

Pinella Sá, *Prontuário L&C. Divisão*
no ensino superior - Vol. I, São Paulo:
Editora, 2002. p. 33-36

1º Parte

6.

Docência no ensino superior: problemática

1. Profissão professor: exigências atuais

De que modo os professores do ensino superior se identificam profissionalmente? Um físico, um advogado, um médico, um geógrafo, um engenheiro, por exemplo, que dão aulas no ensino superior, convocados a preencher uma ficha de identificação qualquer, como se identificariam profissionalmente? Podemos imaginar algumas possibilidades: *físico, advogado, médico, geógrafo, engenheiro*, simplesmente; ou seguido de *professor universitário*; ou, ainda, simplesmente como *professor universitário*. Destas, seguramente, a primeira forma seria a mais freqüente. Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. É freqüente o uso dessa identificação nas placas, cartões e recetários de médicos, advogados, dentistas, arquitetos. Entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários.

Essa questão aponta para a problemática profissional do professor do ensino superior, tanto no que se

refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional.

O que identifica um professor? E um professor universitário? Essa questão tem sido considerada em vários países, tanto no âmbito da pesquisa sobre os processos de formação como nas formulações das políticas de ensino superior no que se refere ao ensino e à pesquisa, exigências que caracterizam o exercício da profissão de modo geral. No tocante à formação, os estudos têm mostrado que:

(...) o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidática ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se espelha, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predominava no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidática do professorado. Mas ela é insuficiente (Benedito, 1995, p. 131).

Essa constatação tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação *lato sensu*, palestras, estrátegias, etc. No entanto, essas iniciativas não constituem regra geral, pois há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Mesmo porque, diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina”. Nesse contexto, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. Se estes aprendem ou

não, não é problema do professor, especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como uma concessão, como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um bico, etc.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Já recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição — individual e solitariamente — que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa — estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional. Como se percebe, a quebra da docência na universidade ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino de graduação, o que tem sido reconhecido em diferentes países.

Examinando o panorama internacional, constata-se, nos meios educativos dos países mais avançados, um crescimento da preocupação com a formação e o desen-

volvimento profissional de professores universitários e com as inovações no campo da Didática. Um dos fatores explicativos dessa preocupação é, sem dúvida, a expansão quantitativa da educação superior e o consequente aumento do número de docentes. Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, no período de 1950 a 1992, saltou de 25 mil para um milhão, isto é, aumentou 40 vezes. No entanto, em sua maioria, são professores improvisados, não preparados para desenvolver a função de pesquisadores e sem formação pedagógica (Unesco/Cresale, 1996).

Também se nota que a preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior, sobretudo daqueles do ensino de graduação, aponta para a importância da preparação no campo específico e no campo pedagógico de seus docentes. Além disso, novas demandas são postas sob responsabilidade desses profissionais, muitas vezes os sobrecarregando, o que também tem impulsionado estudos e pesquisas na área. O documento da *Conferência Internacional sobre Ensino Superior — uma perspectiva docente*, Paris, 1997, promovida pela Organização Sindical Internacional da Educação, expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, como a qualidade da educação, a educação a distância e as novas tecnologias; a gestão e o controle do ensino superior; o financiamento do ensino e da pesquisa; o mercado de trabalho e a sociedade; a autonomia e as responsabilidades das instituições; os direitos e liberdades dos Professores do ensino superior; as condições de trabalho; entre outras. O domínio dessas questões tem se configurado como

requisito necessário ao exercício da docência no ensino superior, uma vez que se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa, de financiamento, não apenas em seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação.

Esses temas têm conduzido à preocupação com a preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança. Apesar do exagero contido na afirmação de que os computadores poderiam transformar as aulas e converter os professores em “suportes e ajudantes da aprendizagem”, é certo que a sociedade tecnológica está mudando o papel dos professores, os quais devem se pôr em dia com a tecnologia.

Contribuindo para ampliar a questão da docência no ensino superior, há que considerar a influência das novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo, reduzindo a empregabilidade. Em decorrência, nota-se um afluxo dos profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos se encontra em expansão. Essa expansão se explica pelas características dessa mesma sociedade que faz dos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho. O resultado disso é a expansão da oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato e stricto sensu.

No Brasil, a LDBEN n.º 9.394/96, que define as diretrizes e bases da educação nacional, e o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estimulam essa demanda, ao conterem referência explícita à preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior e ao exigirem que as instituições de ensino superior contem com parcelas de seus professores titulados em nível de pós-graduação:

a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notário saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art. 66).

No que se refere à exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*, dos quais 5% de doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos.

Observa-se que essa lei não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não-exclusividade da formação nesse nível,

expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução nesses de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente. No mercado de empregos, em geral, essa titulação tem servido para cumprir parcialmente a lei, mas também tem sido estimulada por instituições de ensino superior, por significar salários mais baixos do que os que seriam exigidos por titulados em cursos *stricto sensu*.

Esses fatores põem a formação e o exercício profissional da docência, nas várias modalidades do ensino superior, na ordem do dia da discussão. E, por sua vez, a Didática e a licenciatura, caminhos tradicionalmente percorridos na formação dos professores para o ensino fundamental, são imediatamente lembradas, juntamente com as críticas que historicamente foram construídas sobre elas.

Uma breve análise histórica da Didática possibilitará que se entendam as raízes e a pertinência dessas críticas, assim como as novas possibilidades da disciplina quanto à formação de professores propiciadas por pesquisas recentes, que têm contribuído para a sua ressignificação.

2. Didática — breve gênese histórica

Os cursos de licenciatura foram instituídos no Brasil em 1934, na Universidade de São Paulo, com a finalidade explícita de oferecer aos bacharéis das várias áreas os conhecimentos pedagógicos necessários às ativida-

dades de ensinar. A área da Pedagogia que tem por objeto de estudo o ensino é a Didática.

Enquanto adjetivo, o termo “didática”, “didático”, é conhecido desde a Grécia, significando uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos. Essa didática implícita na ação de ensinar de um Sócrates, por exemplo, começará a ganhar contornos de campo específico e autônomo a partir do século XVII, com o monge luterano João Amós Comênio (1562-1670), que escreve, entre 1627 e 1657, a obra *Didática Magna* — *Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Esse subtítulo é revelador do caráter revolucionário dessa obra e do projeto educacional implícito nela, fruto da atuação de seu autor e de Ratke (1571-1635) nos países da Europa Central, onde havia se instalado a Reforma Protestante. Pautados por ideais ético-religiosos, desenvolveram o que acreditavam ser um *método único* para ensinar tudo a todos. Especialmente a ler e escrever, começando pela língua materna, numa época em que predominava o latim. E ensinar a toda a população, de modo que ela tivesse acesso direto às Escrituras, sem a intermediação da então poderosa hierarquia da Igreja Católica, que a essa altura já havia instalado seu projeto educacional para a educação de jovens por intermédio, especialmente, da Companhia de Jesus, com a obra *Ratio atque Institutioni Studiorum* (Método Pedagógico dos Jesuítas), origem da educação secundária (ginasial e colegial), destinada às classes dominantes. Com sua *Didática Magna*, Comênio pretende que a didática seja um

processo seguro e excelente de instituir, em todos os conteúdos de qualquer Reino cristão, cidades, aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceção ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, imbuída de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com saúde (Comênio, 1985, p. 43, destaques nossos).

Sem sombra de dúvida, encontramos em Comênio as bases para a generalização da escola a toda a população, requisito e demanda do desenvolvimento comercial, da constituição das cidades e, bem mais adiante, do capitalismo industrial (final do século XIX).

O ensino, na didática comeniana, tem seu fundamento na própria natureza; perfeita enquanto criação divina, fornece em seu processo evolutivo as bases para o ensino: do simples para o complexo, cada etapa a seu tempo, todo fruto amadurece, mas precisa de condições adequadas. Sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas (criações do homem com base no funcionamento da natureza). O curso dos estados é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro para pôr essas coisas em prática com bom resultado (cf. Comênio, 1985).

Também em Comênio encontramos uma atenção especial à natureza dos conhecimentos a serem ensinados — as línguas, a matemática, as ciências, a filosofia —, que requeriam particularidades no seu ensino.

Assim, é a esses educadores reformadores do século XVII que devemos a autoconsciência do proceder educativo, retirando as cognições didático-pedagógicas do âmbito da Filosofia, da Teologia ou da Literatura, onde

Nesse livro estudamos
utilizando a tradução
realizada por
Joaquim Ferreira Gomes,
Fundação Calouste
Tulchounian, 3. ed. 1985.

até então se abrigavam, e constituindo um campo próprio disciplinar e de estudos (cf. Castro, 1990).

A gênese da Didática nos dois séculos seguintes permanecerá impregnada das significativas transformações no âmbito social, político, econômico, cultural e científico. No século XVIII, Rousseau será o autor da segunda revolução didática. Sua obra dá origem a um novo conceito de infância, pondo em relevo sua natureza e transformando o método de ensinar em um procedimento natural, “exercido sem pressa e sem livros” (Castro, 1990, p. 19).

No século XIX, Herbart (1776-1841) erige as bases do que denominou pedagogia científica, salientando, com base na psicologia científica da época, o que designou como *passos formais da aprendizagem*, dos quais decorrem os *passos formais do ensino*: clareza (na exposição), associação (dos conhecimentos novos com os anteriores), sistema e método. Esses passos foram desdobrados por seus discípulos em: preparação (da aula e da classe; motivação); apresentação, associação, sistematização e aplicação (dos conhecimentos adquiridos). Essa didática herbartiana accentua a importância do professor no processo de ensino, pondo no preparo de sua aula, conforme os passos formais, a responsabilidade pelo sucesso do ensino.

Se em Rousseau ressalta-se o sujeito que aprende, em Herbart a ênfase está no método (de ensinar), o que pode ser interpretado como uma retomada do desejo de Comênio do método único.

Com Rousseau, temos lançadas as bases da “Escola Nova”, questionando o método único e a valorização dos aspectos externos ao sujeito aprendiz decorrentes de Herbart. Amplamente desenvolvido na primeira

metade do século XX, o movimento escolanovista enfatizava o aprendiz como agente ativo da aprendizagem e a valorização dos métodos que respeitassem a natureza da criança, que a motivassem, que a estimulassem a aprender.

Determinadas vertentes desse movimento tiveram como referencial científico a psicologia das diferenças individuais. A didática delas decorrente acabou por constituir o fundamento do liberalismo econômico, ao fornecer as bases científicas para explicar as diferenças individuais e as desigualdades escolares (o fracasso) como próprias da natureza individual de cada criança. Assim, a valorização da criança como sujeito da aprendizagem — que, à primeira vista, teria significado uma revolução democrática nos métodos de ensinar, em oposição ao método tradicional característico da escola das classes dominantes — contradiatoriamente se impõe como justificativa da desigualdade escolar e social. Na lógica da exclusão, a escola está disponível a todos e os professores nelas estão para ensinar. Se os alunos aprendem ou não, a responsabilidade não é dos professores, de sua didática, de seus métodos, do que ensina, das formas de avaliar e de como se relaciona com alunos. Nem das escolas, da forma como estão organizadas e selecionam os alunos. Ambos, escolas e professores, cumpriram os papéis que lhes foram designados pela sociedade. Se os alunos não têm condições naturais e sociais para aprender, a responsabilidade escapa à escola e aos professores.

Se lembrarmos que à escola pública ampliada do século XX afluíram as crianças das camadas sociais até então dela excluídas, essa “naturalização” do ensino e a valorização do método único de ensinar acabaram

Movimento que propôs alteração significativa nos métodos de ensinar baseados na atividade do aprendiz. Formulado com base nas contribuições de Francis Besselaiza (1749-1827), do alemão Kerschenscheier (1854-1932) e do francês Decroly (1871-1932), autores europeus cujas ideias conviviam com a época em que a criança passava a ser valorizada no bojo do desenvolvimento industrial e da expansão da escolaridade pública, considerada esta como direito e, ao mesmo tempo, requisito para a formação da mão-de-obra do nascente capitalismo.

Esse movimento expande-se com as concepções da médica italiana Maria Montessori, (1870-1952) e do filósofo americano John Dewey (1859-1952), que teve por discípulo Anísio Teixeira (1900-1972), principal responsável pela formação e expansão desse movimento no Brasil.

Para aprofundar essa análise, ver Saviani (1981); Serrieta, (1986); Pimenta, 1986; Libâneo, 1996; e outros.

por consolidar a didática como uma forma de exclusão social. A radicalização dessa análise conduziu a movimentos em prol da eliminação da Didática e sua substituição por disciplinas com conteúdos “mais críticos” e não reprodutíveis das ideologias dominantes, como a História da Educação e a Sociologia da Educação, gerando o entendimento de que o professor não precisa de didática. Ironizando, poderíamos dizer que ele nasce professor ou mesmo que aprender a ensinar se aprende ensinando.

Na vertente escolanovista, que tem suas raízes assentadas na psicologia experimental (empirismo), a finalidade da educação está contida nas leis do desenvolvimento biológico da criança, e por isso ela deve ser realizada com objetividade científica. Aí não entram fins e valores, que seriam do campo da Filosofia, uma vez que não são passíveis de verificação experimental. Assim, a Pedagogia, enquanto teoria da educação, e a Didática, enquanto teoria do ensino vinculada à primeira, ficam restritas aos métodos e aos procedimentos, compreendidos como aplicação dos conhecimentos científicos e traduzidos em técnicas de ensinar.

Nessa mesma direção, o desenvolvimento tecnológico dos anos 60 e, depois, no final do século XX, com a informática, acentua a proeminência das técnicas e das tecnologias — virtuais, no segundo caso — como o “novo” paradigma didático. Ou seja, o campo do didático se resumiria ao desenvolvimento de novas técnicas de ensinar, e o ensino, à aplicação delas nas diversas situações. Al ganham importância as técnicas do planejamento racional das situações de ensinar. A Didática, então, caberia dispor aos futuros professores os meios e os instrumentos eficientes para o

desenvolvimento e o controle do processo de ensinar, visando a maior eficácia nos resultados do ensino. Nessa perspectiva de processo—produto, não cabe à Didática questionar os fins do ensino, uma vez que já estão previamente definidos pela expectativa que a sociedade (dominante) tem da escola: preparar para o mercado de trabalho. Esse passa a ser o critério de avaliação do sistema escolar.

Essa didática instrumental impregna fortemente os cursos de licenciatura e passa mesmo a ser desejada pelos licenciandos, ansiosos por encontrar uma saída única — um método, uma técnica — capaz de ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independentemente de suas condições objetivas e subjetivas de vida.

Essa breve exposição da gênese da Didática permite identificar a influência de alguns mitos sobre seu campo de estudos e sobre suas possibilidades na formação de professores. Quando indagados acerca de suas expectativas em relação à disciplina de Didática, os alunos dos cursos de licenciatura, quase em uníssono, afirmam esperar adquirir as técnicas para bem ensinar. No caso da docência universitária, essa expectativa também se traduz em alguns mitos. Um deles relaciona-se ao resumir a preparação do docente universitário a uma disciplina pedagógica, considerando a Pedagogia, teoria da educação, e a Didática, teoria do ensino, apenas como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro mito é o considerar o campo da Pedagogia e o da Didática como restritos às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o reduzir a docência ao espaço escolar. Há, por fim, o entender a Didática como um campo

Essa vertente é denominada pedagogia renovada (cf. Libâneo, 1991).

disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares (cf. Esteves e Pimenta, 1993).

Qual a finalidade de ensinar? Ensinar para quê? Ensinar quem? Ensinar o quê? Ensinar como? São questões que se imbricam e evidenciam a complexidade desse fenômeno. A compreensão histórica da Didática permite compreender as crises desse campo de conhecimentos, situando-as na crise das ciências, das verdades absolutas, das ideologias, dos paradigmas que foram tecidos na história de nossa civilização pelos seres humanos, dos valores, da direção de sentido que os diversos, múltiplos e divergentes agrupamentos da sociedade conferem à educação. Em seu nascedouro, é impossível compreender a Didática à parte do mundo, da história do pensamento e das idéias, da história social, da história das ciências, da Filosofia e da religião de Comênio. O mesmo desafio se apresenta hoje. E os didatas contemporâneos estão enfrentando-os.

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos — professores e alunos — historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma *situação em movimento e dizer-se conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre*. Nessa perspectiva, não é possível dissecá-lo, para identificar suas regularidades, e com base nisso pretender a criação de regras, de técnicas e modos únicos de operá-lo. Essa foi a pretensão comeniana, que marcou a didática normativa.

Nessa perspectiva do ensino como fenômeno complexo e do ensinar como prática social, a tarefa da

Didática é a de compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar); pôr-se em relação e diálogo com outros campos de conhecimentos construídos e em construção, numa perspectiva múltipla e interdisciplinar, porque o ensino não se resolve com um único olhar; proceder a constantes balanços críticos do conhecimento produzido no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias), para dele se apropriar, e criar novos diante das novas necessidades que as situações de ensinar produzem. Como parte do evento denominado ensino, ajuda a criar respostas novas, assumindo um caráter ao mesmo tempo *explicativo e projetivo*, e crenças sobre a natureza do fenômeno, suas causas, suas consequências e remédios.

3. Pesquisa em Didática — o movimento recente

Recente estudo sobre pesquisas no Brasil, no período entre 1996 e 2000, constata que essa nova compreensão do ensino como fenômeno complexo vem direcionando as necessidades de investigação e as abordagens metodológicas na perspectiva denominada *epistemologia da prática*, que investiga o ensino em situação. No período, há, nas escolas, predomínio de estudos que, adotando uma perspectiva *compreensiva* da Didática, possibilitam a interlocução crítica com as

teorias elaboradas, revelando um abandono da perspectiva *explicativa*, o que representa um interessante movimento de resignificação da teoria nesse campo. Consideramos que a fertilidade delas, no entanto, será discutível, se for negada a importância do papel prospectivo da Didática, o qual diz das finalidades, dos objetivos, dos compromissos histórico-sociais da prática pedagógica e, portanto, confere significado ético e político à disciplina enquanto fenômeno prático, em que a dimensão utópica (a realidade que se deseja) tem um papel central. A compreensão é um dos elementos constitutivos do processo de construir conhecimento e tem sua validade na inter-relação com as explicações teórica e historicamente sustentadas. Trata-se, pois, de não substituir a prática social, como critério de verdade da ciência e da pesquisa, pela prática individual, como critério de verdade (cf. Pimenta, 2001).

Essa perspectiva supera uma tendência de psicologização individualizante a que as abordagens etnográficas e das representações dos professores, predominantes no período anterior, poderiam conduzir, o que efetivamente ocorreu. Porém, reconhece-se o mérito delas ao salientarem a importância da subjetividade dos professores e dos alunos no processo de produção do saber docente e discente. Nossa hipótese é a de que as recentes abordagens da epistemologia da prática — compreendendo o ensino como fenômeno complexo, o espaço escolar como uma totalidade e valorizando a pesquisa, em colaboração entre pesquisadores da universidade e professores nas escolas, no movimento de reflexão crítica e coletiva das práticas — estariam apontando para possível superação de uma perspectiva

individualista em prol de uma perspectiva pública (de compromisso social) das práticas escolares. Para isso, as teorias, as análises políticas e a explicitação de sentidos (utopias) — elementos que têm sido objeto de pesquisa na Didática atual — são fundamentais (cf. Pimenta, 1997).

Quanto às temáticas e aos propósitos, o estudo de Pimenta (2001) permite verificar que, para além das preocupações com as técnicas de ensinar e da avaliação, o campo da Didática oferece inúmeras outras possibilidades à docência universitária. Vejamos:

a) *Sobre epistemologia didática*: as pesquisas demonstram preocupação em reafirmar e reconfigurar o campo epistemológico da Didática com base em diversas abordagens: análise crítica da história das idéias pedagógicas que embasam a produção em Didática; análise do debate sobre temas e metodologias de investigação (epistemologia da prática); contribuições das teorias da complexidade e da interdisciplinaridade; novos aportes da Psicologia (inteligências múltiplas, o aprender a aprender), da Filosofia (teorias do conhecimento e da complexidade, novos paradigmas da Ciência e reafirmação da razão emancipatória), da Sociologia, do culturalismo, da linguagem (novos paradigmas de comunicação), das práticas didáticas dos movimentos sociais, do saber (reflexivo) do professor, da interlocução entre os avanços nas áreas das didáticas específicas e das demais ciências da educação e o campo da Didática (ensino e aprendizagem).

Os caminhos percorridos nessas pesquisas revelam aspectos determinados do ensino em situação. Assim, os elementos obtidos têm sido tomados como possi-

bilidades de ampliação da compreensão das inter-relações entre a epistemologia da prática e as teorias existentes. As análises efetuadas possibilitam aos professores respostas a questionamentos sobre diversas vivências que se efetivam em sala de aula universitária e abrem novas possibilidades perceptivas acerca desses mesmos questionamentos. Ampliam não apenas a percepção dos *produtos*, mas principalmente a compreensão dos *processos* e de seus *determinantes*. Possibilitam aos docentes unir-se em tempo e espaço, numa ação profissional de melhor qualidade, em que a reflexão é base para novas tomadas de posição.

b) Sobre *Didática, docência e pesquisa*: as pesquisas buscam identificar a contribuição e o lugar do saber didático na formação e na atividade docente; compreender as interdeterminações entre forma (método e conteúdo) e conteúdo (área de conhecimento específica dos professores e do saber ensinar em situações concretas, considerando os saberes da experiência, os específicos e os pedagógicos; examinar o lugar da pesquisa na formação e na atividade docente.

Nesta categoria há um dado novo: o número de pesquisas sobre a docência universitária supera o de estudos sobre os demais níveis de escolaridade. Assim, à guisa de exemplificação, relacionamos alguns temas e títulos apresentados, em encontros nacionais, por pesquisadores da área da educação:

- análise da relação professor—aluno em sala de aula e em laboratório;
- professor-pesquisador na universidade;

- ensinar e aprender na universidade;
- metodologia no ensino superior;
- caracterização de professores universitários;
- significado da avaliação para professores e alunos do ensino superior;

Sem pretensão de esgotar a riqueza das pesquisas efetuadas sobre o ensino superior, citamos alguns títulos e autores, cujos materiais podem ser encontrados nos anais da Anped de 1996 a 1998. São eles:

- Lima, M. L. R. de. *A qualificação do professor é uma questão de didática* (1996);
- Carniato, I. *Práticas de ensino: proposta alternativa para a melhoria do ensino em Ciência e Biologia* (1996);
- Berbens, M. A. *A prática pedagógica de professores universitários* (1996);
- Cunha, M. I. *Construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior* (1997);
- Chaves, S. M. & Rosa, D. E. G. *A avaliação da aprendizagem como ponto de partida para a reflexão da prática pedagógica* (1997);
- Lima, M. L. R. *Memória educacional como mediadora da construção histórica de um projeto de didática e formação de professores*, UFMG (1998);
- Berbel, N. N. & Guariente, M. H. D. M. *Aspectos pedagógicos no ensino de enfermagem*, UEL (1998);
- Litwin, E. *La investigación didáctica en el aula universitaria*, UBA (1998);

• Seiffert, O. M. L. B et al. *Investigando a aprendizagem baseada em problemas como estratégia metodológica inovadora em saúde*, Unicamp (1998).

c) *Sobre teorias educacionais e contextos escolares*: há o exame das contribuições das ciências da educação, especialmente a Sociologia e a Psicologia, e contribuições de campos denominados de teoria da complexidade às questões do fracasso escolar e da organização do trabalho docente.

d) *Sobre metodologias de ensino, relação comunicacional e técnicas de ensino* (em maior número): as pesquisas propõem metodologias pautadas pelos pressupostos da *construção do conhecimento* (construtivismo e sociointeracionismo) e na *produção do conhecimento* pelo processo de valorização da relação entre professor, aluno, matéria de estudo, objetivos do ensino e finalidades da educação. Essas pesquisas trazem referências dos estudos sobre práticas multiculturais, sobre interdisciplinaridade e sobre o método dialético de ensino e de aprendizagem. Nesta categoria incluem-se também estudos sobre a competência didática do professor construída com base na relação dialógica com abordagem psicanalítica e estudos que buscam ressignificar as técnicas de ensino numa perspectiva emancipatória.

e) *Sobre a prática pedagógica e resultados de ensino em contextos de políticas educacionais*: inclui pesquisas mais voltadas às séries iniciais da educação básica sobre a realidade escolar de sistemas de ensino que introduziram inovações curriculares — ciclos de aprendizagem, gestão participativa, classes de aceleração —, para examinar as repercussões e os resultados nas práticas docentes, apontando os limites e as possibilidades de

tais inovações e as transformações necessárias nas condições de trabalho e de formação contínua dos professores.

f) *Sobre avaliação* (em número significativo): os estudos buscam captar as contradições presentes no fenômeno da avaliação escolar e suas implicações no processo de seleção/inclusão social, bem como apresentar bases para uma nova ética da avaliação, sugerindo procedimentos na sala de aula e na escola. Nesta categoria, é grande o número de pesquisas voltadas à avaliação no ensino superior.

g) *Formação inicial e formação contínua de professores*: nesta categoria estão as pesquisas que buscam identificar os professores; conhecer o imaginário deles sobre a profissão, o ensino, os alunos, a escola; compreender o significado do estágio enquanto relação entre teoria e prática na formação dos professores; dimensionar o potencial das teorias sobre *professor reflexivo* e a importância da reflexão (coletiva) na formação e na mudança de práticas.

h) *Ensino e aprendizagem*: estudos que buscam explicar as relações entre o saber pedagógico e o saber científico específico na construção do fazer didático, que analisam criticamente a perspectiva do “aprender a aprender” e trazem novos enfoques da psicologia cultural sobre a aprendizagem.

i) *Balanco das pesquisas em ensino*: inclui estudos sobre a produção na área, especialmente no ensino de Ciências, apontando a forte presença do construtivismo piagetiano e o emergir de outras vertentes do construtivismo (sociointeracionista, por exemplo).

