

cadernos de
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

3



Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração

Antônio Joaquim Severino

*Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação (FEUSP)*



Pró-Reitoria
de Graduação

CADERNOS
**PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**
USP

Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração

Antônio Joaquim Severino

*Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação (FEUSP)*



ABRIL 2008



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitora:

Suely Vilela

Vice-Reitor:

Franco Maria Lajolo



PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Pró-Reitora:

Selma Garrido Pimenta

Assessoria:

Profa. Dra. Maria Amélia de Campos Oliveira

Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida

Secretaria:

Angelina Martha Chopard Gerhard

Nanci Del Giudice Pinheiro

Diretoria Administrativa:

Débora de Oliveira Martinez

Diretoria Acadêmica:

Cássia de Souza Lopes Sampaio

Capa:

Sulana Cheung

Projeto gráfico (miolo) e diagramação:

Thais Helena dos Santos

Divisão de Marketing - Coordenadoria de Comunicação Social - USP

Informações:

Pró-Reitoria de Graduação - Universidade de São Paulo

Rua da Reitoria, 109 - Térreo

Telefone: 3091-3069 / 3091-3290 / 3091-3577

Fax: 3812-9562

E-mail: prg@usp.br

Site: <http://www.usp.br/prg>

Editado em Abril/2008

A pedagogia universitária na Universidade de São Paulo

É crescente a demanda por inovações pedagógicas em todos os níveis de ensino e a Universidade de São Paulo tem procurado corresponder a essa expectativa da sociedade contemporânea. Orientada por diretrizes que buscam a valorização do ensino de graduação, a Pró-Reitoria de Graduação vem desenvolvendo ações que buscam investir nos professores enquanto sujeitos do trabalho de formação, propiciando espaços para ampliar as possibilidades de sua formação pedagógica.

A realização do ciclo “*Seminários Pedagogia Universitária*” é parte de uma política institucional voltada para a melhora qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional docente. Os seminários serão acompanhados dos “*Cadernos Pedagogia Universitária*”, que trarão a publicação de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimentos a respeito da docência universitária.

Com essas iniciativas a Pró-Reitoria de Graduação disponibiliza aos professores da Universidade de São Paulo a discussão dos múltiplos aspectos políticos, teóricos e metodológicos orientadores da docência, bem como das condições que permeiam a sua realização, com a esperança de contribuir com a necessária mudança paradigmática do ensino universitário.

Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração

Antônio Joaquim Severino

*Universidade de São Paulo
Faculdade de Educação (FEUSP)*

*Este texto retoma proposta desenvolvida no capítulo final do livro
"Metodologia do trabalho científico". 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.*

ÍNDICE

Introdução	00
1. As razões da pesquisa e a relevância do ensino	00
2. Planejando significativamente o ensino	00
3. Envolvendo o aluno na prática da pesquisa.....	00
4. A avaliação fundamentada	00
5. Excurso sobre a carreira docente	00
Bibliografia	00

Introdução

Três fatores históricos de nossa cultura universitária colaboram para o desprestígio da função docente:

1. Ausência de preocupação com a preparação para o exercício dessa função, o que se expressa pela idéia de que quem sabe, sabe automaticamente ensinar. Sob seu modelo napoleônico, a universidade não consolidou na cultura acadêmica uma preocupação com o preparo pedagógico do professor ou com a qualidade didática de seu trabalho. (Masetto, 1998. p. 11).
2. Igualmente quando a Universidade passa se influenciar pelo modelo humboltiano, o pedagógico continua ainda mais negligenciado, dada a primazia que a pesquisa começa a ocupar. Isso leva a um segundo fator: a avaliação da qualidade docente passa a pautar-se na produção acadêmica. Postura tanto das Universidades como da Capes.
3. Um terceiro fator é a ausência de amparo e incentivo na legislação sobre o ensino superior (Pachane, 2002. p. 2-3). Daí o fato de a pós-graduação não integrar, de forma sistemática, questões pedagógicas em seu trabalho de formação do pesquisador. A nova LDB limita-se, quanto a este assunto, a estabelecer, no art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em

nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Define também determinados percentuais de docentes que devem possuir titulação, forma indireta de cobrar alguma preparação. Mas isso ainda numa perspectiva que mais se refere à titulação do que à formação propriamente dita (Pimenta e Anastasiou, 2002. p. 40).

Atualmente, as novas iniciativas da Capes e da USP como indicadoras de uma postura que demonstra um reconhecimento da importância dessa formação e que pode induzir uma revalorização da função docente universitária. O caso do Programa PAE.

1 **As razões da pesquisa e a relevância do ensino**

Na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto quanto o aluno, o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz.

Mas também como no caso do aprendiz, não se trata de transformar o professor no pesquisador especializado, como se fosse membro de uma equipe de um instituto de pesquisa, mas de praticar a docência mediante uma postura investigativa. Tudo aquilo de que ele vai se utilizar para a condução do processo pedagógico deve derivar de uma contínua atividade de busca.

Essa exigência decorre de duas injunções: primeiro, quem lida com processos e produtos do conhecimento precisa ficar em permanente situação de estudo pois o conhecimento é uma atividade histórica, que se encontra em contínuo devir, e o mínimo que se exige de um professor é que ele acompanhe o desenvolvimento do saber de sua área; mas além disso, impõe-se a postura investigativa porque o conhecimento é um processo de construção dos objetos, ou seja, todos os produtos do conhecimento são conseqüências de

processos de produção dos mesmos, processo que precisa ser refeito, sem o que não ocorre apropriação, o que se reforça pelas exigências da situação pedagógica de aprendizagem.

São dois os motivos pelos quais o professor precisa manter-se envolvido com a pesquisa: primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos.

Tendo bem presentes as finalidades do ensino superior, aos professores universitários se impõe o compromisso com um investimento sistemático no planejamento de suas disciplinas, na qualificação de sua interação pedagógica com seus alunos e numa concepção do ensino e da aprendizagem como processo de construção do conhecimento bem como num cuidado especial com a avaliação..

O plano de ensino deve ser a expressão de uma proposta pedagógica que dê uma visão integral do curso pensado com vistas ao desenvolvimento do aluno mediado pelos processos de aprendizagem. Além de constituir o roteiro do trabalho docente e da caminhada do aluno, ele deve mediar a proposta educativa visada pelo curso em geral e pela disciplina em particular. Daí a importância que tem a justificativa para alicerçar as programações.

A interação comunicativa, a capacidade de estabelecimento de uma relação profissional e democrática que se configure fundamentalmente pelo respeito mútuo, dimensão que tem a ver com o relacionamento humano e com a necessidade de um contrato entre as partes, de modo que a autoridade não se confunda com o autoritarismo nem a liberdade com libertinagem

O que está em pauta é uma concepção da aprendizagem como processo de construção do conhecimento. Consequentemente torna-se imprescindível a adoção de estratégias diretamente vinculadas de modo que experiências práticas possam ser mobilizadas para essa aprendizagem. Ou seja, que a própria prática da pesquisa

seja caminho do processo de ensino e aprendizagem. Nessa linha, todas as disciplinas do curso devem se articular, fazendo que ocorra envolvimento de todos os docentes. É necessária uma atitude coletiva convergente em termos de exigência de padrão de produção acadêmica.

O cuidado crítico com avaliação é exigência fundamental na prática docente universitária. Sem dúvida, este é aspecto delicado do processo educacional, dado o índice de poder que ele envolve. Porque quando se torna um mecanismo de opressão estiola toda a fecundidade pedagógica.. O critério a prevalecer aqui é o da medida da justiça, ou seja, que não se marque nem pela dominação nem pelo protecionismo.

2

Planejando significativamente o ensino

O ensino não pode realizar-se de forma aleatória, diletante, espontaneisticamente conduzido, mesmo quando o professor tenha um domínio muito grande da matéria, adquirido por acúmulo de experiência. Toda aula, como intervenção pedagógica, exige, da parte do professor, um cuidadoso planejamento.

Em primeiro lugar, o professor precisa planejar sua disciplina, com antecedência. Isso não deve ser feito apenas em função de obrigações burocráticas formais de registro acadêmico, mas em função da necessidade de um roteiro de trabalho. Este planejamento deve ser feito antes do início do exercício letivo, quando deve ser distribuído e divulgado para todos os alunos. Em segundo lugar, a cada semana, a aula deve ser preparada, roteirizada, em consonância e coerência com o plano da disciplina e com a lógica temática em desenvolvimento.

No planejamento da disciplina, é preciso levar em conta o plano maior do curso, uma vez que a disciplina é uma parte de um todo, organicamente articulado para que possa responder, adequadamente, ao projeto formativo do aluno.

A programação da disciplina deve conter os seguintes elementos: Justificativa, objetivos, conteúdos temáticos, metodologia de trabalho, avaliação, leituras complementares e cronograma

É por isso que a programação da disciplina deve começar com a **justificativa**; trata-se de mostrar aos alunos o lugar que ela ocupa, em função de seu conteúdo, no projeto formativo. Apresentar a justificativa é fundamental pois todos precisamos saber a razão pela qual uma atividade é desenvolvida. Não é válido usar apenas argumentos de autoridade, de tradição ou de determinação legal. Qual quer que seja a disciplina, cabe um esforço no sentido de mostrar aos alunos não só sua pertinência mas também sua relevância para a formação naquela área. É o momento de ressaltar, ainda que sinteticamente, a importância formativa dos elementos constitutivos da disciplina. Justificar é sempre uma maneira de expressar, de um lado, a razão de ser de uma atividade, sua validade, fundamentada em bases consistentes; de outro, o respeito pela liberdade e autonomia do aluno, que deve encontrar na justificativa o porque é válido cursar essa disciplina e essa programação, de tal modo que não tenha de agir de forma mecânica ou apenas por obrigação

Em seguida, a programação deve explicitar seus **objetivos**, ou seja, o que ela visa alcançar com relação à formação do aluno. Os objetivos são intrínsecos à própria natureza dos conhecimentos que estarão sendo trabalhados, a forma como eles poderão contribuir para a formação do estudante.

Os **conteúdos temáticos** são as mediações informativas do conhecimento daquele segmento da área estudada. Constam da programação para apresentar a delimitação, o recorte temático do conhecimento que se vai trabalhar ao longo do curso. Esses conteúdos devem ser explicitados de maneira que não seja nem muito genérica (pois assim não diriam nada), nem muito detalhada (pois aí ficariam hiperespecializados) e apresentados de forma coerente e articulada.

A **metodologia de trabalho** deve anunciar as modalidades das diferentes atividades que serão desenvolvidas pela docência do professor e daquelas que serão solicitadas dos alunos como formas de desempenho acadêmico. Deve então anunciar não apenas as formas de atuação do professor mas também as tarefas que estarão sendo atribuídas aos discentes.

A **avaliação** deve antecipar os processos e os produtos que entrarão como matéria para apreciação e avaliação por parte do professor. Estes elementos precisam ser claramente antecipados e explicitados, sem ambigüidades, para que fique bem claras as regras do jogo, marcando bem a proporção que cabe à demonstração de empenho por parte do aluno bem como a seu efetivo desempenho. O processo avaliativo é, sem dúvida, a dimensão mais complexa e delicada da atividade de docência. Seu critério maior há que ser a justiça. O professor deve ter bem presente que, em matéria de avaliação, a qualidade das tarefas é mais significativa do que sua quantidade.

Leituras recomendadas são aquelas fontes que complementam e/ou desdobram a temática da disciplina, ela representa uma sugestão de mais subsídios caso o aluno queira aprofundar o assunto do curso. Ao mesmo tempo, elas, como referências bibliográficas, informam as fontes utilizadas pelo docente na preparação de sua proposta de curso.

Finalmente, o **cronograma** distribui as atividades ao longo do exercício letivo e discrimina as atividades específicas de cada aula. É muito importante elaborar e entregar esse cronograma logo no início das atividades letivas, de forma a que o aluno possa também organizar seu trabalho ao longo do curso.

3

Envolvendo o aluno na prática da pesquisa

O envolvimento dos alunos ainda na fase de graduação em procedimentos sistemáticos de produção do conhecimento científico, familiarizando-os com as práticas teóricas e empíricas da pesquisa, é o caminho mais adequado inclusive para se alcançar os objetivos da própria aprendizagem.

Aprender é necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade.

Felizmente, a tomada de consciência da importância de se efetivar o ensino dos graduandos mediante práticas de efetiva construção do conhecimento só tem feito aumentar nos últimos tempos. Em todos os setores acadêmicos, está se reconhecendo, cada vez mais, a necessidade e a pertinência de assim se proceder. As resistências ficam por conta da acomodação de alguns ou da ausência de

projetos culturais e educacionais de outros gestores das instituições universitárias. Mas é preciso lutar contra essas situações e consolidar sempre mais esta postura. Não se trata, bem entendido, de se transformar as instituições de ensino superior em institutos de pesquisa, mas de se transmitir o ensino mediante postura de pesquisa. Trata-se de ensinar pela mediação do pesquisador, ou seja, mediante procedimentos de construção do objeto que se quer ou que se necessita conhecer, sempre trabalhando a partir das fontes.

Os procedimentos pertinentes à modalidade da Iniciação Científica são os mais pertinentes para que se possa então realizar a aprendizagem significativa, preparando os alunos que passam por essa experiência para edificação das bases para a continuidade de sua vida científica, cultural e acadêmica, de modo geral.

Sem dúvida, para além das exigências institucionais que implicam, da parte dos gerenciadores da educação no país, a viabilidade e a fecundidade da Iniciação Científica exigem, da parte dos docentes, uma correspondente mudança de postura didático-pedagógica. Uma primeira mudança diz respeito à própria concepção do processo do conhecimento, a ser visto como efetiva construção dos objetos, ou seja, impõe-se que o professor valorize a pesquisa em si como mediação não só do conhecimento mas também, e integralmente, do ensino. Em segundo lugar, é preciso que os docentes se disponham a uma atitude de um trabalho investigativo com os iniciantes, cômicos das dificuldades e limitações desse processo, assumindo a tarefa da orientação, da co-orientação, do acompanhamento, da avaliação, compartilhando inclusive suas experiências e seus trabalhos investigativos, abrindo espaços em seus projetos pessoais.

De seu lado, as instâncias internas da Instituição de ensino superior precisam assumir, não só a luta por maior número de bolsas de Iniciação Científica junto às agências oficiais, mas também aquela pela criação de um sistema próprio de concessão dessas bolsas, com

recursos próprios, apoiando docentes e discentes que se disponham a desencadear o processo sistemático de seu desenvolvimento. Na verdade, impõe-se toda uma reformulação da mentalidade e da prática de se conceber e ministrar o ensino nas instituições universitárias.

A aquisição, por parte dos estudantes universitários, de uma postura investigativa não se dá espontaneamente por osmose, nem artificialmente por um receituário técnico, mecanicamente incorporado. De acordo com as premissas anteriormente colocadas, a aprendizagem universitária tem muito mais a ver com a incorporação de um processo epistêmico do que com a apropriação de produtos culturais, em grande quantidade.

O que é exigido, então, como mediações necessárias são componentes curriculares, com configuração teórica e com desenvolvimento prático, que subsidiem o aluno nesse processo. O ensino/aprendizagem do processo de construção do conhecimento pressupõe, pois, um complexo investimento.

Primeiramente, é preciso garantir uma **justificativa político-educacional** do processo. Trata-se de mostrar ao aluno que o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer ângulo que ela seja encarada. A habilidade em lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos. Por isso mesmo, todos os currículos universitários precisam contar com componentes, certamente de natureza filosófica, capazes de assegurar o esclarecimento crítico acerca das relações entre o epistêmico e o social.

Em seguida, é preciso assegurar igualmente uma **fundamentação epistemológica**, ou seja, garantir ao aprendiz o domínio do próprio processo de construção do conhecimento, consolidando-se a convicção quanto ao caráter construtivo desse processo, superan-

do-se todas as outras crenças epistemológicas arraigadas em nossa tradição filosófica e cultural, de cunho representacionista, intuícionista etc. É pré-requisito imprescindível para que nos tornemos pesquisadores a explicitação dos processos básicos que emergem na relação sujeito/objeto quando da atividade cognoscitiva. De nada valerá ensinar métodos e técnicas se não se tem presente a significação epistêmica do processo investigativo.

Só sobre essa base ganha sentido a inclusão de componente curricular mediador de **estratégia didático-metodológica**, que cabe se designar como a metodologia do trabalho científico, onde se tratará da iniciação às práticas do trabalho acadêmico, estratégia geral de interesse de todos os estudantes, independentemente de sua área de formação.

Finalmente, é preciso colocar à disposição dos estudantes uma **metodologia técnico-científica** para o trabalho investigativo específico de cada área. Com efeito, essa etapa não deve ser identificada ou confundida com a metodologia do trabalho científico, pois ela trata dos meios de investigação aplicada em cada campo de conhecimento.

Desse modo, podemos concluir que a iniciação à prática científica na universidade exige mediações curriculares que articulem, simultânea e equilibradamente, uma legitimação político-educacional do conhecimento, sua fundamentação epistemológica, uma estratégia didático-metodológica e uma metodologia técnica aplicada.

Mas essa estratégia geral do ensino pressupõe, por sua vez, algumas táticas para se garantir sua eficácia. A primeira delas é a intervenção desses elementos epistemico-metodológicos se dê ao longo do tempo histórico da formação geral do aluno. A experiência mostra que de pouco adianta concentrar essa intervenção num único momento desse processo formativo e num único componente curricular. Isso tem a ver com o fato de que a formação humana é

também um processo histórico, em que um estágio prático alcançado serve de base para se alcançar o próximo, não se queimando etapas. Sem dúvida, vai ocorrendo uma acumulação, mas sempre envolvendo uma criatividade transformadora. Por isso, em todas as etapas e lugares do processo, essas preocupações precisam estar sendo levantadas e dinamizadas.

A segunda é que, em sendo o conhecimento uma atividade de construção, a aprendizagem envolve necessariamente a prática. Só se aprende fazendo, pode-se afirmar, parafraseando-se Dewey. No caso, isso quer dizer que não basta dar aulas expositivas auto-centradas sobre os diferentes tópicos do conteúdo das várias abordagens. Portanto, impõe-se aprender a pesquisar, pesquisando. Daí a relevância dos exercícios práticos, com destaque para a Iniciação Científica e para o Trabalho de Conclusão de Curso, pelo que essas duas modalidades envolvem de atuação concreta de investigação. Mas todas as aulas, toda nossa pedagogia precisa adotar estratégias de exercício investigativo.

Além disso, esse processo formativo, assim concebido, deve ser desenvolvido de maneira efetivamente integrada e convergente, ou seja, todos os professores do curso do aluno, os docentes das disciplinas de conteúdo, e não só os professores das disciplinas instrumentais, precisam cobrar o desempenho dos alunos em suas tarefas didáticas, coerente com essas exigências metodológicas. Caso contrário, o investimento se perde. Portanto, o assunto precisa ser discutido, planejado, executado e avaliado por toda a equipe dos docentes de cada curso.

4

A avaliação fundamentada

Avaliar o desempenho do discente é a tarefa mais delicada da vida acadêmica de professores e alunos. Além da própria dificuldade do processo em si (atribuir valor às ações humanas), a avaliação, que envolve fatores de subjetividade tanto dos avaliadores como dos avaliados, torna-se espaço privilegiado de manifestação de sentimentos complexos e de desvios reais de postura e de procedimentos, com resultados contraproducentes. O docente sempre corre o risco de transformar sua intervenção numa mera operação técnica de medição ou então num severo julgamento moral, capaz de provocar uma estigmatização do aluno, quando ela deveria ser tão somente uma análise diagnóstica destinada a identificar aspectos positivos e negativos, de modo a que se possa orientar e reorientar o aluno na condução da sua prática escolar. Por sua vez, o discente corre o risco de transformar sua atitude frente à intervenção avaliativa do professor em mera cobrança de uma retribuição quantitativa ou num sofrimento subjetivo, que compromete sua auto-estima e confiança na sua capacidade.

A avaliação adequadamente conduzida deve ser uma abordagem

diagnóstica do desempenho do aluno, levantando aspectos positivos e negativos sempre com vistas à reorientação das ações de estudo e aprendizagem.

O arraigado regime tradicional de atribuição de notas e seu decorrente ranqueamento consolida essa percepção mensurante da avaliação. É, no entanto, muito difícil substituí-lo operacionalmente por procedimentos qualitativos e mais difícil ainda convencer os alunos de que a avaliação é fundamentalmente uma imprescindível mediação para sua própria formação. Deve ser vista e vivenciada como momento de análise e reflexão para identificar dificuldades e obstáculos, para contextualizar sucessos e insucessos na aprendizagem e para que sejam lançados novos pontos de partida para a reorientação de ações futuras na interação com os processos de estudo e aprendizagem.

A intervenção avaliativa do professor só se legitima quando subsidia o aluno na tomada de decisões com vistas ao redirecionamento de seu próprio proceder, tornando-o mais relevante para a construção de sua autonomia intelectual.

Todas as atividades humanas precisam ser sempre avaliadas, pois elas não se determinam de forma mecânica, automática. Sendo atividades intencionais, ou seja, ganham seu sentido de uma opção valorativa da própria pessoa, elas precisam ser constantemente observadas, acompanhadas e ter seus resultados devidamente analisados, buscando-se sempre aquilatar até que ponto sua realização está se adequando a suas finalidades.

É o que precisa ocorrer também no âmbito da prática educacional e de suas mediações didático-pedagógicas, em que pese a inevitável dificuldade de procedimento avaliativo. Impõe-se fazer um diagnóstico para se aquilatar os resultados obtidos, identificar perdas e conquistas, erros e acertos, para que se possa ajustar e reorientar a prática, se assim se fizer necessário.

Quanto a seu conteúdo específico, a avaliação do desempenho do aluno deve ter como referências necessárias os objetivos e metas propostos no planejamento do curso, tendo-se então bem claro que se está tratando de construção do conhecimento e que este não seja apenas apropriado e repetido mecanicamente, mas analisado e reinventado. Competência, crítica e criatividade são as dimensões cuja presença pode assegurar a função diagnóstica e construtiva da avaliação

Espera-se, pois, da prática avaliativa que o professor informe o aluno, o esclareça, o encoraje-o, orientando-o no prosseguimento de sua caminhada de aprendiz. Quaisquer que sejam as modalidades de tarefas passadas aos alunos, é preciso que haja orientação clara a respeito do que estará sendo esperado e avaliado, fornecendo-lhes diretrizes técnicas para a realização dessas tarefas. Mas na realização dessas tarefas, o que deve ser privilegiado e considerado na avaliação é a efetiva demonstração de habilidades de compreensão, de criação, de invenção. Nunca demandar apenas a capacidade de memorização e de reprodução mecânica. Trata-se de por em ação a inteligência do aprendiz mais que sua memória.

Só assim a avaliação terá sentido pedagógico e formativo, sua razão de ser. Avaliar não é apenas medir, a mensuração é apenas uma instrumento técnico-operacional do processo que precisa ser prioritariamente qualitativo.

O professor pode recorrer a todas as modalidades de tarefas já consagradas no trabalho pedagógico: trabalhos escritos, exercícios de reflexão, relatórios de leitura, elaboração de resumos, de resenhas, relatórios de pesquisa de diversas naturezas, seminários, provas, etc, levando em conta as circunstâncias contextuais das turmas. O fundamental é que estas tarefas tenham consistência e coerência, ensejem a análise precisa, a reflexão crítica e a criatividade, privilegiem o exercício da inteligência mais que o da memória, sejam exequíveis para o tempo disponível. E que, uma vez realizadas e relatadas pe-

los alunos, devem ser efetivamente avaliadas, com retorno formal dos resultados dessa avaliação, com as necessárias justificativas dos mesmos. Este retorno com esclarecimentos do porque do resultado é fundamental para dar à avaliação seu significado pedagógico, tirando dela sua conotação de mero exercício de poder.

A prática avaliativa, para além de sua condição de uma prática técnica e simbólica, ela é, sobretudo, um exercício de relacionamento de cunho político, cuja medida básica é a justiça. Tem-se alegado que o ato de avaliação seria um ato de amor. Mas, talvez, o mais apropriado seria afirmar que ela é um ato de justiça. ou seja, que ele não se deixasse marcar nem por atitudes de dominação ou de protecionismo. A avaliação dever ser conduzida sem ser ela mesma um ato de dominação, que oprimisse o sujeito, ou um ato de proteção, que desqualifica a dignidade do educando e desrespeita o direito de terceiros, inviabilizando a cidadania como dimensão coletiva.

5

Excursão sobre a carreira docente

As instituições de ensino superior, particularmente as universidades consolidadas, organizam o trabalho de seus professores não apenas de acordo com os dispositivos das leis trabalhistas mas também em conformidade com as diretrizes de um sistema de carreira docente. Trata-se de uma forma de reconhecer e valorizar o mérito acadêmico do desempenho dos professores no exercício de sua função educacional. As instituições acadêmicas realizam esforços para estabelecer referências mais objetivas que fundem suas decisões no efetivo mérito dos profissionais, razão pela qual o acesso e a promoção na carreira se dá através da sistemática de concursos conduzidos com maior objetividade e transparência. Às diferentes categorias da carreira vinculam-se determinadas vantagens funcionais nas funções acadêmico-administrativas da instituição e também vantagens salariais. Embora o regime de carreira docente seja uma característica predominantemente das universidades públicas, ele já existe em algumas boas universidades particulares e seria de todo desejável que se tornasse presente em todas as instituições de

ensino superior.

Até bem pouco tempo atrás, bastava o diploma de graduação para que alguém se tornasse professor universitário. Era o chamado “auxiliar de ensino”, docente ainda jovem, a quem cabia preparar-se para ingressar na carreira docente. No nosso contexto, esse docente era, de modo geral, o licenciado que, de longa data, vinha sendo o candidato nato ao magistério superior, na situação complicada de um processo extremamente reprodutivista presente no ensino superior brasileiro. Esse estranho fato de o ensino superior ser dominado de maneira hegemônica pelos licenciados tem a ver com a tradição luso-brasileira de concepção de ensino como simples processo de transmissão de conhecimentos acumulados e disponíveis. Não se trata de retomar esta questão aqui, mas é importante ressaltar que a idéia da carreira docente, tem muito a ver com nossa relação com o conhecimento, com sua produção, com sua sistematização, com sua transmissão e com sua finalidade social. Por isso, é medida absolutamente correta vincular o ingresso à carreira docente ao título de mestre. Não, obviamente, pela simples titularidade, mas pelo fato de que, em nosso contexto, o mestrado representa uma primeira experiência de produção de conhecimento, de prática de pesquisa. Por isso, é atribuído ao mestre o direito de ingresso à carreira, significando isso o reconhecimento de que doravante estará legitimado seu trabalho docente por poder ele nascer agora de uma nova forma de relacionamento com o saber. Ele já teve uma experiência sistematizada de construção de conhecimento e espera-se que, a partir de então, seu trabalho docente evolua, deixando de ser mera repetição e passe a ser um disseminador de um processo e não um repassador de um produto. Mas esse processo de construção de conhecimento não para. Por isso, o estágio do assistente mestre deve ser curto, cabendo-lhe avançar nessa sua experiência de pesquisador, uma vez mais recorrendo-se à pós-graduação, agora ao doutorado, para que possa avançar na sua carreira. Foi o que reconheceu a norma ao dispor que o doutor pode ser promovido

para um próximo estágio, o de assistente-doutor, cujo perfil é aquele de um pesquisador mais amadurecido, já dominando um campo de investigação nos universos das ciências, das artes e da filosofia. Mas o assistente-mestre, ao comprometer-se com esse avanço, ao cursar o doutorado, deve dar início a uma prática mais extensiva e mais intensiva da vida científica. A preparação de sua tese, mais que um ato meramente acadêmico, deve tornar-se um processo ainda mais sistemático de construção de conhecimento.

É por isso mesmo que as exigências em relação ao assistente-doutor precisam ser um pouco mais profundas do que aquelas feitas ao assistente-mestre. O título de doutor, ainda que requisito formal básico, não é suficiente para caracterizar esse perfil. Do doutor já se espera uma participação mais abrangente na vida científica, onde está em pauta, fundamentalmente, o empenho na universalização do conhecimento. Daí, a importância das publicações, das conferências, dos debates nos eventos científicos, sem falar do óbvio componente representado pelo trabalho docente na sala de aula bem como do necessário início do trabalho de formação de novos pesquisadores mediante a atividade de orientação de estudantes em atividades de pesquisa, particularmente nos cursos de pós-graduação.

Promovido à função de assistente-doutor, o docente está amadurecido para a consolidação desse processo de construção sistemática do conhecimento. Por mais precárias que sejam nossas condições institucionais, impõe-se reconhecer que o professor doutor precisa desenvolver seu trabalho docente com base numa rigorosa prática científica, envolvida em sistemática e abrangente atividade acadêmica, cultural e investigativa. Obviamente, não estou me referindo ao mero tafetismo acadêmico, entremeado de turismo cultural, mas de um compromisso intrínseco à natureza do trabalho de construção do saber nos diversos campos epistemológicos, típico de quem optou pela tarefa de ser funcionário do conhecimento. É preciso ficar bem claro que não se trata de supervalorizar a atividade de pesquisa em relação àquela do ensino: a meu ver, essa é uma falsa dicotomia,

que não resiste a uma análise mais detida, pois, não se pode ensinar eficazmente sem se praticar sistematicamente a pesquisa.

Assim, uma vez chegado ao grau de assistente-doutor, o docente precisa, para preparar-se à próxima etapa da carreira, a de associado, de adjunto nas universidades federais, dedicar-se com sistematicidade ao trabalho de construção do conhecimento, via pesquisa, não perdendo de vista o caráter de centralidade em sua vida, dessa atividade. A essa altura, o produzir, sistematizar e transmitir o conhecimento, assume mais algumas características. A primeira delas é exatamente a característica da especialização, entendida não como uma forma de isolamento arbitrário e artificial, mas o como o reconhecimento de que a natureza e a complexidade do universo cultural e científico frente às limitações de nossa atividade intelectual, exigem que nos concentremos, inclusive com o objetivo de tornar mais verticalmente profundo o conhecimento sobre os objetos de nossa investigação. Mas falar em especialização não é referendar a postura fragmentalista de molde positivista: a verdadeira especialização pressupõe uma efetiva interação epistêmica com as áreas afins e com o universo do saber envolvente, o que exige certa circulação entre os diversos campos do saber. É o necessário exercício da interdisciplinaridade, válido tanto para a pesquisa como para o ensino, sem falar da extensão. Outra característica é a igualmente sistemática ampliação de sua intervenção para fora da academia. Não só para multiplicar os destinatários das conclusões de sua tese mas também para multiplicar os objetivos e procedimentos relacionados com sua área de conhecimento, é hora de integrar a comunidade científica mais ampla. É hora também de dar início ao processo de formação de novos pesquisadores, de compartilhar sua competência, mediante o processo de orientação de dissertações e teses que, ao final, tem o papel de consolidá-la. Não sem razão, algumas universidades exigem a condição de livre-docente do candidato a professor associado, como é o caso das universidades públicas estaduais de São Paulo. É que esse concurso de Livre-Docência representa, pelas suas

exigências específicas, representa um estágio de significativa maturidade acadêmica e científica do docente.

Liberado das pressões formais das investigações vinculadas à titulação formal, o professor doutor que se candidata à função de associado, deve apresentar à comunidade acadêmica, mais que um linear cumprimento de um interstício cronológico, um acervo que testemunhe essa maturação: além das atividades de docência, aquelas de pesquisa que as fundamentem e que se revelam mediante publicações científicas, participações em eventos da área, multiplicação de sua prática em processos de orientação e de formação de novos pesquisadores, participação nos debates, intercâmbios etc. Esse conjunto de atividades repercute necessariamente na participação institucional, não apenas no âmbito da Universidade mas também em outras instâncias que servem de mediação da atividade intelectual e científica e a sociedade mais ampla. Pode-se dizer que o educador-cientista, ou o cientista-educador, é necessariamente uma pessoa pública, assim entendida em decorrência de que o conhecimento é, sem nenhuma dúvida, atividade de um sujeito coletivo e uma dívida social. Ser pesquisador, numa sociedade historicamente determinada, não é isolar-se num laboratório ou num escritório, lidando com o conhecimento como se ele fosse um processo étéreo e descompromissado com o todo da existência histórica dos homens.

Finalmente, algumas referências ao que seriam as características de um professor **titular**. A referência básica é a plena maturidade intelectual, que deve ser fruto de toda essa trajetória anterior, momento em que o acúmulo de experiências e de produções, garantiria liderança, solidez, consistência e fecundidade ao seu trabalho na academia e demais instâncias. É o momento em que toda a produção assume um certo caráter de testemunho, passando a ser referência para a comunidade da área. Sem dúvida, nessa fase, talvez seja a liderança a marca maior do perfil do professor titular. Por isso mesmo, sua esfera de influência deve transcender os limites da

academia, sua presença se fazendo necessária em espaços externos, colocando-se à frente de outras iniciativas, coordenando grupos e movimentos.

Resumindo, pode-se dizer que a característica mais marcante do assistente-mestre seria a persistência em dar continuidade a sua formação científica; a do assistente-doutor seria a sistematicidade da produção científica; a do associado seria a maturidade na produção científica e a do titular seria a liderança científica.

Bibliografia

Sobre os diferentes aspectos da docência universitária, abordados neste texto, mais subsídios relevantes serão encontrados nos seguintes textos:

ABREU, M. Célia e MASETTO, Marcos. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo: Autores Associados, 1990.

CARVALHO, Ana M. P. de. *A formação do professor e a prática de ensino*. São Paulo: Pioneira, 1988

MASETTO, Marcos (org.) *Docência na universidade*. Campinas: Papyrus, 1998.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

Os textos indicados a seguir trazem mais subsídios para o entendimento e a prática do processo avaliativo, com exposição de experiências, resultados de pesquisas sobre avaliação, sugestões de procedimentos que podem ser úteis no trabalho do professor universitário:

CUNHA, M. Isabel. *O professor universitário na transição de paradigma*. Araraquara: J.M. Editora, 1998;

FELTRAN, Regina C. de S. *Avaliação na educação superior*. Campinas: Papirus, 2002;

FELTRAN, Regina C. de S. e outros (orgs). *Experiências em avaliação na universidade*. Taubaté: Cabral Editora, 2003;

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

Sobre a temática geral abordada no texto, encontram-se subsídios valiosos nos textos seguintes:

BERBEL, Neusi A. N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1989.

GOERGEN, Pedro A crise de identidade da universidade moderna. In: SANTOS FILHO, C e MORAES, s. (orgs.) *Escola e universidade na pós-modernidade*. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 2000.

MASETTO, Marcos T. (org.) *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 1998.

PACHANE, Graziela G. *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência*. Caxambu: Anped, 2004.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, LEA. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, M. da Glória. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.

SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



A Pró-Reitoria de Graduação e o GAP - Grupo de Apoio Pedagógico elaboraram os "Cadernos de Pedagogia Universitária" com o objetivo de colocar em discussão possibilidades para a formulação pedagógica dos docentes da USP e debater experiências de formação implementadas em vários contextos institucionais. Nesta terceira edição, o texto do professor Antônio Joaquim Severino, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, aborda a integração entre ensino e pesquisa na docência universitária.

