

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA SOB AS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES: UMA ANÁLISE DE PESQUISA*

UNIVERSITY TEACHING UNDER THE NEW CURRICULUM GUIDELINES: NA ANALYSIS OF RESEARCH

Mara Rúbia Alves Marques¹

Queremos, entretanto, destacar as limitações deste ensaio, por se tratar de uma incursão deveras incipiente em uma ampla e polêmica temática como é a formação de professores; o que, por si só, demandaria esforços teóricos bem mais aprofundados, para além da natureza de um trabalho como o que ora desenvolvemos. (VERÍSSIMO, 1999).

RESUMO: Este artigo foi elaborado com base em um texto produzido com vistas à minha participação em uma banca de defesa de tese de doutorado. Trata-se de um diálogo entre o trabalho de pesquisa e a autora Simone Reis (2011), com o objetivo de contribuir com orientações de professores e outras investigações de alunos de graduação e pós-graduação sobre a temática da formação, profissão e trabalho docentes. Após as considerações iniciais, analiso alguns aspectos de ordem teórica e, posteriormente, outros de caráter metodológico com o propósito de evidenciar a relevância da referida pesquisa em termos de sua reflexão sobre a docência universitária.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Docência Universitária. Odontologia. Diretrizes Curriculares.

ABSTRACT: This article was drawn from the text produced with a view to my participation in banking Thesis defense. It is a dialogue with the research work and the author Simone Reis (2011), with the objective of contributing to guidance teachers and other investigations of undergraduate and postgraduate courses on the subject of training, profession and teachers work. After the opening remarks, we analyze certain aspects of theoretical and subsequently, some methodological aspects of character in order to highlight the relevance of such research in terms of its reflection on the university teaching.

KEYWORDS: Teacher Education; University Teaching; Dentistry; Curriculum Guidelines.

¹ *Elaborado com base no texto produzido para minha participação na banca examinadora de defesa da tese de doutorado de Simone Maria de Ávila Silva Reis, intitulada "O professor do curso de Odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares". A sessão pública de defesa ocorreu em 4 de agosto de 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Faced da UFU. E-mail: mara@ufu.br

Considerações iniciais

Para começar, penso ser necessário justificar este escrito. De quando em vez, um ou outro estudo ou pesquisa, seja trabalho de conclusão de curso, monografia, dissertação ou tese, de alunos meus ou não, como que instigam uma análise como a que ora apresento e que venho a publicar. Pode ser, por um lado, o relato de uma experiência pessoal de orientação individual e/ou de grupo; ou, por outro, uma “conversa” com o texto ou o trabalho propriamente dito e com seu respectivo autor – como é o caso deste artigo.

Em quaisquer casos, contudo, o que prevalece não é algo em razão da qualidade de um trabalho em detrimento de outro que não mereceria ser destacado mais ou menos formalmente. Trata-se, todavia, de uma espécie de identificação teórica e metodológica de minha parte com a atividade ou a pesquisa analisada, e eventualmente publicada. Mas também se trata do desejo de socializar com outras pessoas o que me parece particularmente interessante e que pode contribuir com orientações de professores e investigações de alunos.

É o caso desta análise da pesquisa de Reis (2011), que envolve experiência pessoal e a investigação de sua própria formação e prática acadêmicas no trato da profissão e do trabalho docente.

Sobre alguns aspectos teóricos²

Fica claro, no início da introdução do trabalho de Reis (2011), que o estudo “[...] aborda a temática da docência universitária e tem como foco a formação, os saberes e a prática de professores de um curso de Odontologia. Sua origem está em algumas questões que se impuseram em determinados momentos de nossa trajetória profissional” (REIS, 2011, p.14).

Uma das questões é logo apresentada: “Se um professor não pode executar as atividades de um dentista, por que este poderia exercer as funções daquele?” (CARVALHO, 2002 apud REIS, 2011, p.14). Sem dúvida é uma pergunta forte, como confirma a pesquisadora: “Embora já questionássemos, há algum tempo, nossa situação de dentistas-professores, causou-nos impacto a colocação explícita daquele educador [Antônio de Carvalho], que certamente vale, também, para engenheiros-professores, médicos-professores, advogados professores, dentre outros tantos” (REIS, 2011, p.14).

De fato, uma observação empírica no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU indica que vários profissionais, em seus respectivos campos de atuação e com diferentes abordagens, têm investigado esse problema, muito próprio à pesquisa sobre a docência no ensino superior em geral, ou a docência universitária em particular – a relação entre bacharelado e licenciatura, entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos ou metodologias de ensino, entre conhecimento científico e senso comum, entre teoria e prática etc.

Reis (2011) aborda a temática opondo, sobretudo, paradigmas de conhecimento [epistemologia] e, conseqüentemente, de formação de professores [pedagogia] no contexto de um embate entre modernidade e pós-modernidade [história].

[...] o paradigma científico se fez embasar pela racionalidade, pela lógica e pela objetividade, provocando a fragmentação do conhecimento em ciências particulares e indicando, como único método de investigação para as ciências naturais, humanas e sociais, o método científico. [...] Mas, se por um lado, o modelo vigente foi responsável pelo desenvolvimento da ciência que a humanidade hoje desfruta, por outro tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios ao provocar uma cisão radical entre sujeito e objeto, ciência e ética, ciências naturais e ciências sociais, teoria e prática, corpo e mente, homem e natureza (REIS, 2011, p.15).

² Nesta seção as referências ao texto de Simone Reis são da versão final da referida tese.

De fato, basta observar a lógica de construção dos currículos e as práticas de sala de aula, onde o conhecimento se organiza, linearmente, do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o profissionalizante, de tal modo que as experiências de ensino sejam vivenciadas isoladamente, de forma particularizada, perdendo-se no isolamento das especialidades. [...] Entretanto, há algum tempo tal modelo tem sido contestado em diversas áreas (REIS, 2011, p.16).

Nessa oposição entre modernidade e pós-modernidade, chamou-me especial atenção o embate paradigmático entre disciplinaridade e interdisciplinaridade apresentado por Reis (2011), que me remeteu a um artigo que escrevi sobre esse tema, também relacionado à universidade (VERÍSSIMO, 2001), e cujo pressuposto básico é:

[...] o debate entre *disciplinaridade* e *interdisciplinaridade* é também o debate em torno da chamada “crise da modernidade”, onde pode-se, inclusive, identificar uma “crise educacional” e/ou uma “crise da universidade”, sobretudo quando a educação não consegue se situar neste atual contexto, preferindo arraigar-se aos modernos fundamentos de sua constituição histórica. Seria essa a sua verdadeira “crise de qualidade” – de caráter eminentemente epistemológico – muito diferente da tão propalada, mas ideologicamente útil, crise de competência produtiva e de racionalidade administrativa (VERÍSSIMO, 2001, p.107).

Num primeiro momento, considerei a referência a uma educação interdisciplinar, que “[...] vai de encontro às exigências formativas especializadas, pois não é possível cobrar o reconhecimento da existência e possibilidade de trabalhar com trans/inter/multidisciplinaridade se a própria formação do professor ainda é compartimentada e cartesiana [...]” (REIS, 2011, p.17). Posteriormente, recuperei no artigo supramencionado (VERÍSSIMO, 2001) a definição da disciplinaridade aplicada ao social, ao educacional e à Educação Superior nos seguintes termos:

Disciplinaridade tem a ver com: seleção e afirmação de um discurso único com validade superior, digamos científica, perante os discursos marginais; institucionalização de instâncias e práticas operativas-pragmáticas de ajustamento social; estratégia política e método de produção e difusão de conhecimento.

Disciplinaridade e educação tem a ver com todos estes princípios, associados com as funções sociais históricas da escolarização de massas (preparar para o novo mundo do trabalho e para o ajustamento dos indivíduos à nova ordem social), como corolário de um processo de liberação dos valores medievais, da autonomização jurídica, política e econômica do Estado moderno, e da saída da crise representada pelo contexto histórico da Revolução Francesa do século XIX. *Disciplinaridade e educação superior* tem a ver com o papel essencial da universidade nesse projeto, sobretudo através das Ciências Humanas e Sociais, da formação de quadros profissionais-administrativos e da difusão da alta cultura, sobre um tripé político-antropológico liberal: a formação do homem cultural, do homem sociológico (*homo sociologicus*) e do homem econômico (*homo economicus*) (VERÍSSIMO, 2001, p.107).

Se considerarmos que estamos num contexto de crise da disciplinaridade, isto é de crise do homem de cultura e do homem sociológico, de crise do trabalho associado ao emprego (crise do homem econômico) – contexto, aliás, denunciado de modo recorrente pelo pós-estruturalismo e pelo pós-modernismo –, suponho que a interdisciplinaridade emerge como legítimo paradigma político-cultural e educacional.

Nesse sentido, tanto Reis (2011) como Veríssimo (2001) indicam que a passagem da disciplinaridade à interdisciplinaridade se refere ao percurso histórico, epistemológico e pedagógico,

desde o rompimento com a tradição pedagógica medieval (pela ortodoxia da ciência positiva moderna) até o atual impasse entre a vertente neoliberal e a crítica pós-moderna, com o objetivo de compreender dilemas que atualmente a universidade e seus protagonistas enfrentam.

Sobre alguns aspectos metodológicos³

Destaco o esforço empreendido por Reis (2011) no percurso metodológico, sobretudo no que tange aos instrumentos e procedimentos para a coleta de dados junto a um grupo significativo de sujeitos – o questionário, a observação direta em sala de aula e a entrevista – para levar a bom termo seus amplos objetivos, a saber:

[...] detectar o *perfil profissional* do professor de Odontologia, com base na prática pedagógica, nos saberes, na formação docente e no conhecimento do trabalho desenvolvido na formação odontológica, e o *ser professor*, com vistas à possibilidade de percepção do sentimento que o motiva à profissão e à prática docentes (REIS, 2011, p.35).

Situo o estudo na vertente de investigação (não raras vezes controvertida) acerca do professor reflexivo, ao identificar o motivo e a motivação da pesquisadora desde os pressupostos básicos até os resultados finais. Para tanto, apoio-me em Davini (1995) para identificar que o motivo da referida pesquisa advém, explicitamente, da *socialização no trabalho*, uma vez que se origina de “[...] algumas questões que se impuseram em determinados momentos de nossa trajetória profissional [...] quando ingressamos como docentes da Escola de Odontologia de Alfenas (hoje Universidade Federal de Alfenas, MG), em 1987 [...]” (REIS, 2011, p.1).

Os outros dois aspectos envolvidos na formação, ainda segundo Davini (1995), são a *biografia escolar* e a formação de grau ou *graduação*. A primeira é, em geral, uma fase prévia da formação docente (formação como aluno) por anteceder as fases principais da “preparación inicial de grado” ou graduação (formação inicial), bem como a já mencionada “socialización profesional” (socialização/formação no trabalho).

A importância da biografia escolar reside especialmente no fato de que, “como productos internalizados a lo largo de su historia escolar, este ‘fondo de saber’ orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (DAVINI, 1995, p.80). A esse quadro é importante acrescentar a formação continuada – associada ou não ao trabalho ou serviço nos âmbitos da pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*.

Coerente com a relevância da formação continuada, Reis (2011) supõe o aperfeiçoamento ou a capacitação *stricto sensu* como necessários à superação de sua própria deficiência formativa para a docência no ensino superior – deficiência essa situada na graduação em Odontologia e no Curso de Especialização em Prótese Dentária. Desse modo, toda uma seção da referida tese, intitulada “A contribuição da pós-graduação *lato e stricto sensu* para a formação docente” (REIS, 2011, p.150-174), é dedicada a essa fase formativa (ou seja, da formação continuada).

Fica claro, portanto, que a motivação para a pesquisa adveio do incômodo – a princípio, solitário – com o *déficit* da própria formação, evidenciado junto ao fazer da prática docente no exercício da profissão de professora e que justifica compreender o que ocorre no processo de formação em Odontologia (REIS, 2011, p.20; 25-26). Essa compreensão se dá à luz do contexto político-curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Odontologia, instituídas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No motivo e na motivação da autora, identifiquei semelhanças com meu próprio texto da dissertação de mestrado (1996), em cuja introdução – com base em Orlandi (1983 apud VERÍSSIMO,

³ Nesta seção as referências ao texto de Simone Reis são da versão apresentada na ocasião da defesa da referida tese.

1996) – acabei por constatar que: “[...] este trabalho é, antes de tudo, um processo pedagógico, enquanto tentativa de autocompreensão e autocrítica de um educador, através de um processo de auto-esclarecimento do significado do que seja educar nos tempos atuais” (VERÍSSIMO, 1996, p.1).

Ainda sobre a pesquisa, afirmo que:

[...] é, antes de mais nada, um exercício teórico-prático de autocrítica pedagógica. Embora, como toda dissertação, almeje a comunicabilidade com todos os interessados na pesquisa educacional, constitui-se no trabalho solitário do diálogo de um educador com o campo de sua ação, através, sobretudo, da desconstrução/reconstrução de premissas e atitudes arraigadas. Por ser extremamente pedagógico, quem o concluirá não será jamais a pessoa-profissional que o iniciou. Não será, porém, esse o sentido da verdadeira aprendizagem? (VERÍSSIMO, 1996, p.8).

Por seu turno, a superação da solidão do diálogo da profissional com o campo de sua ação foi buscada por Reis (2011) em seus outros, em seus duplos na alteridade paradoxalmente tão igual, quando da análise das supostas diferentes trajetórias formativas de “nossos colegas professores dos cursos de graduação em Odontologia”.

Ao levar em conta as Considerações finais de Reis (2011), por exemplo, percebi que tanto as trajetórias como o desempenho dos docentes pesquisados tendem a se expressar pelo viés da falta e do mal-estar docente: individualismo, alheamento, alienação, omissão, falta de engajamento, ingenuidade, descomprometimento etc. Tais características são justificadas pela pesquisadora por fatores técnico-racionalistas *de ordem pessoal* (desconhecimento das políticas de formação docente e de questões relacionadas ao processo de ensinar); *de ordem institucional* (avaliação institucional e do ensino superior em bases produtivistas, descaso pela experiência e pela formação pedagógica, cisão entre ensino e pesquisa, e problemas curriculares); *de ordem epistemológica e pedagógica* (saberes e práticas tradicionais); e *de ordem profissional* (modelo especializado, elitista, mercantilista e pouco afeito ao público e ao social).

Essa crítica remeteu ao meu próprio texto da tese de doutorado (2000), especialmente à afirmação de Chauí (1990 apud MARQUES, 2000, p.1) de que “Ver é tomar conhecimento e para ter conhecimento. Quem olha, olha de algum lugar”. O sentido foi identificar “o olhar” preponderante de Reis (2011) sobre o seu objeto de pesquisa. E, salvo melhor juízo, trata-se de um olhar que é o da *perspectiva crítica político-humanista*, pois a pesquisadora afirma poder “[...] inferir que a formação odontológica continua forte nas especialidades, mas ainda é muito frágil na humanização de seus profissionais [...] subestimando a formação do cidadão crítico, comprometido e socialmente sensível”. (REIS, 2011, p.280). A formação humanística “Refere-se àquela formação que respeita as singularidades do ‘homem-dentista’ e do ‘homem-paciente’, preparando aquele para cuidar e satisfazer às necessidades físicas e emocionais deste” (MATOS, 2006 apud REIS, 2011, p.218).

Quanto ao currículo do curso de Odontologia, no mesmo sentido Reis (2011) constata e sugere que:

O núcleo de formação humanística [4] como está, parece-nos uma iniciativa muito tímida para lograr êxito. Nós defendemos a inserção de *mais conteúdos* de teor humanístico em *todas* as disciplinas. Na verdade, pensamos que a formação humanística deveria ser um princípio metodológico do curso de graduação em Odontologia. Como um tema transversal, ela deveria ser abordada por todos os núcleos de formação, contando com o engajamento pleno de todo o corpo

⁴ A propósito, entre os Núcleos de Formação da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Uberlândia (FOUFU), o Núcleo de Formação Humanística inclui os eixos/áreas de conhecimento/atividades: Ciências Humanas e Sociais, e Administração e Gerenciamento (FOUFU, 2007, p.27 apud REIS, 2011, p.32), constituído pela Unidade de Conhecimento Humano 1 (UCH1), com três disciplinas: Sociologia, Psicologia e Ética e Bioética (REIS, 2011, p.38; 249-264).

docente da instituição. Para tanto, sugerimos que o primeiro passo seja a criação de espaços formais e específicos onde os docentes possam compartilhar, discutir e refletir sobre todas as dificuldades atualmente percebidas (REIS, 2011, p.280 – os grifos em negrito são meus).

Por um lado, essa prescrição, precedida de sólida investigação descritiva, me pareceu apropriada, com base, ainda uma vez, em supostos de Davini (1995), a saber: que a “reflexión sobre la práctica puede plasmarse en un eje curricular, o bien realizarse como proceso en el interior de cada disciplina en la formación de grado” (DAVINI, 1995, p. 135). Além disso, a reflexão sobre a prática comporta uma pluralidade de estratégias.

Por outro lado, no entanto, a referência ao humanismo me fez considerar novamente Orlandi (1983 apud VERÍSSIMO, 1996), para quem é válida toda investigação que contribua para explicitar aos educadores o sentido do seu trabalho, porém com a ressalva de se tentar “evitar o vago humanismo e aceitar o caminho da dificuldade”, pois:

(...) o objeto de pesquisa em educação mergulha numa pluralidade de estruturas, não sendo jamais indiferente ao próprio conjunto de problemas vividos pelos homens; mas é conveniente que esse dizer, em vez de ser mais um riacho desaguando no moinho de um vago humanismo, suscite as perguntas reveladoras desse tipo de inserção (ORLANDI, 1983, p. 17 apud VERÍSSIMO, 1996, p.21).

Do meu ponto de vista, um humanismo vago pode decorrer tanto da variedade de vertentes do humanismo como do fato de algumas delas se relacionarem ao criticado positivismo (o qual é um humanismo secular) no contexto de uma interpretação iluminista de homem, história e educação.

Penso, no entanto, que Reis (2011) não cedeu facilmente ao risco de desaguar rumo a um vago humanismo. Foi sábia a referência da pesquisadora à perspectiva de autores da área da saúde propriamente dita, por levar em conta um humanismo ou um humano mais concreto – e nisso há menos de vago:

Quando falo de formação humanística refiro-me à necessidade de se considerar que doente é gente, que gente não é só corpo, que gente não é só pedaço, não é só órgão. O que estou reivindicando é que o centro do pensamento médico seja a pessoa e não a especialidade em si (CORDEIRO e MINAYO, 1997, p.61 apud REIS, 2011, p.63).

Certamente, para o jovem médico, o que a Filosofia ou as “ciências do homem” tem a dizer, parecerá pouco mais de que mera especulação, ou até metafísica, [...] depois da objetividade organicista, talvez inevitável, da formação médica (PESSOTI, 1996, p.445 apud REIS, 2011, p.252).

Contudo, considerei mais problemática a definição de abordagem humanista utilizada pela pesquisadora, tomada das diferentes abordagens do ensino analisadas por Misukamy (1986 apud REIS, 2011). Essas, por sua vez, deixam entrever características das “tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada e a tecnicista”, criticadas por Libâneo (LIBÂNEO, 1992 apud REIS, 2011, p. 63), sobretudo porque o tradicional pode, de certa forma, ser alocado na pedagogia liberal. Vejamos:

[...] na *abordagem humanista*, os alunos também têm um papel determinante, pois o ensino está centrado neles. Não cabe ao professor transmitir conhecimentos, mas dar a assistência, na condição de facilitador, para que o discente possa tirar de sua experiência o aprendizado que necessita. O aluno constrói e o professor facilita o aprendizado. O ensino não é diretivo, e o professor deve aceitar o aluno tal qual ele é, compreendendo com empatia suas dimensões emocionais, atitudinais e cognitivas (MISUKAMY, 1986 apud REIS, 2011, p.64).

Em todo caso fica claro que a “[...] formação humanística do cirurgião-dentista, apto ao trabalho tanto na clínica privada quanto no Sistema Único de Saúde (SUS), conforme recomendado pelas DCN” (REIS, 2011, p.218)⁵, foi priorizada em relação à formação generalista e à formação crítico-reflexiva.

Todavia, parece-me haver mais um pequeno problema nessa ênfase já que, a despeito de o art. 3º das DCN se referir ao perfil do egresso “[...] com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva [...]”, Reis (2011) desmembra a formação em três partes. Em seguida, ele as define separadamente com recurso a autores respectivos, as usa como categorias (*a priori*) de análise e, ao abordar aspectos considerados entraves relevantes a cada uma delas, usa os obstáculos como subcategorias (*a posteriori*) de análise (REIS, 2011, p.223-264). Embora justificável, a meu ver o procedimento não só reforça uma tendência a um vago humanismo, como paradoxalmente enfraquece o objetivo específico, ou seja, “identificar sinais de mudanças na formação odontológica que se desenvolve segundo as recomendações e orientações das DCN para os cursos de Odontologia” (REIS, 2011, p.26; 42; 219).

De qualquer forma, isso não compromete as possibilidades analíticas da oposição do paradigma da formação em tempos de novas diretrizes à formação liberal tecnicista, mecanicista e biologicista do paradigma científico normatizado pelos relatórios Flexner (medicina científica) e Gies (odontologia científica) do início do século XX (REIS, 2011, p.103-113).⁶

Em geral esses relatórios da “ciência cartesiana” trataram, respectivamente, de constituir um campo autônomo da medicina e um campo autônomo da odontologia perante o saber médico para, num caso, combater “[...] as práticas médicas alternativas e a proliferação das escolas médicas sem vínculos universitários e sem pré-requisitos para as matrículas” (REIS, 2011, p.103) e, em outro, excluir as “[...] práticas alternativas – pois são consideradas mais ‘válidas’ as que demandam alta tecnologia, equipamentos sofisticados, materiais onerosos etc., em detrimento daquelas alternativas vistas, a princípio, como ‘inefícazes’” (REIS, 2011, p.103-104), e afeitas aos “práticos irregulares” por meio de um movimento “[...] contra a ignorância, a comercialização [do ensino] e o charlatanismo” (MALTAGLIATI; GOLDENBERG, 2007, p. 7 apud REIS, 2011, p. 104).

O relatório [GIES] acentuava, portanto, a relação entre a medicina e a odontologia, bem como o compromisso de ambas com a saúde pública, preconizando a formação fundamental da ciência, com adequado treinamento (REIS, 2011, p.104).

[...] Este paradigma, aplicado aos currículos e disciplinas do meio biomédico, após as sucessivas reformas de natureza flexneriana/giesiana, levou à ênfase ao domínio cognitivo e instrumental [...] (REIS, 2011, p.104).

Como parte da “Realidade da educação odontológica” (REIS, 2011, p.96-113), esses são aspectos que contribuíram, desde o século XIX, não só para delimitar e autonomizar o campo do saber, como também para profissionalizar e institucionalizar a escolarização da “fase acadêmica” em substituição à “[...] fase artesanal [...] baseada na experiência prática, sem a presença de conhecimentos teóricos; a preocupação era essencialmente com a estética – ou com o alívio da dor” (TOASSI, 2008 apud REIS, 2011, p.110).

Esse processo histórico levou-me novamente ao meu já mencionado texto do doutorado (MARQUES, 2000), por também tratar da modernização/cientifização da cultura em relação à escolarização, à formação e ao trabalho dos professores.

Com base em Popkewitz (1998), considerei os “novos padrões de governança” modernos (POPKEWITZ, 1998, p.149 apud MARQUES, 2000), capazes de articular o planejamento social e a administração da liberdade pelo Estado, as aspirações dos poderes públicos às capacidades pessoais

⁵ Embora relacionada à formação humanística, “A formação para o Sistema Único de Saúde” foi tratada à parte no item 5.4 (REIS, 2011, p.264-272).

⁶ O Relatório Flexner (de Abraham Flexner), de 1910, e o Relatório Education in United States and Canada, de 1926, foram formulados e divulgados pela Fundação Carnegie dos Estados Unidos (REIS, 2011, p.103).

e subjetivas dos indivíduos ou as novas metas de bem-estar social a uma forma particular de especialização científica, que deveria organizar as subjetividades.

A pesquisa de Reis (2011) possibilita inferências interessantes quanto ao suposto de Popkewitz (1997 apud MARQUES, 2000) de que a reforma educacional contemporânea herda originais “padrões históricos estruturais”: 1) a escola está ligada ao papel do Estado na produção de progresso; 2) a reforma está associada ao conhecimento profissional; e 3) a individualização da pessoa recebe uma forma institucional específica por meio das práticas da pedagogia.

Atualmente, entretanto, tais padrões históricos estruturais “(...) fazem parte de um novo campo social – não como uma história cronológica, mas como a história das transformações das relações institucionais, do conhecimento e do poder (...)” (POPKEWITZ, 1997, p.113 apud MARQUES, 2000). Um novo campo social em que a escola e a pedagogia, o Estado, as ciências e as universidades interagem nos processos de reforma e na formação de uma nova subjetividade profissional.

Sob essa perspectiva, depreendo ao menos três tendências da reforma educacional: a primeira (*conteúdo da reforma*) é a centralidade da formação de professores referenciada nas diretrizes para a formação profissional em geral; a segunda (*locus da reforma*) é a centralidade da educação superior como nível da formação à medida que a qualidade da prática dos professores tem se tornado parte do programa político; e a terceira (*metodologia da reforma*) é a relação da formação com os processos de flexibilização, tanto do Estado como da administração pública e da profissão.

Considerações finais

Para efeito de uma breve conclusão, considerando que muitas das questões relativas aos professores são deveras importantes e têm justificado pesquisas sobre a formação, os saberes e as práticas pedagógicas – em interface com as políticas educacionais e com a história de instituições, cursos e disciplinas do ensino superior –, destaco a relevância do estudo de Reis (2011).

A meu ver, porém, um dos principais contributos da autora, sobretudo em termos de um apelo político-institucional, está no fato de ela demarcar a necessidade premente das Instituições de Ensino Superior (IES), particularmente a UFU, de fortalecerem a formação pedagógica de seus servidores docentes. Essa formação vai desde os critérios e processos de ingresso no magistério superior, passando pelas políticas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, à consolidação, na formação contínua, da necessária mediação dos seus profissionais da educação.

Rerefências

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

MARQUES, Mara R. A. *Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais*. Universidade Metodista de Piracicaba - SP, 2000, 247 p. Tese de Doutorado.

REIS, Simone M. de A. S. *O professor do curso de Odontologia e a formação odontológica atual: formação, saberes e práticas pedagógicas em tempo de novas diretrizes curriculares*. Universidade Federal de Uberlândia - MG, 2011, 309 p. Tese de Doutorado.

VERÍSSIMO, Mara R. A. M. Da ciência à arte: do professor técnico-racionalista ao professor reflexivo. *Comunicações*, n. 2, nov. 1999, p. 105-118.

_____. Do paradigma disciplinar ao paradigma interdisciplinar: uma questão para a universidade. *Educação & Filosofia*, v. 15, n. 29, jan./jun. 2001, p. 105-127.

_____. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. Universidade Federal de Uberlândia - MG, 1996, 163 p. Dissertação de Mestrado.

Recebido em novembro de 2013.

Aprovado em fevereiro de 2014.