

## RESENHA

FRANÇA, Léa Carneiro de Zumpano  
Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação,  
Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Ensino  
de Arte da Rede Pública Municipal de Uberlândia – MG.  
Formada pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU,  
pós-graduada pela mesma universidade.

**Resenha do livro:** Temas e textos em metodologia do ensino superior / Sérgio Castanho, Maria Eugênia Castanho (orgs).  
– Campinas, SP: Papyrus, 2001. – (Coleção Magistério:  
Formação e Trabalho Pedagógico).

O livro “Temas e textos em metodologia do ensino superior”, reúne vários textos de autores diferentes, todos eles pesquisadores na área de educação, mostra a preocupação, na área acadêmica, com a formação de professores nos cursos de graduação, leitura indicada para a reflexão dos professores formadores. A leitura coloca-nos na prática da docência, visto que os textos estabelecem uma articulação entre o cotidiano da sala de aula e os desafios que se configuram na perspectiva de uma pedagogia universitária renovada e crítica.

Neles, os autores tratam de questões como: a história da educação superior, o método dialético e as correntes psicológicas subjacentes à sua didática, os modelos históricos e sua pedagogia, a leitura e a escrita na aula universitária, o ensino e a pesquisa, as intenções e os objetivos educativos, a inovação, os grupos de reflexão sobre a prática docente, o projeto-político-pedagógico, a criatividade e a avaliação.

No primeiro capítulo, Acácia Zeneida Kuenzer<sup>1</sup> analisa as mudanças no mundo do trabalho, que configuram um novo regime de acumulação, “que se materializa na relação entre a concentração crescente do capital e geração igualmente crescente da exclusão por meio da mundialização do capital, da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, trazendo conseqüências profundas para a educação” (p.15). Sendo assim, eleger como eixo norteador, para analisar todas essas questões, a mudança de finalidades do ensino de graduação: da especialização à flexibilidade do currículo, da ênfase nos conteúdos para os processos; identifica e constrói as categorias conteúdo, método, avaliação e função reguladora do Estado, com o objetivo de compreender as mudanças que ocorrem na sala de aula a partir das que se efetivam no mundo do trabalho.

Contextualiza, histórica e socialmente, dois momentos distin-

tos, o primeiro, anterior à mudança, sob a hegemonia do modelo taylorista/fordista de organização e gestão do trabalho, dentro de uma concepção positivista de ciência e uma economia pouco dinâmica do ponto de vista das mudanças científico-tecnológicas, próxima do pleno emprego, sendo o curso superior, ao mesmo tempo, formação inicial e final com a concepção de currículo mínimo. Momento que se contrapõe ao atual, quando a dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico imprime aos processos produtivos e sociais mudanças radicais no modelo de formação anterior, muda-se o perfil do profissional para o mercado de trabalho, ao mesmo tempo, com diretrizes curriculares mais amplas, configura-se a flexibilidade nos percursos de construção curricular nas instituições.

Com relação à função reguladora do Estado, há um deslocamento deste controle para o mercado. É objetivo da autora compreender e contextualizar histórica e socialmente todo o percurso que nos trouxe ao ponto onde estamos e como proceder para conseguir atingir as novas finalidades do ensino superior. Ela nos mostra de forma clara e objetiva, por meio das quatro categorias que eleger, conteúdo, método, avaliação e função reguladora do Estado, que elas devem ser o foco de atenção do profissional quando este se propõe a desenvolver propostas curriculares que efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração e, portanto, de construção de uma outra sociedade.

A seguir, o autor Sérgio Castanho<sup>2</sup>, articulado com a proposta do livro, situa historicamente o objeto de que cuida a Metodologia do Ensino Superior ou Metodologia da Educação Superior. Ressalta algumas incoerências sobre o uso dos termos “educação” e “ensino” a partir da LDB (Lei nº 9394/96), conclui que, de acordo com a Lei, o que se faz no nível superior é educação, pois engloba

<sup>1</sup> Doutora em Educação, professora titular do Setor de educação da UFPR e pesquisadora na área de educação e Trabalho.

<sup>2</sup> Mestre e doutor em Educação pela Unicamp. Atualmente, é professor de História da Educação na FE/Unicamp (graduação e pós-graduação).

a pesquisa e a extensão além do ensino, e o que se faz no nível médio é ensino, visto que desconsidera a pesquisa.

Numa abordagem legalista, essas questões são compreendidas, no entanto, quando contextualizadas historicamente, cita David Hamilton, historiador inglês, que vê o processo histórico-educacional marcado pelas fases da socialização, da educação e da escolarização, esta questão é problematizada. Considera-se a escolarização como a fase moderna do processo histórico-educacional, a instrução como a fase especificamente pedagógica e a socialização a fase das vivências e expressões simbólicas, nessa perspectiva, vê a educação antecedendo à escolarização.

Pelos desdobramentos do texto, o autor sugere seis pontos como campos de estudos a desenvolver.

Muito mais importante do que discutir a denominação (pessoalmente acho ambas válidas, embora me incline mais para a segunda alternativa, “da educação superior”), penso que é encontrar o sentido dessa metodologia num momento de mudanças como o que vivemos (p.35).

No terceiro capítulo, Lilian Anna Wachowicz<sup>3</sup> apresenta texto: O método dialético na didática da educação superior, sobre o método dialético na didática a partir do conhecimento e o professor como um profissional do conhecimento, entendendo o mesmo como uma busca da verdade, que não é absoluta, mas parte de um processo de construção coerente. Vê no conhecimento possibilidades para a libertação do sujeito, “o sujeito que constrói no seu pensamento e pelo pensamento é mais livre do que aquele que não teve as possibilidades de perfazer o processo” (p.38).

A autora faz algumas considerações sobre a questão dos métodos e, neste sentido, enumera alguns pressupostos – o conhecimento, o tempo do processo e a palavra. Esses pressupostos são trabalhados e fundamentados em uma concepção de lógica

não abstrata, mas concreta, a lógica dialética. Entende que o método dialético é coerente com as concepções atuais para a educação superior. O segundo método que vai considerar é o método da exposição, o conhecimento na educação superior é trabalhado por meio de um todo obtido pela investigação, livros e produtos culturais, “a cognição não se dá sem o trabalho de exposição, exegese ou análise científica da problemática” (p.46).

Pontua, como trabalho do professor, a tarefa de levar a inteligência dos alunos a uma reconstrução do todo, por meio do método expositivo desenvolvido pelo professor, capaz de articular com os alunos uma análise teórica e fundamentada no conteúdo, que será reconstruído a partir do processo de transposição didática, chegando a uma nova síntese.

No capítulo quatro Vera Maria Nigro de Souza Placco<sup>4</sup> trata sobre as correntes psicológicas subjacentes à didática do ensino, mostra sua preocupação com as concepções e conseqüentemente, com o desempenho docente de professores formadores de futuros professores, que, por sua vez, serão profissionais responsáveis pela formação de crianças e jovens. A autora situa três teorias: inatista, ambientalista e a interacionista, vistas sob a relação do sujeito com o objeto, entendendo o sujeito como aquele que está em busca do conhecimento, aquele que quer aprender, e o objeto como sendo as teorias, para “o quê”, para “onde” o sujeito dirige a sua atenção.

Essas teorias recebem denominações diferentes, conforme acentuem a predominância ou inter-relação de aspectos próprios do sujeito ou próprios do objeto. Quando há predominância dos fatores do sujeito, elas são denominadas de “inatistas”; quando há domínio dos fatores ligados ao objeto, são chamadas de “ambientalistas”; e quando se considera que haja interação entre esses dois pólos, elas são denominadas de “interacionistas”. (p. 49)

<sup>3</sup> Doutora e Educação pela PUC-SP, pós-doutora pela Universidade Autônoma de Barcelona (Espanha). Professora aposentada da UFPR.

<sup>4</sup> Pedagoga, especialista em Orientação Educacional, mestre e doutora pela PUUC-SP e pós-doutora pela EHESS (França).

Segundo cada concepção, a autora pergunta: Qual deverá ou poderá ser a ação formadora didático-pedagógica do professor? O que significará estabelecer para uma classe objetivos e conteúdos a serem trabalhados? Na concepção inatista, temos as pedagogias não-diretivas, inspiradas em Carl Rogers; na concepção ambientalista, as ciências do comportamento, e seu inspirador e propositor Skinner; na concepção interacionista o construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygostky e Wallon. Este é mais um texto, cujo tema é de fundamental importância: as concepções dos professores que são os responsáveis por formar professores. Portanto, a autora discute não só as correntes psicológicas, mas a formação de professores que aprendem também pela ação didática de seus formadores.

Léa das Graças Camargos Anastasiou<sup>5</sup>, no quinto capítulo, expõe alguns elementos da trajetória metodológica efetivada nos processos de ensino que vêm ocorrendo ao longo da existência da universidade no Brasil. Enfoca os elementos determinantes da relação professor-aluno-conhecimento, destaca os elementos dos modelos jesuítico tradicional, francês napoleônico, alemão humboldtiano e latino-americano, que deixaram marcas na constituição da universidade brasileira, com ênfase na função institucional, na visão de conhecimento dominante, no papel esperado do docente e do aluno.

No modelo jesuítico, destaca o uso do método escolástico, que originou o método parisiense, na Universidade de Paris. O conhecimento, visto como algo indiscutível, pronto e acabado, logo, exige um professor repassador desse conteúdo. Com relação ao modelo francês, a nossa universidade mantém a preocupação com a inserção e capacitação para o mercado de trabalho, modelos profissionalizantes e, do modelo alemão, vai assimilar a

finalidade de produção do conhecimento e pesquisa que se constitui pelo formato ensino-pesquisa-extensão, apesar de algumas rupturas históricas com relação ao que era competência da graduação e da pós-graduação. No modelo alemão, fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento, visto em movimento e em transformação.

Concluindo, a autora enfatiza:

a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior (...) a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de cursos, revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, evidenciando atividades de ensino com pesquisa, ensino por projetos etc., nos quais professores e alunos assumem papel de sujeitos-parceiros, condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, de resolução das questões nacionais, de formação profissional qualificada e atualizada. (p.68 )

No sexto capítulo, Antônio Joaquim Severino<sup>6</sup> argumenta sobre a importância do ler e do escrever no ensino superior, faz um percurso pela filosofia, constrói uma trajetória por onde o homem se constitui como ser cultural e a necessidade de se comunicar. Dessa maneira, faz uso de várias formas de linguagem, entre elas, a escrita e a leitura, recursos privilegiados de comunicação. A leitura e a escrita constituem, no contexto didático e científico, como recursos essenciais no processo de ensino e aprendizagem, possibilitam o registro e o acesso a informações, simultaneamente, durante a construção e a produção do conhecimento. Na comunicação, a escrita é valorizada como “forma de construção privilegiada do acervo cultural da humanidade, da cultura como acervo de significações produzidas e acumuladas pela humanidade

<sup>5</sup> Pedagoga, Especialista em Psicodrama Pedagógico e Tecnologia Educacional, é mestre em Currículo pela UFPR, doutora em Didática e pós-doutoranda, ambos pela USP.

<sup>6</sup> Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Louvain (Bélgica) e doutor em Educação pela PUC-SP. Atualmente, é professor associado de Filosofia da Educação na FE/USP.

que, sem ela, se perderiam ao longo da passagem corrosiva do tempo” (p.75).

Duas são as modalidades básicas de leitura, a primeira é a leitura sistemática, de natureza analítica, que possibilitará o entendimento no sentido mais amplo do texto, a segunda é a leitura de pesquisa, de documentação, que se realiza com um olhar diferenciado do leitor à procura do que lhe é importante. Ambas as modalidades exigem um perfil de leitor crítico, que consiga “inserir o texto no contexto, situá-lo nas suas circunstâncias de múltiplas configurações históricas, culturais e ideológicas” (p.79).

A seguir, no sétimo capítulo, Marcos T. Masetto<sup>7</sup> aborda tema sobre atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária, mediante uma reflexão sobre quatro aspectos: a questão da qualidade do ensino de graduação, o conceito de sala de aula universitária, características do ensino e da aprendizagem universitários, e que tipos de atividades se podem desenvolver. É exigência atual que alunos dos cursos universitários aprendam a iniciação à pesquisa, aos trabalhos científicos, a fazer investigação, a socializar esses conhecimentos, a ser desafiados a novas posturas/propostas. Para a sala de aula, surge um novo contexto ampliado, que vai além dos limites territoriais do campus (campi), sendo flexível e acontecendo onde se possa processar uma aprendizagem significativa.

Junto a isso, surgem novas características para o ensino e a aprendizagem:

O que se defende é a mudança de postura do professor “ensinante” para o professor “que está com” o aluno para que ele possa aprender; a mudança do papel de transmissor de informações para o de mediador pedagógico junto dos alunos; a mudança do “fazer sozinho” para a organização de trabalho em equipe, em que professor e

alunos são os agentes/parceiros e co-responsáveis nas ações de aprendizagem”. (p.89)

Também são propostas novas atividades pedagógicas no cotidiano da sala aula universitária, com a seguinte sugestão para organização: plano de disciplina, seqüências didáticas e de conteúdos, atividades pedagógicas possíveis de ser realizadas individual e coletivamente, atividades pedagógicas relacionadas à mídia eletrônica e, por último, a avaliação. “A socialização dessas experiências mantém nossa esperança de que outros colegas se sintam motivados a ousar também, a modificar sua ação docente e a contribuir para a elevação do nível de qualidade dos cursos de graduação das universidades: o efeito imediato se fará sentir na formação de profissionais atualizados, competentes e cidadãos” (p.101).

Muito importante é o tratamento dado por Antônio Chizzotti<sup>8</sup> no capítulo oito. Ele se refere à metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. Segundo ele, hoje é indissociável o ensino da pesquisa ou a pesquisa do ensino, diante de uma visão interdisciplinar em que a realidade é percebida de forma crítica pelo professor. Dessa forma, por meio da construção de um conhecimento que seja significativo, a observação e a pesquisa podem favorecer na resolução problemas atuais que a vida apresenta. A pesquisa é uma atividade que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, e nem sempre a valorizamos, no entanto, em outro contexto, quando feita uma busca sistemática que permita avançar os conhecimentos em determinada área, resultando em benefícios econômicos e sociais relevantes é pesquisa científica. Não só o ensino deve beneficiar-se das pesquisas como também precisa da pesquisa no seu interior, principalmente pelo dinamismo posto na

<sup>7</sup> Doutor em Psicologia Educacional pela PUC-P, livre-docente em Didática pela FE/USP e especialista em Formação Pedagógica de Professores de ensino Superior. É professor titular da PUC-SP e da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

<sup>8</sup> Doutor em Educação pela PUC-SP, pós-doutor em Paris (França) e atua como professor do Programa de Pós-graduação em Educação na área de Currículo da PUC-P.

atualidade, quando novas descobertas são sempre possíveis. Apesar das mais variadas dificuldades que os pesquisadores enfrentam durante o desenvolvimento de seus trabalhos, “não se pode aceitar que uma atividade tão crucial para o futuro da profissão docente permaneça incompatível com o ensino e seja competência exclusiva de uma seleta porção de pessoas, exterior à prática cotidiana de ensino” (p.108).

As discussões postas para os professores hoje, pelas mudanças que lhe são exigidas e as novas necessidades sociais, levam-nos a refletir sobre novas posturas, entre elas, o professor-pesquisador, o professor reflexivo. Em todos eles, a visão de um profissional que avalia a própria prática e envolvido com a pesquisa. Portanto, essas decisões serão determinantes para o futuro do ensino, da pesquisa, do ensino com pesquisa.

Maria do Anjos Lopes Viella<sup>9</sup> retorna a discussão sobre os objetivos educacionais, baseada na forma como as atividades educativas estão acontecendo na realidade da prática pedagógica. Baseia-se no seguinte questionamento: Quais os objetivos educacionais que as atividades pedagógicas estão conseguindo atingir? A partir de um quadro que mostra a taxionomia dos objetivos educacionais, “acena com possibilidades para o trabalho com atividades e conteúdos de maneira a contemplar conhecimentos e habilidades como saberes necessários à prática educativa” (p.115). Os objetivos propostos pelos professores têm de ter coerência com as intenções educacionais, simplesmente a seleção dos conteúdos e os meios não são suficientes para alcançar os objetivos, se as atividades propostas estiverem desvinculadas do cotidiano e das habilidades e competências que se pretendem, portanto, as atividades propostas têm que manter uma relação muito próxima, tanto com fins pedagógicos, quanto sociais.

O professor precisa visualizar a dinâmica do seu trabalho pedagógico inserida em uma estrutura em que agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos utilizados estão interligados, e percebe-se nas escolhas a pertinência necessária para efetivar os objetivos e as intencionalidades com os alunos. Dar ênfase à ação educativa pretendida, que materializa as concepções que a orientam “um olhar mais atento às atividades propostas aos alunos cotidianamente pode fornecer um referencial sobre o tipo de competências e habilidades que estão sendo trabalhadas nas salas de aula” (p.119).

No décimo capítulo, Inovações: conceitos e práticas, Maria Isabel da Cunha<sup>10</sup> faz um estudo cuidadoso das inovações, atenta à sua natureza conceitual, considerando que algumas experiências nesse sentido no ensino superior têm sido bem sucedidas, promovendo rupturas que são significativas. Todo o percurso e as argumentações têm o objetivo de compreensão do entendimento de inovação.

Para justificar a concepção tecnicista, Ângulo(1991) cita o trabalho de House (1981), que identifica três correntes inovadoras: a tecnológica, a cultural e a política. A primeira, que “carrega três mitos que têm sido sua fonte de legitimidade e inspiração, são eles: o mito da transferibilidade, do especialista e do consenso social” (p.126).

Contextualiza historicamente a inovação como o conceito e a prática nas últimas décadas e o desafio atual.

*“Percebe-se que a inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes. (...) Nesse contexto o conceito de inovação oscila, (...). A explicação de sua perspectiva é fundamental para a compreensão do contexto que constrói seus elementos discursivos” (p.128).*

<sup>9</sup> Mestre em Ciências Sociais Aplicadas à Educação pela UFMG, professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina, em Chapecó, onde coordena o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP).

<sup>10</sup> Doutora em Educação pela Unicamp e pós-doutora pela Universidade Complutense de Madri. Atualmente exerce atividades de docência e pesquisa.

Nessa perspectiva, dois enfoques são considerados na construção do entendimento: o caráter histórico-social do contexto da inovação e a concepção de conhecimento dentro da transição paradigmática contemporânea. Ainda, no decorrer do processo investigativo, o autor pontua algumas condições e características para a análise das experiências. As discussões levantadas pretendem que os educadores reflitam sobre as contradições vivenciadas pelas chamadas experiências pedagógicas e, conseqüentemente, sobre as inovações com o propósito de recuperar a sua dimensão conceitual e prática.

Mere Abramowicz<sup>11</sup>, na seqüência dos textos, justifica e defende a importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários, discussão que é muito atual quando se propõe discutir maneiras de desenvolver a formação continuada, ficando claro que o desafio é resignificar a formação docente, revendo sua “concepção”, seus “objetivos e funções”. Afirma a intenção atual de “fortalecer a concepção de grupos de formação com ênfase na reflexão” (p.137) e argumenta sobre a importância do processo reflexivo mediante procedimentos metodológicos, a saber: “observação, registro, reflexão, síntese, avaliação e planejamento” (p.138), portanto, é um processo dinâmico no qual o professor vivencia um movimento de ação-reflexão-ação, resignifica a sua prática por meio da reflexão e discernimento da teoria que a alimenta para a real compreensão do “ser” professor. “A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire 1999, p.58).

O texto ainda aborda que, nesse processo de formação reflexiva, a relação dialógica é construção fundamental e as experiências individuais mediadas pelo diálogo. “Não mais estamos diante

de uma racionalidade técnica, mas buscamos uma racionalidade emancipatória” (p.139). Do professor como sujeito que reflete junto a outros sujeitos, que acredita na construção do individual para o coletivo bem como no movimento contrário, em uma dimensão contínua da práxis reflexiva, nesse contexto aparece a importância dos pares na construção coletiva dos saberes e dos projetos políticos pedagógicos, consolidando também a dimensão social da formação e profissão docente.

Ilma Passos Alencastro Veiga<sup>12</sup> mostra-nos o cotidiano da aula universitária e as dimensões do projeto político pedagógico, objetiva-se o cotidiano da sala de aula. No entanto, para compreendê-lo, precisa-se ter a dimensão das implicações dos fatores que programam o cotidiano da vida acadêmica. Os fatores padronizadores considerados por Lefebvre (apud Penin 1989), relacionados à homogeneidade, fragmentação e hierarquização, e os fatores de oposição ou movimentos de resistência: as diferenças, a unidade e a igualdade concretizam-se como linhas de ação desenvolvidas no cotidiano acadêmico por meio das alternativas e escolhas que se apresentam, impedindo a dominação pelos fatores padronizadores. É conhecendo essa realidade que se tornam possíveis interferências propiciando a sua reconfiguração.

Nesse processo, é significativa a construção de um projeto político-pedagógico, colocando como protagonista o professor, visto como mediador na relação dos alunos com o objeto do conhecimento. Nessa perspectiva, o professor precisa ter uma participação efetiva para que possa estar no momento seguinte sistematizando aulas inovadoras articuladas com um projeto maior que é o projeto político-pedagógico.

A concepção e a construção do projeto político-pedagógico devem estar alicerçadas em quatro dimensões: a dimensão huma-

<sup>11</sup> Pedagoga pela USP, mestre em Supervisão e Currículo e doutora em Educação, ambos pela PUC-SP. É professora titular do programa de Pós-graduação em educação na área de Currículo da PUC-SP.

<sup>12</sup> Doutora em Educação na área de Metodologia do Ensino, pós-doutora em Formação de Professores e pesquisadora associada sênior da Faculdade de Educação da UnB.

na, a dimensão epistemológica, a dimensão metodológica e a dimensão ética: “Aponto o projeto político-pedagógico como um dos instrumentos de oposição e resistência contra a homogeneidade, a fragmentação e a hierarquização que permeiam o cotidiano acadêmico” (p.151). E conclui, deixando cinco indagações provocativas sobre o assunto discutido.

1. Qual o papel que o professor vai assumir, partindo de um cotidiano programado e das dimensões do projeto político-pedagógico, posto que ele é também espaço contraditório, onde a prática pedagógica conservadora – concretizada pela fragmentação, pela homogeneização e pela hierarquização – convive com a prática pedagógica emancipatória em fase de construção? 2. Quais os aportes teórico-metodológicos que fundamentam nossa prática pedagógica, no cotidiano da aula universitária? 3. Existe relação entre a autonomia do professor e do desempenho das funções de ensinar, aprender e pesquisar da forma inovadora? 4. É possível articular as dimensões do projeto político-pedagógico e a aula universitária inovadora? 5. Quais as possibilidades efetivas de o professor pesquisar sua prática pedagógica?

Maria Eugênia Castanho<sup>13</sup> traça um perfil de professor ideal como base no que chama de professores marcantes, segundo a autora, são professores com características que os tornam “presença importante na vida e na memória de seus alunos” (p.153). É o professor que vai motivar o aluno para constantes buscas, portanto, é fundamental que exerça a condição de mediador com distinção.

Costa (1998) organiza as características do professor ideal em três grupos principais de qualidade: técnicas, físicas e morais. As concepções sobre as práticas docentes não se formam nos cursos de formação, e as histórias de vida dos professores, construídas durante toda uma trajetória individual e em contextos

específicos, interferem na vida profissional.

Maria Eugênia enumera algumas características para o professor marcante, neles “a profunda inter-relação entre aspectos profissionais e pessoais, (...) se entrelaçam formando um todo indivisível e responsável por uma postura admirável como professor” (p.155), é aquele que ensina bem e conhece bem sua área, não dá apenas aulas expositivas, geralmente, alia características positivas do domínio afetivo às do domínio cognitivo, planeja suas aulas, usa em sua prática pressupostos da teoria interacionista, articula as posições teóricas na disciplina que ensina com uma postura política clara. “O importante é a postura educadora do professor, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno” (p.157).

Solange Muglia Wechsler<sup>14</sup> mostra novas possibilidades para descobertas pela educação criativa e começa por argumentar que “a criatividade pode ser aplicada em qualquer área do currículo acadêmico” (p.165). Novamente, defrontamo-nos com uma questão essencial ao ensino superior e no centro o professor, para quem é necessária uma mudança de comportamento e compreensão do domínio da criatividade para se alcançar uma educação criativa. Algumas barreiras de natureza emocional e perceptual, colocadas pelos próprios professores, impedem ações e formas de ensinar criativas que por sua vez envolvem, ousadia, e a ruptura com diversos paradigmas da educação tradicional.

Sendo o professor o estimulador do pensamento e das atitudes criativas em seus alunos, pensamento que se pretende divergente “é aquele que procura possibilidades e novas dimensões, é inconformista e original” (p.168), concomitante com o entendimento da criatividade como “uma interação de processos cognitivos” (p.166). Apresenta quinze recomendações básicas “para todos aqueles que se preocupam em se tornar facilitadores

<sup>13</sup> Mestre e doutora em Educação pela Unicamp e atua como professora pela Faculdade de Educação da PUC-Campinas (graduação e pós-graduação).

<sup>14</sup> Psicóloga, mestre e doutora em Psicologia Escolar e educacional pela Univ. de Georgia e pós-doutora pela State College University of Buffalo (EUA).



de uma aprendizagem mais criativa” (p.169), deixando espaços para as próprias descobertas de cada professor.

1. Permita que seus alunos tenham idéias diferentes das suas.
2. Encoraje os alunos a realizar seus próprios projetos.
3. Reduza as pressões e crie um ambiente livre de punições.
4. Comunique que você é a favor e não contra as pessoas.
5. Dê tempo a seus alunos para que pensem e desenvolvam suas idéias.
6. Dê a seus alunos a liberdade de escolha entre diversas opções para a resolução de um problema.
7. Encoraje e faça perguntas que levem mais de uma resposta.
8. Não tenha medo de começar alguma coisa diferente.
9. Use a crítica com cautela. Lembre-se de que a crítica é assassina de idéias.
10. Escute e ria com seus alunos, criando um ambiente amigo, dando-lhes segurança para explorar e desenvolver novas idéias.
11. Estimule no aluno a habilidade de pensar em conseqüências para acontecimentos que ocorreram no passado e poderão ocorrer no futuro.
12. Dê chance de os alunos levantarem questões e testarem suas hipóteses.
13. Estimule a curiosidade para saber e desestimule a memorização.
14. Descubra e valorize o potencial de cada aluno.
15. Não tenha medo de se apaixonar por uma idéia e segui-la, com toda a sua classe. (p.170)

O último texto, o de Mara Regina Lemes De Sordi<sup>15</sup>, desafia-nos a alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? Alguns pesquisadores da área, entre eles, Perrenoud (1999), Freitas (1995), Hadji (2001 a, 2001 b), Luckesi (1994), nos permitiram avançar em reflexões teóricas e iniciar um enfrentamento para a mudança apesar de impregnados nas práticas avaliativas por modelos de avaliação tecnicista dentro de uma concepção tradicional. “Defendemos que a avaliação contemporânea deve estar a serviço de uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento da autonomia intelectual, (...) visando construir conhecimento socialmente válido, (...) cujo compromisso é o da formação profissional que inclui, em nosso ponto de vista, a dimensão da forma-

ção humana” (p.172).

Para Perrenoud (1999), nossas práticas avaliativas perpassam por duas lógicas que estão articuladas, e o que vai determinar uma visão de avaliação na concepção emancipatória é a postura do professor na leitura que fará de ambas. A primeira, somativa, preocupada com o controle das atividades exercidas pelos alunos, e a segunda, formativa, com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno.

Toda a construção da autora é no sentido de uma travessia dialética rumo a uma práxis avaliativa emancipatória. “É uma travessia tensa: (...) Hadji (2001 a, p.74) entende que o agir diferenciado em avaliação exige alguns cuidados (...) que revela os valores em nome dos quais as decisões serão tomadas” (p.177). Nessa perspectiva, o aluno também participa do processo como co-responsável na construção de seu percurso educativo, para o qual a autora aponta alternativas propositivas para que os docentes experimentem no campo da avaliação universitária.

É um livro de considerável importância para profissionais que atuam como docentes no ensino superior, preocupados com a formação dos futuros docentes, primeiro pela forma como os textos estão organizados e, segundo, porque, além da relevância individual de cada texto, eles dialogam entre si, fato que facilita a sua compreensão e a realidade ou as propostas para a educação/ ensino superior.

Enfim, os textos analisam a realidade atual, mostram perspectivas para o trabalho do professor universitário, apontam sugestões diante dos desafios postos pelo novo paradigma relacionado à ciência e a produção do conhecimento. São provocativos e permitem ao leitor fazer suas próprias reflexões e efetivar a sua prática docente em um processo de reflexão – ação – reflexão – nova ação com a dimensão de uma concepção de conhecimento-emancipação.

<sup>15</sup> Doutora em Educação e professora da faculdade de educação da PUC-Campinas e da Unicamp.