

sobre a emergente reconfiguração dos currículos universitários, uma reflexão sobre a universidade pós-moderna e a formação do docente, a indicação de desafios que caracterizam o mundo moderno, questionando a formação pedagógica.

Apresentar-se-ão, ainda, duas experiências de atividades que visam à formação pedagógica de professores universitários: um relato de experiência de prática interdisciplinar na pós-graduação, na área de saúde, e uma reflexão sobre um trabalho pedagógico realizado com professores formados em profissões liberais e que exercem a docência.

Encerrando esses estudos, encontramos um trabalho que procura debater a seguinte questão: A quem cabe a formação do professor universitário?

Entendemos que esta contribuição traz para o debate um conjunto diversificado de questões que poderão, a um só tempo, explicitar a importância da formação científica, pedagógica e política do docente universitário para o exercício de suas atividades em nossos cursos de graduação e pós-graduação e alertar-nos para a complexidade dos aspectos que essa formação abrange.

Esperamos que esses escritos, que deram continuidade a um diálogo entre nós sobre esses diferentes aspectos, possam iniciar um novo diálogo, mais enriquecedor, com os futuros leitores.

Marcos T. Masetto

Capítulo extraído do livro "Docência na Universidade", de Marcos Masetto (org.), 4a. edição, Papirus Editora, 2002.

1
PROFESSOR UNIVERSITÁRIO:
UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO
NA ATIVIDADE DOCENTE

*Márcos Tarciso Masetto**

O ensino superior no Brasil em seus primórdios

O início dos cursos superiores no Brasil ocorreu a partir de 1808, quando o rei e a corte portuguesa transferiram-se de Portugal para o Brasil. Antes disso, os brasileiros que se interessavam por cursar universidades faziam-no em Portugal ou em outros países europeus. Havia uma preocupação muito grande da Coroa em relação à formação intelectual e política da elite brasileira, ela procurava de todas as formas manter o Brasil como colônia, evitando quaisquer possibilidades de desenvolvimento de ideais de independência.

No entanto, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil e a interrupção das comunicações com a Europa, surgiu a necessidade de formação de profissionais que atendessem a essa nova situação e, por

* Professor titular da PUC-SP, professor livre-docente da USP.

consequente, a exigência de criação de cursos superiores que se responsabilizassem por essa formação. Na década de 1820, criaram-se as primeiras Escolas Régias Superiores: a de direito em Olinda, estado de Pernambuco; a de medicina em São Salvador, na Bahia; e a de engenharia, no Rio de Janeiro. Outros cursos foram criados posteriormente como os de agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura.

E qual teria sido o modelo universitário inspirador da organização curricular desses cursos? Segundo Darcy Ribeiro, em sua obra *A universidade necessária*, foi o padrão francês da universidade napoleônica, não transplantado na totalidade, mas nas suas características de escola autárquica com uma supervalorização das ciências exatas e tecnológicas e a conseqüente desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização. Não foi transplantado o conteúdo político de instituição centralizadora, de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização industrial emergente.

Assim, os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

Avançando em nossa reflexão, poderíamos nos perguntar "como" esses cursos superiores procuravam formar seus profissionais. A resposta é razoavelmente simples e óbvia: por um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. Em caso positivo, é-lhe outorgado o diploma ou certificado de competência que permite o exercício profissional. Em caso negativo, repete o curso.

E quem é esse professor? Inicialmente, pessoas formadas pelas universidades européias, como dissemos acima; mas, logo depois, com

o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento. Ou seja, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Onde a presença significativa desses profissionais compoendo os corpos docentes de nossas faculdades e universidades.

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer.

Só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. Sobre essas competências, pretendemos tecer algumas considerações.

O aluno no processo de ensino em cursos superiores

Embora toda a organização curricular do ensino superior no Brasil estivesse voltada para a transmissão de conhecimentos e experiências de profissionais e, por isso mesmo, a grande preocupação sempre girasse em torno de encontrar professores competentes para ensinar, sem dúvida, o aluno-aprendiz não se colocava fora dos horizontes desse ensino. Pretendia-se *formar profissionais*.

Esse aluno, no entanto, não aparecia como o centro do processo. O centro era ocupado pelo professor. Se não, vejamos: as grandes preocupações eram que os professores fossem competentes, atualizados em seus conhecimentos e suas experiências, especializados, pesquisadores, produtores de conhecimentos, produtores de ciência e, nas aulas, transmissores desses conhecimentos e avaliadores (isto é, verificadores) do aprendizado dos alunos. E *aprender* significava, em geral, a capacidade de repetir em provas o que o professor havia ensinado em aula.

Caso o aluno fosse mal nas provas e, por conseguinte, não fosse aprovado, a responsabilidade dessa situação era creditada unicamente ao aluno que não havia estudado, que não tinha freqüentado as aulas, que não estava apto para seguir aquele curso, que não havia sido bem selecionado, e assim por diante. Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

O mais grave (ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência *na prática* de que a *aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação* e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. Nosso papel docente é fundamental e não pode ser descartado como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem. Como simples e tão-somente repassadores de conhecimento, esse papel realmente está em crise e, já há algum tempo, ultrapassado.

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – *o que devo ensinar aos meus alunos?* – por outra mais coerente – *o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?* Se fizermos essa pequena experiência em nosso

trabalho docente, veremos as implicações e as modificações que resultarão, de imediato, em nossas práticas pedagógicas.

Com essas reflexões iniciais, queremos dizer que a *docência no ensino superior* exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também *um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão*. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente.

Os cursos de graduação do ensino superior como formadores de profissionais na contemporaneidade

Os cursos do ensino superior no Brasil, como vimos no item anterior, vêm-se caracterizando pela formação de profissionais das mais diferentes áreas de conhecimento e dos mais diversos serviços de que a sociedade necessita.

Seja pela marca de seu paradigma inicial, como acabamos de considerar, seja pelo desenvolvimento das ciências e sua conseqüente necessidade de especialização, seja ainda pela fragmentação do saber e das qualificações profissionais cada vez mais bem delimitadas, os cursos do ensino superior, cada vez mais, concentraram-se e fecharam-se na formação específica de seus profissionais.

Os planos de ensino caracterizavam-se por um rol imenso de conteúdos cada vez maiores e mais específicos, porque mais atualizados, a serem transmitidos aos aprendizes, e por uma prática que permitisse o desenvolvimento de algumas habilidades profissionais.

Com a consciência crítica de que *o processo de aprendizagem é o objetivo central dos cursos de graduação*, a própria maneira de conceber a formação do profissional também passou por uma transformação.

A formação de profissionais sob a ótica da totalidade

Partimos do princípio de que as instituições de ensino superior, como instituições educativas, são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes.

Isso tem uma conseqüência: as faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores.

É um lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis.

É um lugar de fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação político-econômico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam.

Essas características de nossos cursos de graduação nas faculdades e universidades já apontam para alguns direcionamentos em relação à formação de profissionais e à prática docente.

Quanto à formação de profissionais, esta se apresenta com exigência de totalidade:

Desenvolvimento na área do conhecimento. Aquisição, elaboração e organização de informações, acesso ao conhecimento existente, relação entre o conhecimento que se possui e o novo que se adquire, reconstrução do próprio conhecimento com significado para si mesmo, inferência e generalização de conclusões, transferência de conhecimentos para novas situações, compreensão dos argumentos apresentados para defesa ou questionamento de teorias existentes, identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, emissão de opiniões próprias com justificativas, desenvolvimento da imaginação e da criatividade, do pensamento e da resolução de problemas. Desenvolver um saber integrando os conhecimentos de uma área específica com os de outras áreas, de forma interdisciplinar, voltada para os compromissos sociais e comunitários.

Desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional. Crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. Para as faculdades

e universidades, admitir essa dimensão de aprendizagem significa abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados a atenção, o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, a segurança pessoal – superando as inseguranças próprias de cada idade e de cada estágio –, a valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer, e um relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo.

Desenvolvimento de habilidades. O que se faz com os conhecimentos adquiridos e com as experiências vividas no ensino superior? Alguns exemplos já estão contemplados no desenvolvimento da área cognitiva (relacionar conhecimentos e informações, organizar, generalizar, argumentar, deduzir, induzir etc.). Além desses, poderíamos exemplificar: aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário e presentes em seu ambiente de trabalho profissional, fazer relatórios, realizar pesquisas, usar o computador, elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos, aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias.

Desenvolvimento de atitudes e valores. Encontramo-nos, aqui, no aspecto mais delicado da aprendizagem de um profissional. É seu coração, em geral, o menos trabalhado pela universidade. Seu coração porque, enquanto esse aspecto não for trabalhado, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão.

Dois exemplos: no primeiro deles, estou trabalhando com um grupo de professores da faculdade de engenharia e se discute o seguinte: Diante de uma determinada situação que exige uma intervenção técnica de engenharia, é suficiente que os futuros profissionais conheçam as diferentes opções, identifiquem a melhor dentre elas do ponto de vista técnico, aprendam a realizá-la e a executem, sem levar em conta outras situações como, por exemplo, o efeito sobre a população local, a flora ou a fauna da região? Se a resposta for um “sim”, eu diria que esses futuros profissionais são, talvez, técnicos de engenharia, mas não profissionais-cidadãos. Faltam-lhes valores políticos e sociais.

O segundo exemplo é dos cursos de medicina das universidades McMaster, no Canadá, e Harvard, nos Estados Unidos, que se reestruturaram completamente em termos curriculares, colocando como um dos pilares da formação dos médicos a dimensão ética, não como uma

disciplina a mais, mas como uma dimensão que está presente em todas as atividades estudantis e profissionais do profissional da saúde.

Por aprendizagem de atitudes e valores queremos dizer a necessidade de os cursos superiores se preocuparem com o fato de que seus educandos valorizem o conhecimento, a atualização contínua desse conhecimento, a pesquisa, o estudo dos mais diversos aspectos que cercam um problema, a cooperação, a solidariedade, a criticidade, a criatividade e o trabalho em equipe.

Valores como democracia, participação na sociedade, compromisso com sua evolução, localização no tempo e espaço de sua civilização, ética em suas mais abrangentes concepções (tanto em relação a valores pessoais como a valores profissionais, grupais e políticos) precisam ser aprendidos em nossos cursos de ensino superior.

O impacto da nova revolução tecnológica sobre a formação de profissionais

Às vésperas do próximo milênio, a sociedade brasileira vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico das áreas de informática e de telecomunicação, que, por sua vez, vêm causando verdadeira revolução na produção e na comunicação do conhecimento, na criação e na exploração de novos espaços de conhecimento. Estamos vivendo a “sociedade do conhecimento”, no dizer de Peter Drucker (Drucker 1993).

Esse conhecimento se apresenta como um novo poder nas relações entre os Estados e os povos, nas relações nacionais e internacionais, políticas e empresariais. Afeta o desenvolvimento da produção, seja quanto a novos produtos criados, seja quanto à qualidade desses mesmos produtos. Invade a área de recursos humanos, exigindo qualidade de serviços, revisão das categorias ocupacionais, formação continuada dos profissionais, bem como novas capacitações como, por exemplo, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação. Necessitam-se profissionais intercambiáveis, que combinem imaginação e ação.

Com o surgimento de novos espaços de produção de conhecimento e maior facilidade de acesso a ele por meio dos recursos da informática e da telemática, com o avanço tecnológico em velocidade

não vista anteriormente, com a atual sensibilização da sociedade para valores éticos, políticos e sociais, todas as profissões se vêm na obrigação de rever as características de seus profissionais bem como sua formação.

Como características básicas para profissionais destacam-se, além das já mencionadas, a capacidade de buscar novas informações, saber trabalhar com elas, intercomunicar-se nacional e internacionalmente por meio dos recursos mais modernos da informática, a capacidade de produzir conhecimento e tecnologia própria que nos faça, ao menos em alguns setores, não dependentes dos outros.

São capacidades ainda importantes saber usar os recursos tecnológicos para a melhoria de vida da população e promover o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país; desenvolver a crítica para, ao mesmo tempo que se abre ao novo, saber fazê-lo criticamente, desenvolvendo os aspectos interessantes para sua atividade profissional e rejeitando os demais; saber desempenhar sua profissão de forma contextualizada e em equipe, com profissionais de sua área e de outras áreas também.

Já quanto à formação desses profissionais, destacam-se como importantes algumas linhas de ação:

- formação profissional simultânea com a formação acadêmica, por meio de um currículo dinâmico e flexível, que integre teoria e prática, numa outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio;
- revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional;
- desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos;
- dimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades;
- ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida.

Desafios atuais ao ensino superior

“O mais importante será repensar o papel e a função da educação escolar (dos cursos de graduação no ensino superior): seu foco, sua

finalidade, seus valores. A tecnologia será importante, mas principalmente porque nos forçará a fazer coisas novas, e não porque permitirá que façamos melhor as coisas velhas” (Drucker 1993, p. 153).

O ensino superior certamente irá rever seus currículos de formação profissional à luz das novas exigências que estão postas para o exercício competente das profissões em nossa sociedade. A revisão dos novos perfis das várias carreiras, por certo, indicará as alterações curriculares que possam atender melhor às exigências atuais.

As indicações anteriores quanto à formação profissional simultânea com a formação acadêmica, à flexibilização e à dinamização curriculares, à revitalização da vida acadêmica pela atividade profissional, à desestabilização de currículos fechados e acabados, e à ênfase na formação permanente serão sinalizações para o ensino superior repensar a formação profissional.

E o professor universitário nessa conjuntura? Seu papel realmente está em crise e deve ser totalmente repensado. O papel de transmissor de conhecimentos, função desempenhada até quase os dias de hoje, está superado pela própria tecnologia existente. Cabe-nos perguntar, então: Qual é esse novo papel?

Competências para a docência no ensino superior

No Brasil, cerca de duas décadas atrás, iniciou-se uma autocrítica por parte de diversos membros participantes do ensino superior, principalmente de professores, sobre a atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados. Começou-se a perceber que, assim como para a pesquisa se exigia desenvolvimento de competências próprias – e a pós-graduação buscou resolver esse problema –, a docência no ensino superior também exigia competências próprias que, desenvolvidas, trariam àquela atividade uma conotação de profissionalismo e superaria a situação até então muito contraditória de ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou, ainda, apenas para “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão”.

Começou-se, então, a discutir e procurar identificar quais seriam essas competências específicas para uma docência no 3º grau. Durante e após essas discussões, levantaram-se algumas delas.

1. A docência em nível de ensino superior exige do candidato, antes de mais nada, que ele seja *competente em uma determinada área de conhecimento*.

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos *conhecimentos básicos* numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e de alguns anos de exercício profissional.

No entanto, esse domínio cognitivo é muito pouco. Exige-se de quem pretende lecionar que seus *conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados* constantemente por participações em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos e simpósios, intercâmbios com especialistas etc.

Exige-se, ainda, de um professor, que domine uma área de conhecimento específico pela *pesquisa*. É importante que nos demos conta de que esse termo “pesquisa” abrange diversos níveis.

Dizemos tratar-se de pesquisa aquela atividade que o professor realiza por meio de seus estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares.

Entendemos por pesquisa os trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos ou relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual. Entendemos por pesquisa a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas etc.

Docentes em fase de mestrado ou doutorado também realizam pesquisas, que certamente serão incorporadas a sua docência.

Sem dúvida, ainda temos o nível de pesquisa que envolve projetos menores ou maiores, por vezes gigantescos, mas que estão voltados

para a produção de conhecimentos científicos novos, inéditos, ou para a produção de tecnologias de ponta, que envolvem recursos e apoios de agências financiadoras nacionais e/ou estrangeiras. Essa produção científica também enriquecerá o domínio de conhecimento que se espera de um docente de ensino superior.

Nessa área de competência, já entrevemos o nível de conhecimento que se pretende de um docente que deseje realmente participar do processo de ensino-aprendizagem com profissionalismo.

2. *A docência no nível superior exige do professor domínio na área pedagógica.* Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a vêem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

No entanto, dificilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos desse processo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Processo de ensino-aprendizagem. Como já dissemos anteriormente, o objetivo máximo de nossa docência é a aprendizagem de nossos alunos. Donde a importância de o professor ter clareza sobre o que significa aprender, quais são os princípios básicos da aprendizagem, o que se deve aprender atualmente, como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação, quais as teorias que hoje discutem a aprendizagem e com que pressupostos, como se aprende na educação superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ensino superior, como integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes? Como aprender a aprender permanentemente?

Em geral, preocupamo-nos com que nosso aluno aprenda conhecimentos, informações, desenvolva-se intelectualmente, pouco nos importamos com o desenvolvimento de suas habilidades humanas e pro-

fissionais e de seus valores como profissionais e cidadãos comprometidos com os problemas e a evolução de sua sociedade. Entendemos mesmo que essas preocupações são pertinentes apenas à educação básica, não à educação superior, quando nossos alunos já são adultos.

O professor como conceptor e gestor de currículo. Em nossa realidade, é muito frequente o professor lecionar uma, duas ou três disciplinas num determinado curso de forma um tanto independente, desenvolvendo-as um tanto isoladamente, sem fazer relações explícitas com outras disciplinas do mesmo currículo ou com as necessidades primeiras do exercício de determinada profissão. Às vezes, por achar que o aluno já conhece muito bem a importância da disciplina para sua profissão; às vezes, porque o mesmo professor desconhece as relações entre sua disciplina e o restante do currículo, uma vez que não participou da elaboração do currículo ou o desconhece em sua totalidade. Ele foi contratado apenas para lecionar aquela matéria.

É fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas.

O currículo abrange também a aprendizagem de habilidades como, por exemplo, trabalhar em equipe e em equipe multidisciplinar, comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário, fazer relatórios, pesquisar em bibliotecas, hemerotecas, videotecas, usar o computador para atividades acadêmicas e profissionais etc.

O currículo estará preocupado, ainda, com a valorização do conhecimento e sua atualização, com a pesquisa, a crítica, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos, a participação na sociedade e o compromisso com sua evolução.

E esse currículo se realizará fundamentalmente pelas disciplinas e atividades previstas e que são cursadas pelos alunos juntamente com os professores. Donde a necessidade de o professor perceber cada vez

mais a ligação que pode haver entre sua disciplina e as demais do mesmo curso. Como poderão interagir? A interdisciplinaridade é uma utopia? E as possibilidades de organizar um currículo que abra espaços para coisas novas, emergentes e atuais?

A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem. Como assumir uma atividade de docência sem se aprofundar no conhecimento e na prática de uma relação com os alunos que colabore com eles em sua aprendizagem? O papel um tanto tradicional do professor que transmite informações e conhecimentos a seus alunos necessita de uma revisão.

Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como para corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo para que seus aprendizes aprendam nos próximos encontros ou aulas que tiverem.

Um professor que, com seus alunos, forme um grupo de trabalho com objetivos comuns, que incentive a aprendizagem de uns com os outros, estimule o trabalho em equipe, a busca de solução para problemas em parceria, que seja um motivador para o aluno realizar suas pesquisas e seus relatórios, que crie condições contínuas de *feedback* entre aluno e professor.

É importante que o professor desenvolva uma atitude de parceria e co-responsabilidade com os alunos, que planejem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

Esse tipo de relação, é fundamental que nossos professores entendam, discutam e busquem, na prática, formas de realizar.

Domínio da tecnologia educacional. O quarto e último eixo do processo de aprendizagem que é importante para que um professor atue como profissional na docência diz respeito ao domínio da tecnologia educacional, no tocante a sua teoria e a sua prática.

Se tempos houve em que se pensou que a tecnologia resolveria todos os problemas da educação, e outros em que se negou totalmente qualquer validade para essa mesma tecnologia, dizendo-se ser suficien-

te que o professor dominasse um conteúdo e o transmitisse aos alunos, hoje, encontramos-nos em uma situação que defende a necessidade de sermos eficientes e eficazes no processo de aprendizagem: queremos que nossos objetivos sejam atingidos da forma mais completa e adequada possível e, para isso, não podemos abrir mão da ajuda de uma tecnologia pertinente.

Uso de diferentes dinâmicas de grupo, de estratégias participativas, de técnicas que colocam o aluno em contato com a realidade ou a simulam; aplicação de técnicas que “quebram o gelo” no relacionamento grupal e criam um clima favorável de aprendizagem ou utilizam o ensino com pesquisa, ou exploram e valorizam leituras significativas e desempenho de papéis; e uso de técnica de planejamento em parceria tornam nosso processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e mais eficaz. Hoje, às mais de cem técnicas de aula existentes e aplicadas, juntam-se as novas tecnologias relacionadas com a informática e a telemática: o computador no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa; a Internet, o *data-show*, a videoconferência, o *e-mail* etc. Não será a mesma coisa a aprendizagem com ou sem tecnologia.

3. *O exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.* O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo.

Ele tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação que dirige suas opções e suas ações mais ou menos conscientemente. Ele é um cidadão, um “político”, alguém comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e isso não se despreza de sua pele no instante em que ele entra em sala de aula. Pode até querer omitir esse aspecto em nome da ciência que deve transmitir, e que, talvez ingenuamente, ainda entenda que possa fazê-lo de forma neutra. Mas o professor continua cidadão e político e, como profissional da docência, não poderá deixar de sê-lo.

Como cidadão, o professor estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, para suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as

novas proposições, visando mesmo abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre esses aspectos, já que eles afetam a formação e o exercício profissionais.

A reflexão crítica e sua adaptação ao novo de forma criteriosa são fundamentais para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito. Conciliar o técnico com o ético na vida profissional é fundamental para o professor e para o aluno.

Mesmo nas disciplinas chamadas teóricas, conhecer a história da ciência, como se formou o pensamento científico, o tempo cultural e social em que ele se formou, suas utilizações durante a história dos homens, e suas possíveis aplicações hoje são modos de educar politicamente os cidadãos.

E quando se trata de formar profissionais na universidade, como tratamos esse assunto politicamente? Hoje, nenhum professor espera que seus alunos iniciantes de um curso universitário, e que se encontrarão em plena atividade profissional em 2005 ou 2010, realizem suas profissões como os mais competentes o fazem nos dias de hoje. Como serão essas atividades profissionais? Não estou pedindo para que nossos professores tenham uma bola de cristal para responder, mas estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje nas profissões, para suas mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não-qualificadas.

Como enfrentamos em nossas aulas discussões como o desemprego, a não-qualificação de mão-de-obra, a empregabilidade, a formação dos novos profissionais nas e pelas empresas? Não defendemos que a universidade esteja se submetendo às exigências do mercado de trabalho, uma vez que ela, como instituição educadora, tem seus próprios objetivos e autonomia para encaminhá-los. Nem por isso, porém, ela poderá se fechar em si mesma e, dessa posição, definir o que seja melhor

para a formação de um profissional de hoje e para os próximos anos. Terá de abrir bem os olhos, ver muito claramente o que está se passando na sociedade contemporânea, analisar seus objetivos educacionais e, então, encaminhar propostas que façam sentido para os tempos atuais. Nossos alunos precisam discutir conosco, seus professores, os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nesta sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais.

Referências bibliográficas

- AMIGUINHO, Abilio e CANÁRIO, Rui (orgs.) (1994). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa.
- BEHRENS, Marilda Aparecida (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- BUARQUE, Cristovam (1994). *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Unesp.
- CARRÉ, Philippe (1994). "L'autoformation dans la formation professionnelle - Paris - La documentation française - 1992". Em: Amiguiño, Abilio e Canário, Rui (orgs.). *Escolas e mudança: O papel dos centros de formação*, p. 29.
- CUNHA, Luiz Antonio (1980). *A universidade temporã - O ensino da Colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- DEMO, Pedro (1993). *Desafios modernos da educação*. 2ª ed., Petrópolis: Vozes.
- DOLL Jr., William E. (1997). *Currículo, uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- DRUCKER, Peter (1993). *Sociedade pós-capitalista*. 4ª ed., São Paulo: Pioneira.
- GARCIA, C. Marcelo (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. 2ª ed., Barcelona: EUB.
- HOUSSAYE, Jean (1995). "Une illusion pédagogique?", *Cahiers Pédagogiques* 334, pp. 28-31.
- INSTITUTO DE PESQUISAS SOCIAIS-IPSO (1994). *A revolução tecnológica e os novos paradigmas da sociedade*. Belo Horizonte/São Paulo: Oficina Livros.
- MALGLAIVE, Gerard (1995). *Ensinar adultos*. Porto: Ed. Porto.
- MASETTO, Marcos T. (1995). "Pós-graduação e formação de professores de 3º grau", *Revista ANDE*, ano 14, nº 21.

- _____. (1996). *Aulas vivas*. 2ª ed., São Paulo: MG Editores Associados.
- MASETTO, Marcos T. e ABREU, Maria C. (1996). *O professor universitário em aula*. 10ª ed., São Paulo: MG Editores Associados.
- McBRIDE, Rob (org.) (1989). *The in-service training of teachers*. Lewes: The Falmer Press.
- MENEZES, Luis Carlos (org.) (1996). *Professores: Formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados/Nupes.
- NÓVOA, Antonio (org.) (1991). *Profissão professor*. Porto: Ed. Porto.
- _____. (org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- _____. (1996). "Notas sobre formação (contínua) de professores" (mimeo).
- PACHECO, José Augusto (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Ed. Porto.
- PIMENTA, Selma Garrido (1996). "Formação de professores: Os saberes da docência e a identidade do professor", *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 22, nº 2 (julho-dezembro), pp. 72-89.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote.
- RIBEIRO, Darcy (1975). *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- RODRIGUES, Angela e ESTEVES, Manuela (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Ed. Porto.
- SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMEZ, A.I. Pérez (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. 5ª ed., Madri: Morata.
- SAUL, Ana Maria (1996). "A formação do educador e os saberes que a determinam" (mimeo).
- SEVERINO, Antonio Joaquim (1989). "A proposta dos CEFAMs: Uma nova esperança para a formação do professor?" (mimeo).
- TAVARES, José (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto: Ed. Porto.
- VALENTE, José Armando (org.) (1993). *Computadores e conhecimento: Repensando a educação*. Campinas: Ed. Unicamp.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva dos professores: Idéias e práticas*. Lisboa: Educa.

2

APORTES TEÓRICOS E REFLEXÕES DA PRÁTICA:
A EMERGENTE RECONFIGURAÇÃO DOS
CURRÍCULOS UNIVERSITÁRIOS

Maria Isabel da Cunha*

São relativamente recentes os estudos sobre as questões pedagógicas que articulam influências com outros fatores externos ao âmbito educacional.

A influência psicológica na definição dos fenômenos educacionais favoreceu uma percepção restrita às questões individuais e/ou grupais que pudessem ser explicadas por essa perspectiva. A psicologia da educação, notadamente a de orientação comportamentalista e cognitivista, pouco contribuiu para a compreensão da educação como fenômeno social, interdependente das relações presentes nas estruturas sociais. Essa influência marcou a formação de professores até o final da década de 1970 e, no Brasil, foi responsável, principalmente, pelo movimento denominado de Escola Nova. Não há como desprezar a evolução que caracterizou essa tendência se tomarmos como parâmetro a escola

* Professora doutora.