

subtilidade de formar outros professores, aos quais cabe formar nossas crianças e nossos jovens?

Lembrando o conceito de simetria invertida (*mirror effect*) de Donald Schön, sabemos que a situação de formar professores é similar àquela na qual o professor, após a formação, vai desempenhar seu papel profissional: quanto mais sua formação se der em ambientes que privilegiem uma formação diferenciada, mais é provável que venha a propiciar situações também diferenciadas a seus alunos quando os estiver formando, valorizando o pressuposto de que é na diversidade que se aprende.

#### Bibliografia

- DANTAS, H. *A infância da razão: Uma introdução à psicologia da inteligência de Henry Wallon*. São Paulo: Manole, 1990.
- DE LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K. e DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1992.
- EVANS, R.I. *Jean Piaget: O homem e suas idéias*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.
- GÓES, M.C. "Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito". *Educação & Sociedade* 42. Campinas: Papirus, 1992, pp. 328-335.
- LEITE, L.B. *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAHONEY, A.A. e ALMEIDA, I.R. (orgs.). *Henri Wallon: Psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2000.
- PALANGANA, I.C. *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo: Plexus, 1998.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France, 1966 (Col. Que sais-je?).
- PIACCO, V.M.N.S. (org.). *Psicologia & educação: Revendo contribuições*. São Paulo: Fapesp/Educ, 2000.
- VYGOTSKY, I.S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WALLON, H. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 1974.
- \_\_\_\_\_. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Andes, s.d.

#### METODOLOGIA DE ENSINO NA UNIVERSIDADE BRASILERA: ELEMENTOS DE UMA TRAJETÓRIA

5

*Lea das Graças Camargos Anastasiou*  
leage@matrx.com.br

Este texto pretende levantar alguns elementos da trajetória metodológica efetivada nos processos de ensino que vêm ocorrendo ao longo da existência da universidade no Brasil. Interessamos destacar aqueles que direta ou indiretamente se constituíram como determinantes da relação professor-aluno-conhecimento das salas de aula da universidade, tal como se manifestam hoje, buscando neles os elementos que nos possibilitem entender e explicar a ação docente ainda hoje presente em muitos contextos universitários. Para tanto trabalharemos alguns aspectos de historicidade dos principais modelos que deixaram marcas na constituição da universidade brasileira, destacando a função institucional, a visão de conhecimento dominante, o papel esperado do docente e do aluno.

### *Elementos de historicidade em destaque: O modelo jesuítico*

No caso brasileiro,<sup>1</sup> as primeiras instituições escolares foram assumidas e organizadas nos mesmos moldes previstos para todas as escolas jesuíticas do mundo; ao organizarem esse modelo, os jesuítas já contavam com referências de escolas de fundo cristão (monacais, presbiteriais, episcopais e palatinas), que haviam iniciado o trabalho de escolarização num contexto em que o cristianismo visava "poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto" (Ullmann e Bohnen 1994, p. 35). Nelas, o programa de estudos compunha-se do *Trivium*, que abrangia a gramática, a retórica e a dialética, e do *Quadrivium*, que abrangia a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. Quanto ao método de ensino adotado nesse período, anterior à Idade Média, encontramos que este "desenvolvia-se em dois momentos fundamentais: a *lectio*, significando leitura de um texto, com interpretação dada pelo professor, a análise de palavras, destaque e comparação de idéias com outros autores, e a *quaestio*, isto é, perguntas do *didascalus* aos alunos e destes ao mestre" (Ullmann e Bohnen 1994, p. 37).

Aos alunos cabia realizar as *Reportationes*, ou seja, anotações para serem memorizadas em exercícios, e utilizar um caderno para *Loci Communes*, onde registravam, por ordem, assuntos, frases significativas, palavras, pensamentos, ou completavam essas anotações com citações transpostas, imitando os clássicos. Como o texto comentado pelo professor suscitava dúvidas, surgiam as *Quaestiones*, indagações feitas pelos alunos, ou pelo professor, visando clarear pontos difíceis. Destas,

surgiam as *Disputationes* entre professor e alunos, ou alunos/alunos. Todo início de aula era precedido de verificação da lição anterior, chamado *Lectioem Reddere*. Semanalmente, realizava-se uma recepção de toda a matéria, além de serem também utilizadas representações cênicas, por ocasião das festas dos santos.

Em síntese, *Lectio*, *Quaestio*, *Reparatio*, *Disputatio* eram os momentos do método de ensino. A elaboração ordenada do material de ensino era retomada e organizada pelo professor — *determinatio magistri* — e depois escrita pelo mestre ou aluno. A seqüência didática dessas atividades era assim constituída: *expositio*, *argumentos a favor*, *argumentos contrários*, e *solução do mestre*. O uso desse método — chamado escolástico — visava à colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, à clareza nos conceitos e definições, à argumentação precisa e sem digressões, à expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim.<sup>2</sup> Com essas características, o método escolástico predominou em várias universidades europeias, como a Universidade de Paris, onde se constituiu o denominado *modus parisiensis* e onde Inácio de Loyola realizou estudos, após seu processo de conversão.<sup>3</sup>

A eficácia do método parisiense dependia, efetivamente, da formação e da personalidade de cada professor. Visando salvar as almas para Deus, cabia seguir cada aluno e concentrar toda sua ciência em saber ensinar adaptando-se ao aluno, pondo em jogo toda a solicitude e todo o amor exigidos por sua vocação sacerdotal e docente. Buscando garantir a ordem e o sucesso, toda anarquia discente e docente devia ser evitada.

1. Diferentemente da situação da América espanhola, que já em 1538 criava a primeira universidade latino-americana em São Domingos (seguida pela do México, pela do Peru, pela do Chile e pela de Córdoba, chegando a 27 ao tempo de nossa independência), a decretação do estatuto das universidades brasileiras só se deu em 1931, restando aos brasileiros, segundo Favero (1980, p. 37), duas situações básicas: a primeira parte dos estudos se fazia nos colégios jesuítas, onde predominava um ensino desinteressado e destinado a proporcionar cultura básica geral; depois eram enviadas para completar sua escolarização na metrópole, na Universidade de Coimbra, que apresentava como característica marcante uma visão de mundo conservadora, estática, unitária, onde era transmitido um saber fechado, rigorosamente hierarquizado e ordenado, sob a égide da teologia (Amastasiou 1998, pp. 120-121).

2. Nesse período o ensino era eminentemente oral, embora nos séculos IV e V já existissem anotações (Marrou, apud Ullmann e Bohnen 1994, p. 53). A imprensa só veio a ser inventada em 1453, e os raras livros existentes representavam o esforço e o trabalho dos copistas. Embora a extensão dos campos de conhecimento fosse muito menor que a atual, o período ditado e o método rígido de estudos garantiam o êxito dos resultados escolares.

3. Inácio de Loyola foi o fundador da Companhia de Jesus, ordem dos jesuítas que realizou o início do processo de escolarização no Brasil e que aqui permaneceu até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, no século XVIII. O método de ensino dos jesuítas, contido no documento *Ratio Studiorum* (primeira edição de 1599), tem elementos da escolástica — já descritos — e será retornado a seguir.

O método adotado visava obter maior eficácia na aprendizagem, no sentido processual e cíclico, uma vez que não se podia passar a uma etapa mais avançada sem que a anterior estivesse totalmente dominada. A base estava na unidade e na hierarquia da organização dos estudos, na divisão e na graduação das classes e dos programas, em extensão e dificuldade. O conhecimento é tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado e, conseqüentemente, deve ser assim repassado, usando-se a memorização como operação essencial do processo de aprendizagem e recurso básico de ensino. Destacam-se: a figura do professor repassador desse conteúdo indiscutível a ser memorizado; o modelo da exposição (aula expositiva — quase palestra) acompanhado de exercícios a serem resolvidos pelos alunos; a avaliação/emulação/castigos; o controle rígido e preestabelecido universalmente (independente de características nacionais, regionais, ou de clientela); a manutenção do modelo único por controle rígido dentro e fora da sala de aula; a hierarquia de organização de estudos: um aluno passivo e obediente, que memoriza o conteúdo para a avaliação — enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem: um modelo que acaba de completar 500 anos!

Muitos desses elementos permanecem até hoje no cotidiano da sala de aula, sem o mérito de um conjunto explicitado de valores do fazer docente atual que, exatamente por não ser explicitado, atua como força ideológica conformadora. O *habitus*<sup>4</sup> estabelecido se instala e acaba por ser burliado em alguns elementos do avanço da análise do processo educacional, avanço este que fica presente muito mais no discurso do que na alteração dessa visão formal do conhecimento e conseqüente metodologia memorizativa *nada* sala de aula.

Atualmente, o sistema não oferece/impõe ao professor um manual ou conjunto de regras fechadas que, por serem explicitadas, possibilitariam

4. *Habitus*: "Conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas sem nunca se constituir em princípios explícitos" (Bourdieu, *opud* Perrenoud 1993, p. 209).

■ reflexão acerca do fazer docente pretendido. Em seu lugar, encontramos uma ação docente muito mais calcada naquilo que o senso comum<sup>5</sup> coloca como ensinar, na qual a preleção docente, a memorização, a avaliação, a emulação e o castigo (às vezes subliminares) permanecem. Nesse processo, o estudo dos clássicos predomina, na forma de reprodução dos textos e exercícios trabalhados, no controle de uma esperada hierarquia e num processo de repetição/exercitação do preestabelecido, condicionado a um currículo fixo, determinado e organizado por justaposição de disciplinas. Quanto ao ensino superior, apenas alguns graus acadêmicos foram conferidos pelo colégio da Bahia. Fazia parte da política colonial portuguesa a concentração dos estudos universitários no Reino. O Brasil fica por isso sem universidades próprias. "(...) os brasileiros eram enviados a estudar na Europa. Mais de 3.000 bolsas foram concedidas a brasileiros que receberam o bacharelado e o doutorado em Coimbra" (Lacombe, *opud* Hamns 1970, pp. 146-148).

#### *Elementos dos sistemas universitários francês e alemão*

O ensino superior brasileiro durante o Brasil Colônia iniciou-se com as primeiras escolas isoladas, em 1808, dentro da quebra do pacto colonial entre as nações européias (Morosini e Leite 1992, pp. 18-19). Adotou-se, aí, o modelo francês-napolêônico, que se caracterizava por uma organização não-universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos/faculdades,<sup>6</sup> visando à formação de burocratas para o desempenho

5. Ao realizar um diagnóstico do senso comum pedagógico, Luckesi (1994, pp. 93-106) define senso comum como "conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente em que vivemos", e registra que, "para ser professor no sistema de ensino escolar, basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir o seu estudo; ir para uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência: apresentação de conteúdos, controle dos alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento".

6. Talvez a primeira e principal ideia francesa adotada no ensino superior, desde a criação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro tenha sido a recusa de criação de uma universidade, fundando-se escolas isoladas. Aurélio Teixeira sugeriu que essa recusa se deveu à luta dos etnopedagogos contra a Universidade de Paris, controlada pelos agentes das ideologias reacionárias (...) Ainda em 1884, no

das funções do Estado. A reforma proposta por Napoleão reforçava essas características definindo a forma das faculdades, o conteúdo do ensino profissionalizante, a chamada para a unificação da ideologia, via ensino superior.<sup>7</sup>

Temos, aí, um modelo de universidade organizada de forma centralizada do ponto de vista administrativo, mas fragmentada do ponto de vista da integração de suas faculdades profissionalizantes. Por impossibilitar/dificultar processos divergentes de pensamento, criou-se uma unidade impositiva que até hoje tem tido sérias dificuldades em se atualizar (haja vista o movimento estudantil de 1968). Esse modelo profissionalizante mantém sua influência no caso brasileiro até os dias de hoje, sendo que a partir de 1931 passou a fazer parte da universidade, então instalada, havendo não só a incorporação do modelo profissionalizante, mas a manutenção da cátedra, insituida no período medieval e mantida no modelo napoleônico. Dava-se grande importância ao domínio da língua francesa pelos alunos e preconizava-se inclusive a criação de colégios femininos baseados no modelo francês, visando à formação das futuras esposas dos diplomatas.

Do ponto de vista metodológico, entretanto, a maneira como se efetiva a relação professor/aluno/conhecimento para um ensino eminentemente profissionalizante, centrado no professor repassador e no estudo

Congresso de Educação, o Conselho Alameda investiu contra a ideia de se criar a Universidade, armado com os seguintes argumentos: "A universidade é uma coisa obsoleta e o Brasil, como país novo, não pode querer voltar atrás para construir a universidade; deve manter suas escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda; a velha universidade não pode ser resabeleçada" (Cunha 1986, pp. 132-137).

7. "(...) é preciso, antes de tudo, atingir a unidade e que uma geração inteira possa ser jogada na mesma forma. Os homens diferem, sempre bastante, por suas tendências, por seu caráter e por tudo que a educação não deve ou não pode reformar (...). Trata-se de prevenir contra as teorias perniciosas e subversivas da ordem social, num sentido ou noutra, de resistir às teorias perigosas dos espíritos que procuram se singularizar, e que, de período a período, renovam essas visões discussões, que, em todos os povos, atormentaram, freqüentemente, a opinião pública. [Para isso, quanto ao corpo docente, diz-se que] "a comparação de professores se caracteriza, primeiramente, pela fixidez. Formemos um corpo de doutrinas que não varie nunca e uma comparação de professores que não mude nunca. Não haverá Estado político fixo se não houver uma comparação de professores com princípios fixos" (Liyard 1939, pp. 211-229, *opid* Boverventura 1989, pp. 44-46).

das obras clássicas de cada época – a aceitação passiva das atividades propostas, o papel da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial e a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório –, mantêm e reforça elementos do ensino jesuítico que refletem o conjunto de valores e que atendem aos objetivos de um modelo napoleônico, em que o processo de "condicionamento" pretendido é preservado com uma metodologia tradicional, com uma pedagogia da manutenção.

Além desses elementos, temos também que considerar as influências que a universidade brasileira recebeu do modelo alemão ou humboldtiano. A universidade alemã surgiu no início do século XIX, num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha havia perdido o pioneirismo da revolução industrial, já iniciada pela França e pela Inglaterra. Nesse contexto, a Alemanha queria realizar um esforço intencional para conseguir a renovação tecnológica, como fruto de um esforço deliberado para eliminar a dependência e estruturar sua autonomia nacional,<sup>8</sup> comprometendo-se com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial. Para isso, implantou-se a ciência, por meio de pesquisa, antecipando-se historicamente à industrialização e criando uma química e uma metalurgia altamente desenvolvidas visando competir no quadro internacional (Ribeiro 1975, pp. 59-60).

Surge então uma proposta de universidade voltada para a resolução dos problemas nacionais por meio de construção científica, unindo professores – entre si e aos alunos – por meio da pesquisa, em dois espaços de atuação: *os institutos* – visando à formação profissional – e *os centros de pesquisa* – que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia diante do Estado e da

8. Essa reforma contou, no terreno cultural, com filósofos como Schelling (1803), Fichte (1807), Schlegelbacher (1808) e Humboldt (1810), que atuaram como ideólogos do novo modelo de universidade alemã (por meio da valorização da ciência e da auto-investigação empírico-indutiva), na construção de uma Alemanha autônoma, nacionalista e reivindicadora.

sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho para o autodesenvolvimento e a autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanizante da atividade científica; processo cooperativo entre docentes e discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história), mas dando-se ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia.

Nesse contexto, não caberia a figura do professor como simples repassador. Se "o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência", fica estabelecida uma forma de relação em parceria na direção da construção do conhecimento. A metodologia tradicional autoritária, centrada no saber a ser transmitido pelo docente, não prevalece. O papel do aluno se altera, na direção da construção do conhecimento, visto em movimento e em transformação. Nesse contexto deve – pelo menos – coexistir uma pedagogia da transformação: "En la organización interna de los establecimientos científicos superiores, lo fundamental es el principio de que la ciencia no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero" (Humboldt *apud* Court 1976, pp. 165-167).

Encontramos em Court (*apud* Sherz 1976, pp. 200-202) uma análise comparativa entre as famílias napoleônica e alemã, de onde retiramos elementos que nos permitem a construção do seguinte quadro:

ELEMENTOS	FAMÍLIA HUMBOLDTIANA	FAMÍLIA NAPOLEÔNICA
Interioridade	Busca da verdade como valor absoluto e suficiente para sua auto-afirmação.	Garantida pelo domínio e pela busca do controle da natureza e da sociedade.
Ciência	Autodesenvolvimento consciente do homem; maior grau de desenvolvimento e perfeição para sua total e plena autoconsciência; exercício do intelecto, pela consciência e crítica.	Controle e domínio do universo natural e social, a serviço do desenvolvimento e do progresso. Domínio do conhecimento é poder, sendo julgada por seus resultados e sua eficácia.

Autonomia	Da ciência diante do Estado e da sociedade civil, princípio de exploração do Estado.	Ciência sujeita às grandes metas da sociedade/Estado, o que inclui os financiamentos.
Atividade científica	Um artesão: espontânea, criativa, sem padrões predefinidos e sem modelos únicos. Caráter humanizante. Indivíduos em processo de cooperação para a auto-educação.	Conjunto de procedimentos previamente estabelecidos e legitimados de acordo com modelos, sem relação com o processo particular de inteligência do pesquisador.
Docência	Atividade livre, associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle.	Encorajada para obtenção de titulação oficial dos alunos conforme plano de estudos detalhado, uniforme e preestabelecido.
Independência do Estado	Financeira e administrativa. Unidade e coerência pela língua e pela cultura.	Não ocorre: há dependência total, para nomeação de professores e financiamento.
Legitimação	Aderce a valores como cultivo das ciências, desenvolvimento da cultura humanística. Unidade e coerência pela língua e pela cultura.	Como se dá por controle externo, os valores proclamados (cultivo da ciência, caráter humanizante de sua atividade) ficam sem efeito.

Elementos do modelo alemão – que dá todo o destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa – são assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68,<sup>9</sup> como resultado dos acordos MEC/Usaid, levando às reformas educacionais do período da ditadura militar; separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais, reforçando o caráter profissionalizante do modelo napoleônico, e destinando-se à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa.

Antes disso, porém, em meados do século XX, como decorrência de mudanças no cenário do capitalismo internacional, a América Latina

9. As diretrizes contidas nos leis 5.450/68 (referente ao ensino superior) e 5.697/71 (referente ao ensino de primeiro e segundo graus) em vigor durante esse período histórico foram substituídas, após diversas modificações, pelas atuais, contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394, de 1996.

forma-se palco de profundas transformações sociais, iniciando-se também um processo de busca da autonomia e conquista de participação na administração, com a entrada da classe média da América Espanhola na universidade; a busca de independência nos assuntos lıero-científico-culturais tornou-se uma bandeira, sendo a liberdade de pensamento e de investigação científica colocada como meta principal. No caso brasileiro, segundo Paoli (1988), ocorreu, entre meados de 1950 e 1964, um movimento de reforma subsidiado por toda uma efervescência científica:

(...) quando me refiro a projetos de reforma, penso nas diversas propostas que pretendiam uma "virada" num certo padrão dominante no ensino, o qual era criticamente referido como erudito, lıivesco, bacharelresco, vazio, atrasado, etc. (...) Discussões, experiências e propostas surgiram por vários motivos, inclusive como um possível efeito dos padrões de investigações científico/empírico/experimental/críticos, que foram emergindo no Brasil a partir dos anos 50 (...). Começava-se a desenharem-se, a perspectiva de um possível acúmulo constante dessa produção de conhecimento e sua *socialização* em termos de: a) incorporação dos resultados no nível de uma reformulação dos conteúdos curriculares; b) *disseminacão* de formas e práticas de ensino que incorporavam, nas concepções, os procedimentos trazidos por esse tipo de investigação. Essa perspectiva de produção colocava a ação de pesquisar como forma de luta contra os problemas do "atraso" em que se encontrava o ensino escolarizado em *todos os níveis* de sua estrutura e organização. (Paoli 1988, pp. 35-36, grifos do autor)

Destaca, dessa forma, o clima de desenvolvimento do período pós-guerra, quando professores e pesquisadores proclamavam necessidades de melhoria e de busca de soluções para problemas econômicos e sociais da realidade. Esse clima trouxe em seu cerne a marca "nacional-desenvolvimentista" e constituiu-se em amplo movimento, que se estendeu até os Movimentos por Reformas de Base, existentes no período anterior a 1964. De 1964 e a partir do AI-5 houve um fechamento geral, o que incluiu as expressões inovadoras educacionais e levou à adoção dos pacotes MEC-

Paoli,<sup>10</sup> o que leva o autor a levantar a seguinte hipótese: "Essas propostas de implementação tinham relações com o estágio das pesquisas científicas no Brasil, onde efetivamente se passava de um esquema produtor/erudito/lıivesco para modelos científicos/empíricos/experimentais/inovadores/criadores e críticos" (*id.*, *ibid.*, p. 37).

Os três elementos característicos dos movimentos educacionais desse período foram: i) assumir o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação e, portanto, passível de aperfeiçoamento e outras mudanças; ii) assumir a procura da criatividade concebendo o estudo como situação construtiva e significativa; iii) e, finalmente, passar de uma situação onde predominava a síntese a ser transmitida e assimilada para uma situação de busca de equilíbrio entre síntese e análise, onde se desenvolveriam "*hábitos de pensamento claro, crítico, construtivo e independente*" (Paoli 1988, p. 38, grifos do autor), refletindo um imaginário educacional com elementos essenciais tanto para a pesquisa como para processos de ensino que superassem a simples transmissão do conteúdo — ela não sobreviveu ao período pós-1964.

Enquanto na atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) para a educação atualmente em vigor ficaram silenciadas questões relativas às funções anteriormente proclamadas como básicas para a educação superior além do ensino — qual sejam, a pesquisa e a extensão —, a Lei 5.540/68 propôs a sistematização da pesquisa, porém estabelecendo-a na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante; no período da ditadura militar há uma estagnação desse processo de crítica no que se refere à formação na graduação, havendo todo um reforço numa pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, tendo os professores universitários oportunidades de aperfei-

10. A respeito dos acordos educacionais assinados entre o Ministério da Educação e Cultura e a agência Usaid e as decorrentes reformas educacionais ver Romarcelli 1978, pp. 209-254.

verem-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas muito poucas oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes.

Apesar de todas as pesquisas já efetivadas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência, incluindo a educação superior, ainda encontramos como predominantes os currículos organizados por justaposição de disciplinas, a figura do professor repassador de conteúdos curriculares – muitas vezes fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico, para os problemas que a realidade nos põe, e tomados como verdadeiros e inquestionáveis. Fortes resquícios da metodologia jesuítica e do modelo organizacional francês ainda se encontram instalados e dominantes, deixando muitas vezes a universidade de cumprir seu papel de provedora de possibilidades de processos de construção do conhecimento.

No entanto, experiências com novas formas de enfrentamento dos quadros teórico-práticos dos cursos de graduação vêm sendo feitas, ainda que numericamente minoritárias, incluindo 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 o 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.

### Bibliografia

- ANASTASIOU, L.G.C. *Metodologia do ensino superior: Da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.
- BOAVENTURA, E. *Universidade e Estado no Brasil*. Piracicaba: Unimep, 1989.

- COURT, O.C. "Universidade latino-americana". In: SHERZ, L. "Seminário latino-americano sobre a universidade latino-americana na década de 80: Possíveis estratégias de desenvolvimento". *Ediciones C.P.U.* n.º 34. Santiago do Chile, 1976.
- CUNHA, Luiz Antonio. *A universidade temporária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade e poder: Análise crítica/fundamentos teóricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FRANCA, L. *O método pedagógico dos jesuítas: A Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: Agr, 1952.
- HANNIS, A.S. *As universidades no desenvolvimento social da América Latina*. Trad. de Heinrich Alois Koenig. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.
- LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOROSINI, Maria e LEITE, Denise (orgs.). *Universidade e integração no Cone Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1992.
- PAOLI, Nivevânus. "O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: Elementos para uma discussão". *Cadernos Cedes* n.º 22, 1988.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- ROMANELLI, Otávia. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- ULLMANN, R. e BOHNEN. *A universidade: Das origens à Renascença*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.