradigmas institucionais, associada a factores como a democratização e massificação do ensino superior, o desenvolvimento do conhecimento científico e as alterações nos seus processos de reprodução, bem como a recomposição das relações entre o Estado, a sociedade e a economia, são, nas palavras de Rui Santiago (2005, p. 2), “tentativas de introdução dos pressupostos e práticas da gestão privada e de regulação pelo mercado no ensino superior”. A classificação como *tentativa* a esses propósitos parece residir nas limitações do poder do mercado apontadas por Seixas (2001), e no forte peso do Estado enquanto mecanismo de coordenação do ensino superior, o que faz com que o modelo político e colegial entre em confronto com o mo-

¹⁶ Segundo Santiago (2005), esta contestação verifica-se mais ao nível da retórica do que da acção concreta, apresentando, contudo, quatro mudanças que considera substanciais nos sistemas do ensino superior: (i) redefinição da ideia, das finalidades e dos papéis da universidade; (ii) criação de novas formas organizacionais (ou reestruturação das anteriores); (iii) reconfiguração das formas de exercício e de poder institucional; e, (iv) introdução de novos elementos na cultura e nos papéis profissionais dos actores académicos.

delo economicista e empresarial emergente, resultando na hibridização das políticas educativas referidas antes, o que, inegavelmente, conduz à construção de novos modos de governação da educação superior sob a influência do discurso neoliberal, mas onde, como salienta António Magalhães (2004), outras narrativas também estão presentes.¹⁷

Se até 2005 os estudos e análises conduzidos em Portugal mostram que a introdução de novas formas de gestão académica, designados, por uns, de novo *managerialismo público* (BARROSO et al.), por outros, de gerencialismo (LIMA, 1997), ou, por outros ainda, simplesmente de *managerialismo* (SANTIAGO, 2005), não tenha sortido grandes efeitos na vida das instituições do ensino superior, com a publicação da Lei n. 62/2007, de 10 de Setembro, que estabelece o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES), os pressupostos e práticas da gestão privada no ensino superior tornam-se uma realidade incontornável, pelas mudanças significativas que introduz na organização e gestão das universidades e institutos superiores politécnicos em Portugal.

Do governo para a governação

Governo e governação são dois conceitos que encerram em si dois modelos de gestão que, embora interligados, desempenham funções distintas no desenvolvimento das políticas educativas dos Estados-nação. Se o governo é concebido a partir da soberania do povo, da liberdade individual, da separação dos poderes do Estado, isto é, como modelo de racionalização e conceptualização das políticas do Estado, o conceito de governação tem sido desenvolvido mais como instrumento técnico na condução, controlo e supervisão da implementação dessas políticas nos vários níveis de aplicação (MAGALHÃES & AMARAL, 2008).

Na relação tradicional entre estes dois modos de gestão denota-se uma sobreposição do poder do modelo de governo sobre o modelo de governação. Contudo, a partir da década de 1980 o modelo de governo é alvo de fortes críticas e de um sentimento de suspeição pela falta de eficiência social e pela ineficácia financeira, emergindo, em alternativa, modelos de gestão inspirados em empresas da natureza privada. Este

¹⁷ O autor, recorrendo à obra *The Future of Governing*, de Guy Peters, dá como exemplo, as narrativas do modelo participativo.

discurso alternativo, visível na tomada de decisões políticas em Portugal, reforça cada vez mais a separação entre governo e governação, favorecendo este último pelas suas características na utilização do conhecimento dos instrumentos políticos em prol de uma agenda política previamente definida.

Esta tendência para a emergência de um novo modo de governação, designada por Magalhães e Amaral (2008) de novo *managerialismo*, procura que a sua legitimidade se baseie na aparente neutralidade do termo técnico, apoiado nos instrumentos do discurso político que discute a recontextualização e a reorganização das instituições públicas e dos Governos, sujeitando-os, por um lado, ao balanço do custo-benefício, tal como acontece no sector privado, e, por outro, concebendo a distribuição hierárquica da autoridade dentro das organizações como uma rede de concordância por via controlo da *performance* e da prestação de contas (*accountability*) dos membros individuais das organizações. Em suma, esta nova forma de governação aplicada à educação decorre da combinação de formas (Estado, mercado, comunidade, agregado familiar), existentes ou dominantes, através das quais são socialmente coordenadas as diversas actividades (e escalas) de governação (DALE, 2005).

António Magalhães e Alberto Amaral (2008) defendem que as mudanças introduzidas na gestão (e governação) das instituições de ensino superior verificam-se no quadro das transformações observadas no Estado providência, sob a pressão da crise financeira e da retórica neoliberal, acompanhando idênticas mudanças verificadas em outros sistemas sociais, em particular na saúde. Todavia, estes autores sublinham que a educação superior, nomeadamente nos países da Europa do Sul, foi protegida do impacto inicial da recomposição do papel do Estado, pois historicamente, este nível de ensino estava “atrasado” em relação aos processos de massificação, tomando como comparação os países do Norte e Centro da Europa. Este é, claramente, o caso de Portugal na medida em que só em meados de 1990 se pode afirmar que entrou numa fase de consolidação de uma educação superior de massas.

O impacto dessas mudanças começou fazer-se notar, sobretudo, quando os Estados começaram a promover uma aparente desregulação da educação, conduzindo as instituições de ensino superior a irem para

o mercado, para autorregular-se e competirem entre elas, adoptando-o com uma forma efectiva de regulação. Assim, na educação superior o discurso tem vindo a adquirir uma posição cada vez mais de legitimação de uma nova ordem relacional, sustentada no mercado, nos sectores privados e de produção, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente, inscrevendo-se este novo paradigma da empresarialização da educação no movimento que valoriza as dimensões mensuráveis e comparativas, bem como da avaliação e prestação de contas permanentes.

Como afirma Licínio Lima, há uma obsessão pela eficácia, pela eficiência, um sistemático recurso a metáforas produtivas e um discurso onipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor. E isso é que define a educação que conta – orientada segundo objectivos precisos e que dessa forma se torna contável através da acção de instâncias de contabilidade e dos respectivos agentes e processos de contadores (LIMA, 2007).

O novo Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES)

As últimas e importantes transformações geradas no sistema de ensino superior português em resultado da publicação do *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* (RJIES), instituído pela Lei n. 62/2007, de 10 de Setembro, têm de ser entendidas no quadro da crescente internacionalização das políticas educativas. O impacto dos processos de globalização no âmbito do ensino superior,¹⁸ a convergência de políticas educativas nacionais no seio da União Europeia, a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior, o papel das organizações internacionais na difusão de um modelo de ensino superior estandardizado e a recontextualização nacional na sua implementação, surgem, entre outras, como possíveis variáveis de estudo (SEIXAS, 2001). A autonomia e a governação podem apresentar-se como ângulos de um olhar sobre o

¹⁸ Slaughter e Leslie (1997), citados por Seixas (2001), reconhecem quatro grandes implicações da globalização no ensino superior: uma contracção dos financiamentos estatais; a crescente centralidade da tecnociência e o desenvolvimento de comportamentos de mercado no ensino superior; o estreitamento de relações entre as empresas multinacionais, as agências estatais de investigação, desenvolvimento e, por último, a ênfase nas estratégias globais de propriedade intelectual, pelas empresas multinacionais e países industrializados.

ensino superior que importa então rever.

A actual arquitectura normativa do sistema educativo português teve início com a Lei de Bases do Sistema Educativo,¹⁹ onde o ensino superior se encontra dividido em dois subsistemas: o ensino universitário e o ensino superior politécnico. O Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) mantém (e reforça) o sistema binário:

O ensino superior organiza-se num sistema binário, devendo o ensino universitário orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente. (Art. 3º, n. 1, da Lei n. 62/2007).

A justificação para esta opção encontra-se imediatamente no n. 2 do mesmo art. 3º:

A organização do sistema binário deve corresponder às exigências de uma procura crescentemente diversificada de ensino superior orientada para a resposta às necessidades dos que terminam o ensino secundário e dos que procuram cursos vocacionados e profissionais e aprendizagem ao longo da vida.

Em termos organizacionais, predomina uma assumida e clara distinção institucional. As universidades têm a possibilidade de ter os três ciclos de formação previstos no processo de Bolonha, ou seja, atribuir os graus de licenciado, mestre e doutor, e de realizar as provas de agregação, o mais alto reconhecimento profissional da carreira académica. Aos institutos superiores politécnicos apenas é reconhecida a possibilidade de darem os dois primeiros ciclos, o de licenciado e mestre, e mesmo, no último caso, por via administrativa, procura-se que os mestrados autorizados não sejam de natureza *científica*, mas antes de natureza profissional ou de especialização.

¹⁹ Lei n. 46/86, de 14 de Outubro, que apresenta a educação escolar em três níveis escolares – ensino básico (nove anos), ensino secundário (três anos) e ensino superior (três a seis anos).

O art. 4º da Lei n. 62/2007 estabelece que o *sistema de ensino superior* compreende o *ensino superior público*, “composto pelas instituições pertencentes ao Estado e pelas fundações por ele instituídas”, e o *ensino superior privado*, “composto pelas instituições pertencentes a entidades particulares e cooperativas”. Em termos gerais, a Lei n. 62/2007 atribui e reconhece aos dois subsistemas o mesmo conjunto de deveres (corpo docente, investigação, órgãos de direcção científica) e de autonomias, com as devidas salvaguardas quanto ao financiamento e posse das instituições.

No campo da gestão das instituições públicas, o RJIES acompanha as tendências europeias conhecidas como *novo managerialismo público*. Para além da autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, às instituições de ensino superior públicas é também concedida autonomia estatutária, cultural, patrimonial e disciplinar face ao Estado. Os possíveis ganhos de autonomia implicam uma reformulação das formas de organização das instituições, vertidos para novos estatutos elaborados já de acordo com o novo quadro legal.

Uma das maiores novidades introduzidas por este novo regime jurídico foi a possibilidade das instituições de ensino superior públicas poderem alterar a sua natureza jurídica, constituindo-se em *fundações públicas com regime de direito privado*, passando a ser designadas de *instituições de ensino superior públicas de natureza fundacional* (Capítulo VI, art. 129 a 136). Embora definido de uma forma muito lata, este novo regime é definido em função da possibilidade das fundações se poderem reger “pelo direito privado no que respeita à sua gestão financeira, patrimonial e de pessoal”, embora com ressalvas que a lei especifica genericamente (art. 134, n. 1). Relativamente à gestão do pessoal, a Lei n. 62/2007 estabelece o seguinte:

No âmbito da gestão dos seus recursos humanos, a instituição pode criar carreiras próprias para o seu pessoal docente, investigador e outro, respeitando genericamente, quando apropriado, o paralelismo no elenco de categorias e habilitações académicas, em relação às que vigoram para o pessoal docente e investigador dos demais estabelecimentos de ensino superior público. (Art. 134, n. 3)

Na generalidade dos países da Europa, as universidades mantiveram o seu estatuto de entidades de direito público, subordinadas ao direito administrativo, estando na dependência das regras da gestão pública e os seus docentes abrangidos pelo regime da função pública. Nesse âmbito, a natureza institucional dos estabelecimentos de ensino superior tem sido, segundo a tradição, a de instituições públicas que se traduzem numa pertença ao Estado, mas com autonomia jurídica e administrativa.²⁰ Ainda que pertençam ao Estado, as instituições de ensino superior (IES) não pertencem à administração directa do Estado. Sendo detentoras de personalidade jurídica, “elas são sujeitos de direito autónomo, em termos patrimoniais, em termos de pessoal, em termos de contratos, em termos de responsabilidade civil, sendo isso que significa autonomia institucional, ou autonomia jurídica, em sentido restrito” (MOREIRA, 2008, p. 124).

Nos últimos anos, contudo, assistiu-se a uma enorme mudança do modo de relacionamento entre o ensino superior, o Estado e a sociedade, representada pela progressiva substituição do modelo de controlo estatal para o modelo de supervisão estatal (NEAVE, 2008). Na procura de fundamentação para o aparecimento desta alteração, Amaral e Magalhães (2000, p. 7) estabelecem quatro factores:

- a) A substituição do Estado pelo sector privado como o maior empregador dos licenciados das universidades (o que diminui de forma drástica a importância do princípio da homogeneidade legal);
- b) A massificação do ensino e as dificuldades crescentes para assegurar o seu financiamento com fundos públicos, a ideia da importância de aumentar a diversidade da oferta de ensino (virtualmente excluída pelo princípio da homogeneidade virtual);
- c) A impossibilidade de gerir centralmente o “conhecimento útil” face à massificação e crescente complexidade do sistema e à grande velocidade de obsolescência do conhecimento (o que dificulta a actualização atempada por uma burocracia centralizada do que era conhecimento útil);
- d) O surgimento das teorias neo-liberais acompanhadas da ideia das inevitáveis ineficiências do sector público que só poderiam ser lavadas por esse líquido quase milagroso, o mercado.

²⁰ A autonomia, na perspectiva de Moreira (2008), está interligada com a relação dos estabelecimentos de ensino com o Estado, por um lado, e com a sociedade, por outro, de forma a certificar uma vasta esfera de independência.

Com base nestas circunstâncias, as estratégias governamentais passam a assentar nos princípios da autonomia e da autorregulação. O Estado, embora conceda autonomia às instituições, mantém uma mão firme na regulação do ensino superior, dando origem a modelos de regulação onde o controlo se faz pela introdução dos interesses do mercado (a procura), introduzindo o conceito de *stakeholders* e aos quais se dão um peso crescente na governação das instituições, pelos processos de avaliação e acreditação das instituições. Como sublinham António Magalhães e Alberto Amaral (2008), a retração do Estado da gestão institucional não corresponde, contudo, a uma perspectiva negativa do papel do Estado; pelo contrário, o reforço da autonomia institucional neste contexto corresponde a um uso positivo do poder do Estado para conduzir os sistemas de educação superior.

O financiamento da educação superior

O ensino superior português caracterizou-se nas últimas décadas por uma crescente diferenciação, segundo duas direcções: (i) na consolidação de um sistema binário, com a expansão do ensino superior politécnico; e (ii) no desenvolvimento de uma componente privada importante. Este processo teve consequentes repercussões nas políticas de financiamento do ensino superior que procuraram responder aos seus novos objectivos e às suas novas prioridades. Como considera a OCDE, as políticas de financiamento “são o mecanismo individual de orientação mais importante no ensino superior. Um sistema ideal deverá ser guiado por estratégias de investimento para alcançar objectivos nacionais do ensino superior, reconhecendo diferentes papéis para a contribuição pública e privada” (OCDE, 2006, p. 80).

Determinar se a educação é um bem público ou um bem privado tem sido uma questão largamente discutida. Para uns, a educação é um bem público pelas virtudes individuais que produz e que são aproveitadas pela colectividade; para outros, a educação é um bem de natureza privada pelo fato de ser apropriada por cada indivíduo e pelos benefícios que produz em cada pessoa, criando um *capital humano* exclusivo (CABRITO, 2000).

O modelo actual de financiamento das instituições de ensino superior públicas teve os seus primeiros ensaios nos finais dos anos 1980 e estabilizou-se em 1992-1993, procurando responder a uma grande expansão

do sistema educativo superior, tanto a nível de inscritos como a nível do número de cursos (TEIXEIRA, 2008).

À semelhança de outras instituições ou serviços do Estado, o funcionamento das universidades públicas era quase inteiramente financiado pelo orçamento do Estado. Contudo, na última década, o subsídio estatal para o financiamento do ensino superior tem vindo a abrandar com consistência. Ou seja, universidades e demais instituições públicas de ensino superior têm sido contempladas, anualmente, com receitas que representam um menor esforço do orçamento do Estado.²¹ Com base na análise dos dados de 2006, Ferreira (2008, p. 156) declara que “o valor do PIB investido no ensino superior para despesas de funcionamento representa apenas 0,65%. E quando comparamos o valor da dotação orçamental para 2007, admitimos que não haverá reforço orçamental, verifica-se que não chega a representar 0,5% do valor do PIB”. Este fenómeno, que é de natureza global e assume especificidades próprias na Europa, nos EUA e na América Latina, é denominado por Boaventura de Sousa Santos (2004) de *descapitalização da universidade pública*.

De um serviço de Estado, a universidade passa a ser concebida como um serviço público, em que um dos financiadores é o Estado, que deve diversificar as suas fontes de financiamento.²² A dificuldade do Estado manter a exclusividade de auxílio para o ensino superior fez emergir novas estratégias, abrindo à participação de empresas privadas no financiamento e na administração de funções da universidade e sobrearregou as famílias dos consumidores desses serviços com o preço da formação.

²¹ Segundo Cabrito (2004) e Ferreira (2008), a análise comparativa entre as dotações orçamentais para o financiamento do ensino superior público e a sua relação face ao PIB tem vindo, desde de 2001, a apresentar reduções sistemáticas muito expressivas. Assim, os valores que eram de 0,76% em 2001, diminuiu para 0,75% em 2002, 0,73% em 2003, 0,71% em 2004, e 0,70 em 2005.

²² “Em Portugal, e no caso do ensino superior, ante os “protestos” das instituições universitárias, nomeadamente por meio do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, respondeu o governo com a palavra mágica da governação liberal que perpassa por entre países e continentes: diversificação [...] Diversificar as fontes de financiamento surge, para as instituições de ensino superior, como o último ‘mandamento’ dos governos liberais e significa procurar fundos para além dos estatais, seja por meio da venda/prestação de serviços, da investigação ‘vocacionada’ para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes” (CABRITO, 2004, p. 980-1).

Nesta diversificação das fontes de financiamento, o crescimento do peso das mensalidades pagas pelos estudantes, e algum crescimento em termos de receitas próprias, tem assumido um papel considerável, embora empolado,²³ para o desempenho das instituições de ensino.²⁴ A necessidade de diversificar e alargar as fontes de financiamento parece estar apoiada na importação de um modelo de desenvolvimento dos sistemas educativos de alguns países da OCDE, em particular do Reino Unido, EUA e Austrália, favorecendo a formação de mercados internacionais de ensino superior, quer pela atracção de estudantes estrangeiros, considerados excelentes fontes de rendimento na medida em que pagam a totalidade dos custos do ensino, quer através de políticas de expansão nacional e internacional das próprias instituições, suscitando estratégias de *franchising* (SEIXAS, 2001).

O desenvolvimento de uma vertente privada relevante do ensino superior português é um aspecto que diferencia Portugal da generalidade dos sistemas de ensino superior dos países da Europa Ocidental, o que levanta questões importantes de equidade, pois a participação financeira das famílias é muito maior para os alunos inscritos em instituições privadas (TEIXEIRA, 2008). Seria importante que o sistema de financiamento, conjuntamente com o sistema de acção social, pudessem permitir a todos os estudantes, sobretudo aos de níveis socioeconómicos mais baixos, a oportunidade de estudar a tempo inteiro. No entanto, nas palavras de Cabrito (2004), as políticas de apoio especial específicas não têm conduzido à equidade desejável e “prometida” mas sim a um assumir de uma natureza grandemente discriminatória.²⁵

²³ Na perspectiva de Teixeira (2008, p. 171), o aumento das receitas próprias “parece estar empolado pela questão dos saldos, isto é, o facto de ter sido definido que os saldos seriam retidos pelas instituições de ensino superior e passariam a ser considerados receitas próprias das instituições. A imprevisibilidade do volume de financiamento introduz uma cultura de bastante cautela em muitas instituições que, muitas vezes, adoptaram uma prática de amealhar saldos no sentido de prevenir situações de potencial ruptura financeira”.

²⁴ “Em Portugal estão a surgir fundações, com estatuto privado, criadas pelas universidades públicas para gerar receitas através da venda de serviços, alguns dos quais (cursos de especialização) competem com os que devem prestar gratuitamente. Tais receitas são, por vezes, utilizadas em complementos salariais” (SANTOS, 2004, p. 13). Não se confundam estas fundações com o regime fundacional previsto no RJIES e apresentado anteriormente. Quando muito, estas fundações têm funcionado como um balão de ensaio para o regime fundacional proposto.

²⁵ A lista dos estudantes “isentos” e dos estudantes “bolseiros”, simultaneamente,

Um futuro aberto de possibilidades

A reforma das instituições de ensino superior portuguesas, em resultado da sua adequação à Lei n. 62/2007 e da participação mais vasta no chamado processo de Bolonha, é apresentada como procurando responder ao objectivo estratégico de âmbito europeu de modernização das universidades e institutos politécnicos, de modo a estes poderem aumentar a sua contribuição para o desenvolvimento de sociedades e economias do conhecimento. Com efeito, afirma-se que o propósito é o de melhorar a eficácia da gestão das instituições de ensino superior, de racionalizar a rede de instituições existentes, de garantir o reconhecimento das qualificações dos portugueses no espaço europeu e da sua mobilidade, mas, essencialmente, de promover a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior, melhorando os níveis de frequência e conclusão dos cursos, angariando novos públicos, diversificando e racionalizando a oferta de formações.

O aspecto mais marcante do ensino superior português nas últimas quatro décadas, foi a rápida e extensa expansão. O sistema tinha, até aí, um sentido marcadamente elitista, qualquer que fosse a variável considerada (género, distribuição regional, estauto socioeconómico de origem), abrangendo uma muito pequena percentagem de jovens do respectivo grupo etário (18-24 anos). Esta situação sofreu mudanças profundas. Todavia, autores como Pedro N. Teixeira (2008, p.164) preferem referir que este foi um processo de *massificação* do ensino superior: “parece ser mais adequada de que democratização pois persistem desigualdades no que concerne a igualdades de oportunidades que levam a questionar a aplicabilidade do termo democratização do ensino superior”. Argumento que encontra eco, pelo menos para os estudantes da Universidade do Minho, no estudo de Almeida, Guisande, Soares e Saavedra (2006), com os resultados de um estudo efectuado em que concluem que as opções dos estudantes pelos diversos cursos superiores têm um papel importante na reconstituição e reprodução das hierarquias sociais. Assim sendo, a expansão e a aparente democratização do acesso ao ensino superior acabam por englobar dife-

garante transparência de processos, mas também, invade a privacidade de cada estudante. De salientar que a própria figura de “isenção” veio a ser suprimida nos últimos anos da década de 1990, precisamente por esse motivo” (CABRITO, 2004).

renciações relativas aos trajectos escolares anteriores, à escolha do curso e às taxas de sucesso associadas ao género e à origem sociocultural dos estudantes.

No plano dos modos de regulação, também na educação superior – pode-se dizer, privilegiadamente na educação superior, ocorrem mudanças que se traduzem pela transição de um modelo de controlo estatal para um modelo de supervisão estatal (AFONSO, 2003; ANTUNES, 2005B; MAGALHÃES, 2006; TEODORO, 2005). Entre o modelo de controlo estatal, onde o Estado determina o acesso, a definição dos currículos, a nomeação do pessoal, a fixação das normas para a concessão dos graus, e um modelo totalmente pelo mercado, a tendência nos últimos anos em termos de ensino superior, na Europa ocidental e também em Portugal, “tem sido a adopção de um modelo híbrido que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional”, que Afonso designa de *modelo de supervisão pelo Estado* (AFONSO, 2003, p. 22).

O que parece estar em causa não é uma simples reorganização do ensino superior, insiste António Magalhães (2006). Os processos em curso só são compreensíveis no âmbito de uma ampla reconfiguração do Estado, dos modos de regulação estatal e de quadros sociais mais abrangentes. Por isso, as mudanças a decorrer na educação superior, na chamada sociedade e economia do conhecimento, obrigam a repensar a relação entre o nível de ensino e a sua tradicional função selectiva, porque a formação ao longo da vida deixou de ser uma simples afirmação política para se situar nas agendas das instâncias de governação dos sistemas e das instituições (MAGALHÃES, 2006).

Afirmámos a abrir, citando Boaventura de Sousa Santos (2004), que a universidade é um bem público estreitamente ligado ao projecto de país. O sentido político e cultural deste projecto e a sua visibilidade, derivam da competência nacional para negociar de forma qualificada a inserção da universidade nos contextos da transnacionalização. No ensino superior, e na educação em geral, esta qualificação é imprescindível para não se transformar a negociação em acto de rendição, como defende Santos (2004), e com ele o fim da universidade, tal como a conhecemos. Só com uma globalização solidária e cooperativa da universidade se poderá subsistir à rendição.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. (1997). O neoliberalismo educacional mitigado numa década de governação social-democrata. *Revista Portuguesa da Educação*, 10 (2), p. 103-137.

AFONSO, A. J. (2003). **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação.** *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27502205>>. Acesso em: 14 fev. 2009.

ALMEIDA, L. S.; GUISANDE, M. A.; SOARES, A. P. & SAAVEDRA, L. (2006). Access and success in higher education in Portugal: issues of gender, sociocultural origin and students' academic path. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 19, 3, p. 507-514. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18819320>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

AMARAL, A. & MAGALHÃES, A. (2000). **O conceito de stakeholder e o novo paradigma do ensino superior.** *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 2, p. 7-28.

ANTUNES, F. (2005a). Globalização e europeização das políticas educativas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 47, p. 125-143.

ANTUNES, F. (2005b). Reconfigurações do Estado e da educação: novas instituições e processos educativos. *Revista Lusófona de Educação*, 5, p. 37-62.

BARROSO, J.; CARVALHO, L. M.; FONTOURA, M.; AFONSO, N. (2007). As políticas educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional, *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 4, p. 5-20. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=5>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

CABRITO, B. G. (2000). Os estudantes universitários e o papel do Estado na produção de ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 2, p. 175-197.

CABRITO, B. G. (2004). O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, 88 (25), p. 977-996.

CORREIA, F.; AMARAL, A. & MAGALHÃES, A. (2000). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior*. O caso Português. Matosinhos: Cipes / Fundação das Universidades Portuguesas.

DALE, R. A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, A. & TORRES, C. A. (Org.). *Educação crítica e utopia*. Perspectivas para o século XXI. Porto: Afrontamento, 2005. p. 53-69.

FERREIRA, L. M. V. Recursos humanos e materiais. A carreira académica e os sistemas de financiamento. In: Conselho Nacional de Educação (Org.). *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 151-161.

GRÁCIO, S. *Política Educativa como Tecnologia Social*. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983. Lisboa: Livros Horizonte, 1986.

HUNTINGTON, S. P. *The Third Wave*. Democratization in the Late Twentieth Century, Norman: University of Oklahoma Press, 1991.

LIMA, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Um estudo sobre a escola secundária em Portugal (1974-1988), Braga, Universidade do Minho.

LIMA, L. C. (2007). *Educação ao longo da vida*. Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez Editora.

MAGALHÃES, A. *A identidade do ensino superior*. Política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

MAGALHÃES, A. M. (2006). A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, p. 13-40.

MAGALHÃES, A. M. & AMARAL, A. (2008). Mapping Out Discourses on Higher Education Governance. In: HUISMAN, J. (Org.). *International Perspectives on the Governance of Higher Education: Alternative Frameworks for Coordination*. London: Routledge.

MARQUES, F.; ANÍBAL, G.; GRAÇA, V. & TEODORO, A. A política educativa da União Europeia. O processo de unionização no contexto de globalização. In: TEODORO, A. (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Estudos iberoamericanos. Brasília: Liber Livro, 2008. p. 123-160.

Ministério da Educação (1975). *Evolução do Sistema de Ensino, 1960-61 a 1973-74*. Lisboa: Secretaria Geral/Ministério da Educação e Investigação Científica.

Ministério da Educação (2000). *Séries Cronológicas Básicas do Sistema Educativo*. Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento/Ministério da Educação.

MOREIRA, V. Estatuto legal das instituições de ensino superior. In: Conselho Nacional de Educação (Org.). *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 123-139.

NEAVE, G. From guardian to overseer; trends in institutional autonomy, governance and leadership. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 45-70.

NEVES, C. E. B. (2007). Desafios da educação superior. *Sociologias*, 17, p. 14-21. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_

issuetoc&pid=1517-452220070001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2009.

NUNES, A. S. *A situação universitária portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 1971.

OCDE. *Revisões das políticas nacionais para a educação – ensino terciário em Portugal*. OCDE: Lisboa, 2006.

OECD (1998, September). *Thematic Review of the First Years of Tertiary Education*. Country Note: Portugal; Paris: OECD (mimeo).

PACHECO, J. A. (2003). Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, 82 (24), p. 17-36. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a02v24n82.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2009.

SANTIAGO, P.; TREMBLAY, K.; BASRI, E.; ARNAL, E. *Tertiary Education for the Knowledge Society*. 2 v. Paris: OECD, 2008.

SANTIAGO, R.A. (2003) Condicionantes da intervenção pedagógica dos professores do ensino superior: efeito do “managerialismo” e relação entre as tarefas académicas. *Fases ON-LINE, Factores de Sucesso/Incucesso no Ensino Superior, nº 2*. Disponível em: <<http://www.fchs.ualg.pt/ceduc/fases/2/comunicacoes/ruisantiago.htm>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

SANTIAGO, R. Uma reflexão panorâmica sobre o impacto do managerialismo na administração pública e no ensino superior. In: SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. (Org.). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Matosinhos: CIPES, 2005. p. 1-33.

SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A. M.; CARVALHO, T. (Org.). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Matosinhos: CIPES.

SANTOS, B. de S. O Estado, as relações salariais e o bem-estar social na semiperiferia: o caso português. In: SANTOS, B. de S. (Org.). *Portugal: um retrato singular*. Porto: Edições Afrontamento / Centro de Estudos Sociais, 1993. p. 15-56.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

Secretaria de Estado do Ensino Superior e Investigação Científica. *Política do Ensino Superior. Bases para um Programa*. Lisboa: Secretaria de Estado do Ensino Superior e da Investigação Científica, 1975

SEIXAS, A. S. “Escolas modelo” ou “escolas refúgio”? *Política Educativa e Representações Sociais dos Estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 1991. Não publicado.

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Org.). *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento, 2001. p. 209-238.

STOER, S. R. *Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, 1986.

TEIXEIRA, P. N. Ensino superior em Portugal: necessidades, recursos e escolhas. In Conselho Nacional de Educação (Org.). *Políticas do ensino superior, quatro temas em debate*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2008. p. 163-176.

TEODORO, A. *As Políticas de Educação em Discurso Directo, 1955-1995*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

TEODORO, A. Ensino superior: tendências e desafios no caso português. In: TEODORO, A. & VASCONCELOS, M. L. (Org.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior*. Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 13-33.

TEODORO, A. O processo de Bolonha e a reforma universitária: dos riscos potenciais às possibilidades reais da mudança. In: NEVES, F. S. (Org.). *Quem tem medo da “Declaração de Bolonha”?* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2005. p. 37-40.

TEODORO, A. & Aníbal, G. (2007). A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e Hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, p. 13-26.

TORRES, C. A. Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. In: TORRES, C. A. (Org.). *Teoria crítica e sociologia política da educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 63-101.

LEGISLAÇÃO REFERENCIADA

Lei n. 5/73, 25 de Setembro

Lei n. 46/86, de 14 de Outubro

Lei n. 62/2007, de 10 de Setembro

Decreto-lei n.402/73, de 11 de Agosto

Decreto-lei n. 397/77, de 17 de Setembro

Decreto-Lei n. 42/2005, de 22 de Fevereiro

Recebido em novembro de 2009

Aprovado em janeiro de 2010

Informações aos Colaboradores

1. **ENSINO EM RE-VISTA** é um Periódico científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais. Divulga resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Anualmente, publica um dossiê temático, organizado por pesquisadores da área-tema, trazendo artigos de especialistas convidados – brasileiros e estrangeiros – e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. Em textos de autoria coletiva, os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
4. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
5. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
6. A revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
7. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.

8. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
9. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (Apresentação de artigos em publicação periódica).
10. Os artigos devem ter entre 20 e 25 páginas e resenhas, entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(s), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto onde se deseja que seja editado.
11. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (word for windows). A fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
12. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, italiano, alemão ou francês.

As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

EXEMPLOS

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et al, 2002, p. 139) afirma...

- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b; 132)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

13. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (ago/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:

LIVRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: EDUFU, 2002.

ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

TESE:

MARQUES, Mara Rúbia A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. 2000. 247 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

14. O material para submissão deverá ser enviado para: ensinoemrevista@gmail.com

Para maiores informações acesse o site:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>

