



DOCÊNCIA *Vem* FORMAÇÃO
Ensina Superior

Coordenação:
Selma Garrido Pimenta

© 2002 by Selma Garrido Pimenta
Léa das Graças Camargos Anastasiou

© Direitos de publicação
CORTEZ EDITORA
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes
05014-001 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Direção
José Xavier Cortez

Editor
Amir Piedade

Preparação
Alexandre Soares Santana

Revisão
Alexandre Ricardo da Cunha
J. Alves
Rodrigo da Silva Lima

Edição de Arte
Mauricio Rindeika Seolin

Ilustração de capa
Antônio Carlos Tássara

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Pimenta, Selma Garrido

Docência no ensino superior / Selma Garrido Pimenta, Léa das
Graças Camargos Anastasiou. — 5. ed. — São Paulo: Cortez, 2014.

ISBN 978-85-249-2214-5

1. Ensino superior 2. Professores universitários — Formação profes-
sional I. Anastasiou, Léa das Graças Camargos. II. Título.

14-07836

CDD-378

Índices para catálogo sistemático:

1. Docência no ensino superior: Educação 378
2. Ensino superior: Educação 378
-

Impresso no Brasil – março de 2022

Selma Garrido Pimenta
Léa das Graças Camargos Anastasiou

Docência no Ensino Superior

5ª edição
3ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

*Aos nossos parceiros — professores universitários —
com quem aprendemos cotidianamente a construir a
docência na universidade.*

Léa e Selma

SUMÁRIO

	AOS PROFESSORES	9
	APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO	11
	INTRODUÇÃO	21
1ª PARTE	CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	31
Capítulo I	DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZAÇÃO	33
	1. Profissão professor: exigências atuais	35
	2. Didática — breve gênese histórica	41
	3. Pesquisa em Didática — o movimento recente	49
	4. Ensino de Didática e formação de professores	62
	4.1. Educação, Pedagogia, Didática, ciências da educação e didáticas específicas	63
	4.2. O ensino de Didática	68
	4.3. Didática e construção da identidade de professores do ensino superior	76
Capítulo II	EDUCAÇÃO, IDENTIDADE E PROFISSÃO DOCENTE ...	93
	1. Da educação e seus desafios	97

2. Sociedade da informação e do conhecimento e mediação do professor na universidade	102
3. Da identidade docente no ensino superior	104
3.1. Identidade profissional e sala de aula ..	105
3.2. Profissionalização continuada e construção da identidade profissional ..	108
4. Profissão de professor: condições de trabalho no ensino superior	116
a) <i>Condições de trabalho no ensino superior</i>	119
b) <i>Profissão de professor e condições de trabalho</i>	127
c) <i>Dos saberes às competências: reduzindo a docência a técnicas</i>	132

2 ^A PARTE	UNIVERSIDADES E FACULDADES ISOLADAS: DIVERSOS LOCAIS DE TRABALHO DOS PROFESSORES	137
----------------------	--	-----

Capítulo I	TORNAR-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO HOJE ...	139
	1. A universidade no Brasil: breve gênese ..	144
	a) <i>O modelo jesuítico</i>	144
	b) <i>Elementos do sistema universitário francês e alemão</i>	148
	2. A universidade no Brasil: contexto atual ..	153

Capítulo II	ENSINO SUPERIOR: FINALIDADES	159
	1. Universidade: instituição educativa	161
	2. Finalidades da universidade no contexto atual	167
	3. Projeto político-pedagógico institucional .	171
Capítulo III	O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	175
	1. Modelos ideológicos e a ação de professores	178
	2. Pesquisar o ensinar: o porquê dessa nova tendência	189
Capítulo IV	DO ENSINAR À ENSINAGEM	201
	1. Do ensinar à ensinagem — finalidades da docência	204
	2. Professor e aluno: ciência, conhecimento e saber escolar	218
	3. Docência e ensino: ensinar a quem? ...	226
3ª PARTE	EXPERIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR ...	245
Capítulo I	CONSTRUINDO CAMINHOS	247
	BIBLIOGRAFIA	268

AOS PROFESSORES

A Cortez Editora tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a *Coleção Docência em Formação*, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o Brasil, a coleção propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura um projeto inédito no mercado editorial brasileiro por abarcar a formação de professores para todos os níveis de escolaridade: educação básica (incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio) e a educação superior; a educação de jovens e adultos e a educação profissional. Completa essa formação com as problemáticas transversais e com os saberes pedagógicos.

Com mais de 30 anos de experiência e reconhecimento, a Cortez é uma referência no Brasil, nos demais países latino-americanos e em Portugal pela coerência de sua linha editorial e atualidade dos temas que publica, especialmente na área da educação, entre outras. É com orgulho e satisfação que lançamos esta coleção, pois estamos convencidos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria da qualidade social da escolaridade.

José Xavier Cortez
Diretor

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Coleção **Docência em Formação** tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação e aos que já atuam como profissionais da Educação subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Sem desconhecer a importância desse documento como referência legal, a proposta desta Coleção identifica seus avanços e seus recuos e assume como compromisso maior buscar uma efetiva interferência na realidade educacional por meio do processo de ensino e de aprendizagem, núcleo básico do trabalho docente. Seu propósito é, pois, fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores (licenciaturas) e aos docentes em exercício, livros de referência para sua preparação científica, técnica e pedagógica. Os livros contêm subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como ao campo dos saberes relacionados aos conhecimentos especializados das áreas de formação profissional.

A proposta da Coleção parte de uma concepção orgânica e intencional de educação e de formação de seus profissionais, e com clareza do que se pretende formar para atuar no contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por determinações históricas específicas.

Como bem mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados à

margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige esforço constante do coletivo da escola – diretores, professores, funcionários e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nas últimas décadas, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da formação e desenvolvimento profissional de professores visando essa finalidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Vale ressaltar que identidade que é *profissional*, ou seja, a docência, constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. E, como tal, ele deve ser valorizado em seus salários e demais condições de exercício nas escolas.

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como meros

executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, *valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente*.

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das

culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente considerados façam frente a elas. Espera-se, sim, que coletivamente apontem caminhos institucionais ao seu enfrentamento.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade.

Problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor incorpora o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real.

A Coleção investe, pois, na perspectiva que valoriza a capacidade de decidir dos professores. Assim, discutir os

temas que perpassam seu cotidiano nas escolas – projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalidade dos professores, violência, cultura, religiosidade, a importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros –, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com experiências de outros contextos escolares e com as teorias, é o caminho a que a Coleção **Docência em Formação** se propõe.

Os livros que a compõem apresentam um tratamento teórico-metodológico pautado em três premissas: há uma estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o conhecimento se produz de forma construtiva e existe uma íntima articulação entre teoria e prática.

Assim, de um lado, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que se ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios

lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

De outro ponto de vista, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar.

Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como *princípio cognitivo*, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como *princípio formativo* na docência.

Além disso, é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência, a educação é uma prática, mas

uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Decorre dessa condição a atribuição de um lugar central ao estágio, no processo da formação do professor. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas percorrendo o processo formativo desde seu início, os livros da Coleção sugerem várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. O estágio também pode ser realizado como espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode se constituir em espaço de formação contínua para os professores das escolas assim como para os formadores, os livros sugerem a realização de projetos conjuntos entre ambas. Essa relação com o campo profissional poderá propiciar ao aluno em formação oportunidade para rever e aprimorar sua escolha pelo magistério.

Para subsidiar a formação inicial e continuada dos professores onde quer que se realizem: nos cursos de licenciatura, de pedagogia e de pós-graduação, em universidades, faculdades isoladas, centros

universitários e Ensino Médio, a Coleção está estruturada nas seguintes séries:

Educação Infantil: profissionais de creche e pré-escola.

Ensino Fundamental: professores do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

Ensino Médio: professores do Ensino Médio.

Ensino Superior: professores do Ensino Superior.

Educação Profissional: professores do Ensino Médio e Superior Profissional.

Educação de Jovens e Adultos: professores de jovens e adultos em cursos especiais.

Saberes pedagógicos e formação de professores.

Em síntese, a elaboração dos livros da Coleção pauta-se nas seguintes perspectivas: investir no conceito de *desenvolvimento profissional*, superando a visão dicotômica de formação inicial e de formação continuada; investir em sólida formação teórica nos campos que constituem os saberes da docência; considerar a formação voltada para a profissionalidade docente e para a construção da identidade de professor; tomar a pesquisa como componente essencial da/na formação; considerar a prática social concreta da educação como

objeto de reflexão/formação ao longo do processo formativo; assumir a visão de totalidade do processo escolar/educacional em sua inserção no contexto sociocultural; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente.

São Paulo, 21 de fevereiro de 2012
Selma Garrido Pimenta
Coordenadora

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente livro é parte integrante da Coleção Docência em Formação, que oferece subsídios para a formação inicial e contínua dos professores desde a educação infantil até o ensino superior. Entendendo que a profissão docente constitui uma unidade, qualquer que seja o nível de atuação — educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos, ensino médio, educação profissional, ensino superior —, a coleção refere-se a uma mesma profissão: a de professor. À semelhança da profissão de médico, que configura uma unidade independentemente de sua especialização, também a profissão de professor adquirirá características peculiares conforme o nível de escolaridade em que atue, sem prejuízo de sua identidade básica.

Assim, partindo de uma base comum da profissão de professor, a Coleção Docência em Formação está estruturada em diversas séries. No caso, o presente livro compõe a Série Fundamentos e Metodologia do Ensino Superior, que se destina a preparar professores para atuarem nesse nível de ensino. A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados

na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente. É nessa perspectiva que o presente livro se insere.

A par da questão legal, a docência universitária constitui tema relevante em diferentes países e no nosso, se se admite a necessidade de as instituições de nível superior desenvolverem programas de preparação de seus professores para o exercício da docência. Preparo este que os ponha a par da problemática e da complexidade do *ensinar* e do *formar* no ensino superior; do formar profissionais, do formar pesquisadores e do formar professores.

Com o presente livro, *Docência no ensino superior*, damos início à Série Fundamentos e Metodologia do Ensino Superior. Em sua elaboração, procuramos considerar os princípios que orientam a coleção:

- Dotar os professores de perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição de nela intervir.
- Trabalhar o conhecimento no processo formativo dos professores, realizando a mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram produzidos.
- Desenvolver os conhecimentos com base numa metodologia de problematização e análise das situações da prática social de ensinar.
- Utilizar a pesquisa como princípio cognitivo na formação docente, propondo situações de investigação da realidade escolar e do ensino, de modo que se

incorpore a pesquisa no percurso da formação e na prática dos professores.

Especificamente, a presente obra propõe-se discutir as questões referentes à docência no ensino superior, destacando a importância dos professores e de seu trabalho docente nesse nível de escolaridade, importância essa relegada a planos inferiores tanto pelas instituições quanto pelos próprios docentes. Constrói a problemática e encaminha as propostas sobre a docência no ensino superior em dois eixos: a construção da identidade do docente do ensino superior e seu espaço institucional de trabalho nas suas diversas configurações, como universidades, centros universitários ou instituições isoladas de ensino superior.

Ao tratar da construção da identidade do professor, problematiza-a em relação às diversas configurações das instituições universitárias, que têm seu corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. No atual panorama nacional e internacional, há a preocupação com o crescente número de profissionais não qualificados para a docência universitária em atuação, o que estaria apontando para uma preocupação com os resultados do ensino de graduação. Considere-se também o paradoxo da sociedade globalizada, que se caracteriza pela perda da empregabilidade, na qual a profissão de professor universitário está em crescimento. Essas questões estão a exigir um posicionamento da comunidade universitária sobre essa necessária profissionalização.

Na 1ª Parte, o livro investiga as questões da identidade profissional docente no ensino superior e apresenta um balanço crítico das contribuições teórico-práticas do campo da Didática, para dele extrair as contribuições da pesquisa recente a esse processo de construção identitária. Entendendo que a profissão docente é atividade de educação, discute os significados desta na sociedade da informação e do conhecimento e o papel dos professores universitários.

O exercício profissional e seus resultados se configuram de modos diversos, conforme as instituições de trabalho e as condições de emprego. No caso do ensino superior, a obra considera a diversidade e desigualdade presentes nas diferentes instituições no que se refere às condições de contratação e de trabalho docente e ao tratamento que conferem ao ensino e à pesquisa. Com base nessas questões, problematiza as perspectivas que conferem ao professor universitário uma identidade técnica, reduzida a competências, e as que o entendem como um intelectual crítico.

Na 2ª Parte, apresenta as raízes históricas da universidade brasileira, referindo-se ao modelo jesuítico, ao modelo francês e ao modelo alemão, para discutir as finalidades da universidade e os projetos hoje em confronto: universidade operacional e universidade como instituição social. Ao trabalhar os modelos históricos de influência metodológica e organizacional e suas decorrências no ser da universidade brasileira de hoje, aponta as formas de controle em execução pelo atual Estado avaliador, discute a redução dos saberes a competências e apresenta o risco de um novo tecnicismo no fazer docente daí decorrente, bem como suas consequências na atuação docente universitária e nos resultados do ensino e do profissional aí formados.

A obra indica como saída a esse desafio o espaço de construção coletiva dos projetos pedagógicos institucionais, situando-o como instância possível e necessária de avaliação institucional, de análise, de reflexão sistemática e síntese, para um redirecionamento das finalidades do ensino superior, coletivamente assumido pelos professores.

Analisa a deterioração da imagem, do *status* social e profissional do docente, questiona acerca do professor necessário para o enfrentamento desses desafios e apresenta os diferentes modelos ideológicos — *tradicional* ou *prático-artesanal*, *técnico* ou *academicista* e *hermenêutico* ou *reflexivo* —, os preconceitos sobre a docência e as possibilidades de sua superação. Para isso, situa as questões do ensino e da pesquisa, da pesquisa no ensino e do ensino com pesquisa, debatendo o papel das teorias ao iluminar e oferecer instrumentos e esquemas de análise e investigação, valorizando e conhecendo a força da tradição, diferenciando, entretanto, a prática científica e a prática educativa e discutindo os enfoques.

Desenvolve a perspectiva que valoriza a pesquisa da prática docente nas instituições como rica possibilidade de superação do fazer tradicional presente na maioria das salas de aula universitárias, comparando os métodos de pesquisa e de ensino de que o professor se apropria e em que se aprofunda em seu caminhar profissional, diferenciando-os e situando sua importância em relação ao fazer docente. Destaca a relevância e a intencionalidade presentes no pesquisar a própria prática como espaço de apropriação de uma diferenciada competência profissional, que se apoia

em conhecimentos construídos processualmente. Ressalta, assim, a importância da flexibilidade, abertura, maturidade na construção da profissão docente, necessária a profissionais de outras áreas que assumem o magistério superior como nova profissão.

Situando o trabalho docente na aula universitária, desenvolve o conceito de *ensinagem* — processo de ensino do qual decorre necessariamente a aprendizagem —, como um desafio a ser enfrentado pelos docentes universitários. Propõe a ação docente como mediadora entre o aluno e o conhecimento a ser sistematizado e a metodologia dialética como possibilidade de alteração do atual quadro relacional entre aluno, professor e conhecimento. Essa perspectiva é aprofundada mediante a análise sobre a visão de ciência e de conhecimento escolar presentes nos currículos universitários.

A obra ressalta as consequências da visão moderna e pós-moderna de ciência nos processos de ensino e nas formas de organização curricular, bem como suas implicações no tipo de profissional que se pretende formar. Apresenta o paradigma da complexidade como possibilidade de respaldar novas formas de organização curricular mais integradoras das disciplinas e para métodos de ensino que favoreçam um processo de construção de conhecimentos mais significativo à formação humana e profissional dos alunos. Faz uma análise do aluno universitário, tal como visto por docentes universitários, mediante pesquisas, cujos resultados indicam caminhos para maior e mais sistemática forma de conhecimento do alunato da educação superior e de seu envolvimento como sujeito aprendiz, futuro profissional e cidadão, que atuará e

transformará, de forma mais ou menos engajada e criativa, a realidade em que viverá. Enfatiza, nesse aspecto, a importância da construção do memorial ou história de vida como recurso a ser desenvolvido com os alunos, como forma de autoconhecimento e tomada de posição na vida universitária.

Na 3ª Parte, apresenta experiências de processos de profissionalização e de formação contínua de docentes no ensino superior que vêm sendo realizados em âmbito nacional e internacional, destacando suas possibilidades como espaços de construção da identidade da categoria profissional docente. Descreve, brevemente, três experiências institucionais — Centro Universitário de Jaraguá do Sul, em Santa Catarina, Universidade Federal do Paraná (Agronomia) e Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, da USP —, salientando aspectos que apontam para o desenvolvimento profissional de docentes no ensino superior e retomando as contribuições da Didática, como quadro teórico que possibilita um caminhar entre a teoria e a prática da sala de aula, no repensar da ação do docente da educação superior.

Este livro destina-se à formação de professores nos programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e à preparação pedagógica de professores em exercício nas universidades, centros universitários e faculdades isoladas.

Tópicos principais:

- Identidade e profissionalização docente no ensino superior.
- Didática, docência, educação e ensino na universidade.

- Condições de trabalho dos professores nas instituições de ensino superior.
- Da universidade às faculdades isoladas: considerações históricas, finalidades sociais e educativas e contexto contemporâneo.
- Relação de professores e alunos com o saber: ciência, conhecimento e saber escolar; a ensinagem e a pesquisa.
- Desenvolvimento de docentes no ensino superior: experiências institucionais e em sala de aula.

1^a Parte

Construção da identidade docente no ensino superior

Capítulo I

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PROBLEMATIZAÇÃO

Docência no ensino superior: problematização

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 frequente. 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 frequente o uso dessa identificação nas placas, cartões e receituários 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, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica, 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 predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata 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, estágios, 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 conceito, 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. Aí 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 questão 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

desenvolvimento 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/ Cresalc, 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 aos 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 nº 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 notório 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.

Observe-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 neles 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 atividades

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

Neste livro estaremos
utilizando a tradução
realizada por
Joaquim Ferreira Gomes,
Fundação Calouste
Gulbenkian. 3. ed. 1985.

processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades, aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada 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 solidez (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 estudos* 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 cogitações didático-pedagógicas do âmbito da Filosofia, da Teologia ou da Literatura, onde

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 científicista 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 acentua 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

Movimento que propôs alteração significativa nos métodos de ensinar baseados na atividade do aprendiz. Formulado com base nas contribuições do francês Pestalozzi (1749-1827), do alemão Kerschensteiner (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 formulação e expansão desse movimento no Brasil.

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 — contraditoriamente 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

Para aprofundar essa análise, ver Saviani, 1983; Severino, 1986; Pimenta, 1986; Libâneo, 1990; 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.

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

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. Aí ganham importância as técnicas do planejamento racional das situações de ensinar. À 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

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 ideias, 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 diversa 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 autorreflexiva 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

Essa vertente é denominada pedagogia renovada (cf. Libâneo, 1991; Pimenta, 2001).

teorias elaboradas, revelando um abandono da perspectiva *explicativa*, o que representa um interessante movimento de ressignificação 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 ideias 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

possibilidades 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 de ensinar) e conteúdo (área de conhecimento específico); apreender os processos de produção da identidade 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);
- Berhens, 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 educativa 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 referenciais 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).

Analisando essas temáticas, uma primeira impressão poderia sugerir certa dispersão. No entanto, se consideramos a complexidade do objeto da Didática — o ensino enquanto fenômeno complexo e prática social —, percebemos que as pesquisas revelam uma abordagem que poderíamos denominar de multirreferencial de um fenômeno, a qual não se esgota com a análise de uma única perspectiva.

Assumindo plenamente a complexidade da realidade sobre a qual se interroga, a multirreferencialidade se propõe uma leitura plural dos objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes ângulos, implicando diversos olhares e linguagens específicos (Ardoíno, 1992, p. 103).

A noção de multirreferencialidade parece interessante, no momento em que as pesquisas se voltam para as práticas, interrogando-as a respeito de seus resultados. Comporta assim uma intenção claramente prática, mas também teórica, à medida que possibilita melhor compreensão das práticas, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também da ética. Em outras palavras,

a noção de multirreferencialidade aponta para o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores, no qual o papel da teoria é o de alargar a compreensão que se tem da prática, nos contextos nos quais se realiza (escola, sistemas de ensino, movimentos sociais), para criar as condições objetivas de transformá-las no sentido que se faz necessário (da utopia que se deseja) (Pimenta, 1997, p. 70).

Examinando as pesquisas no período, percebe-se que o componente de análise das práticas está fortemente presente. A maioria delas toma as situações de sala de aula e dos contextos escolares como objeto de investigação, estabelecendo nexos com as teorias

didáticas e pedagógicas. Nesse caso, é importante lembrar a necessidade da teoria que possibilite uma análise crítica, externa ao âmbito das práticas, pois “a cultura escolar é presentista, gera o conformismo, é conservadora dos hábitos, das ideias, dos valores, dos comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura dominante” (Pérez-Gómez, 1995, p. 340). As pesquisas também expressam suas utopias em termos de emancipação, democratização, redução de desigualdades e práticas inclusivas.

Quanto ao universo temático pesquisado, destaque-se a permanência dos temas clássicos da Didática, como avaliação, metodologias, relação comunicacional e técnicas, ensino e aprendizagem. A novidade desses temas está no fato de que as pesquisas têm privilegiado o seu estudo em situações de práticas docentes nas salas de aula e nos contextos institucionais do ensino superior em que ocorrem.

O que o balanço crítico das pesquisas em Didática trazem de novo? Podemos perceber as contribuições das pesquisas no que se refere à *abordagem* e aos *temas*, adiantando que nestes o maior destaque é para a didática e a docência na universidade.

No tocante à abordagem, as pesquisas já não partem de esquemas prévios a serem aplicados nas escolas, mas tomam as situações concretas em que as práticas ocorrem como objeto de análise, buscando compreender o processo de produção das metodologias na relação professor—aluno—conteúdo de ensino, especialmente no ensino superior.

Com respeito ao tema didática e docência na universidade, as pesquisas têm procurado superar os mitos em relação ao saber didático como método único

e o poder supremo das técnicas de ensinar. Valorizando a preocupação dos professores do ensino superior com o exercício de suas atividades de ensinar, as pesquisas têm se situado no contexto de experiências e de programas de formação contínua em universidades. Partindo de necessidades coletivamente detectadas, busca deixar os professores em condições de reelaborar seus saberes, adquiridos em sua experiência de professor e de aluno e por eles considerados inicialmente como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Assim, realizam a pesquisa da própria prática, analisando-a à luz dos quadros teóricos obtidos nos textos estudados ou mediante filmes e outras atividades. O alargamento intencional da compreensão do processo de se construir continuamente como professor, do processo coletivo e do aluno como parceiro é elemento essencial à reflexão dos docentes. Nesse sentido, os saberes da experiência são tomados como ponto de partida e, intermediados pela teoria, se voltam para a prática. Esse processo é fundamental na construção identitária da docência no ensino superior.

Assim, as pesquisas parecem encaminhar-se para o entendimento de que, quando se considera

o ensino na universidade numa perspectiva ampla, isto é, como um espaço dinâmico e multirreferencial, o esforço da Didática será o de dispor conhecimento pedagógico aos professores, não porque apresente diretrizes válidas para qualquer situação, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora (cf. Pimenta, 2000d).

Didáticas específicas: o que revelam as pesquisas

No período entre 1996 e 1999, foram apresentadas 15 pesquisas na área das didáticas específicas, com

predomínio da área de Ciências sobre a de Matemática. Essas pesquisas compõem o conjunto das 69 pesquisas do GT Didática analisadas (cf. Pimenta, 2000d).

Nas pesquisas na área das disciplinas de conteúdos específicos, nota-se a introdução de teorias das quais, até então, essas áreas pouco tinham se apropriado, como a psicanálise, o culturalismo e as teorias da comunicação. Nota-se, outrossim, a introdução de pesquisas sobre o ensino, com a utilização dos novos recursos e linguagens virtuais, vinculados a preocupações emancipatórias, ou seja, relativas à capacidade que têm para contribuir com um processo de democratização do acesso ao conhecimento pela população. Também é forte a presença de teorias construtivistas, que, sendo experimentadas e/ou ampliando a compreensão dos processos de aprender, consequentemente propõem novas abordagens metodológicas em sala de aula.

Grupo de
trabalho.

Analizando as pesquisas com base nas tendências predominantes, observa-se que todas se voltam para a especificidade de seus respectivos campos e examinam temas como a relação professor—aluno, com destaque para a comunicação docente, o favorecimento da aprendizagem pela afetividade e a importância de uma relação dialógica.

Também aparecem estudos sobre os saberes da docência, geralmente tomando como categorias de análise o desempenho do professor, os conhecimentos prévios dos alunos, o processo de ensinar e aprender em aula. Em menor quantidade, há estudos que ampliam suas análises para os contextos da escola e das políticas de ensinar. Também há aqueles voltados para a compreensão do professor no que concerne a con-

dutas, atitudes, valores, crenças e modos de pensar, de planejar, de conceber a ciência e de constituição de sua identidade como professor.

Como abordagem metodológica, tais estudos partem de uma teoria pedagógica e/ou sobre o ensino e a praticam, utilizam estudos e análises da prática que orientam experiências e decisões. E mesmo políticas de ensino e de formação de professores.

Como conclusões, reconhecem o caráter explicativo da teoria pedagógica e/ou didática que se inscreve no contexto da prática e adquire sentido didático ao se reconhecer na trama das categorias históricas, sociais e políticas do ensino. Valorizam os processos de construção do conhecimento que promovem a reflexão na aula e os estudos que possibilitam identificar a comunicação didática e as questões de valor entranhadas nela.

Também há a preocupação com balanços analíticos das pesquisas na área (especialmente na de ensino de Ciências).

É interessante perceber nesses temas que as didáticas específicas dialogam mais com a Didática mediante as pesquisas que adentram a sala de aula e começam a ampliar suas preocupações com temas outros da disciplina, como o dos saberes docentes. Porém, há pouco diálogo com os demais temas clássicos da Didática, como objetivos e finalidades do ensino, projeto pedagógico e avaliação da aprendizagem. Também estão ausentes preocupações com os contextos de inovações escolares que não sejam aqueles diretamente voltados para a área específica.

Concluindo a análise das pesquisas, podem-se indicar suas contribuições ao ensino e as novas demandas que se impõem à Didática. No que concerne às práticas de ensinar, registra-se:

- o desenvolvimento de teorias didáticas que buscam raízes explicativas de novas propostas de ensinar;
- a consideração de novas categorias, como subjetividade e complexidade, nas situações de ensinar, ampliando as possibilidades de práticas interdisciplinares e multiculturais;
- a consideração de novos temas que atravessam as práticas pedagógicas e docentes, como tecnologias comunicacionais, cognitivismo, inteligências múltiplas, indisciplina e violência;
- a valorização identitária do professor, considerando seus saberes, sua subjetividade, sua dimensão profissional, a fim de ressignificar as práticas nos contextos escolares;
- a valorização da epistemologia da prática que diz da produção do saber docente, do professor-pesquisador e do ensino;
- a análise crítica das práticas com base nas novas propostas políticas nas escolas;
- a ressignificação do campo investigativo da Didática mediante releituras das teorias didáticas.

No que se refere a novas demandas, verifica-se a necessidade de pesquisas sobre:

- políticas públicas que envolvem novas formas de organização curricular, de organização do trabalho docente nas instituições de ensino, novos olhares sobre a relação professor/aluno—ensino/aprendizagem;

- formação docente (incluindo a de professores universitários) e contribuições da Didática, denotando a importância de seu campo disciplinar;
- construção da teoria didática — revisão dos temas clássicos da disciplina (ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, métodos, avaliação) concretamente considerados; revisão dos referenciais históricos e novos conceitos.

Verifica-se também a necessidade de desenvolver mais pesquisas que estudem a prática em contextos de políticas de inovação, estabelecendo seus nexos com os resultados de ensino, e pesquisas sobre o campo disciplinar da Didática. Neste caso, partindo de propostas inovadoras de ensino da disciplina e acompanhando a prática docente de alunos egressos, a fim de ampliar as propostas sobre o ensino de Didática na formação de professores, especialmente os universitários.

4. Ensino de Didática e formação de professores

Retomando a questão inicialmente armada quando falamos sobre a gênese da Didática (item 2), vimos que sua introdução no Brasil ocorreu como uma disciplina nos cursos de formação de professores. Essa disciplina, em suas origens, foi identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que permanece arraigada no imaginário dos professores ainda hoje. Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da Didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de

ensinar — mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores. O que evoluiu no campo do ensino de Didática para alterar essa expectativa? Tendo examinado o desenvolvimento do campo teórico e da pesquisa em Didática, examinaremos neste item seus avanços enquanto disciplina que contribui para a formação de professores. Para isso, cabe situá-la em relação às demais disciplinas conexas.

4.1. Educação, Pedagogia, Didática, ciências da educação e didáticas específicas

Em texto sobre didática e formação de professores, dizíamos:

Enquanto área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva — nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades —, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva (Pimenta, 1997, p. 53).

Nesse parágrafo, que ilustra o ensino como atividade complexa, estão presentes vários campos do conhecimento: o da Pedagogia, o de outras áreas que se ocupam da educação (Filosofia, Sociologia, Psicologia, etc.), o da Didática e o das didáticas específicas.

Qual a diferença entre esses campos e como se articulam? Para aclarar a questão, partimos do pressuposto de que eles têm em comum o estudo da educação. A educação em suas múltiplas manifestações é o fenômeno que estudam.

A educação é inerente à sociedade humana. Conforme Brandão (1981),

a educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a educação é um processo “natural” que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes sociais como um todo, configurando uma sociedade pedagógica. Algumas instituições se incumbiram da tarefa de “desnaturalizar” a educação, assumindo a responsabilidade de desenvolvê-la sistemática e intencionalmente em vista de determinadas finalidades. São os sistemas educativos que envolvem as escolas e seus desdobramentos em órgãos dos sistemas de ensino, em instituições de formação de profissionais, de pesquisa, de desenvolvimento das tecnologias e todo o arcabouço do pensamento e das ideias.

No entanto, ações pedagógicas ocorrem na sociedade em geral, e hoje cresce o entendimento de que estamos diante de uma sociedade genuinamente pedagógica (cf. Beillerot, 1985). Desenvolvendo essa ideia, Libâneo (1998) exemplifica com inúmeras situações a presença do pedagógico na sociedade. Nas mídias, há intervenção pedagógica na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, em todo material informativo (guias de turismo, enciclopédias, mapas, vídeos, jogos, brinquedos, etc.), pois a mídia atua na modificação

dos estados mentais e afetivos das pessoas e nos modos de pensar, disseminando saberes e modos de agir e de sentir. Nas empresas, há atividades de supervisão e orientação de estagiários. Nos serviços públicos estatais, disseminam-se atividades pedagógicas de assistência social, sanitárias, de promoção social. Ampliam-se programas sociais de medicina preventiva, informação sanitária, orientação sexual e educação corporal. Em todos os lugares, desenvolvem-se programas de formação continuada — nas universidades, nas escolas, nas empresas —, em virtude das novas exigências impostas aos trabalhadores pelas reconfigurações no sistema capitalista e nos modos de produção.

Há, pois, um reconhecimento da presença do pedagógico na sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal e não formal. No entanto, segundo Libâneo (1998, p. 21), é *“surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica”*. Ou seja, esses profissionais não têm se apropriado dos estudos sistemáticos sobre a educação realizados pela Pedagogia, a qual, tendo por objeto de estudo a educação enquanto prática social, constrói a teoria pedagógica. Essa perspectiva supera a ideia simplista e reducionista que identifica a Pedagogia com o modo de ensinar a matéria e o uso de técnicas de ensino. Aí o pedagógico diz respeito apenas ao metodológico, aos procedimentos. A Pedagogia ocupa-se desses aspectos, mas, antes disso, até mesmo para deles se ocupar, tem um significado mais amplo e mais globalizante. Conforme Libâneo (1998, p. 22), *“ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a*

finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”, onde quer que ela se realize. “Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como manifestação de interesses sociais em conflito na sociedade.” Expressa, pois, finalidades sociopolíticas presentes nas ações educativas e orientação de sentido a essas ações. Por isso, ela é uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, atividade que é teórico-prática (práxis). Desse modo, a Pedagogia tem sua origem, cria-se, inventa-se e se renova na relação teoria—prática da educação como ação educativa. Ela é ciência *da e para* a educação (cf. Schmied-Kowarzik, 1983).

Assim compreendida, a Pedagogia — enquanto campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral —, possibilita que as instituições e os profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas se apropriem criticamente da cultura pedagógica para compreender e alargar a sua visão das situações concretas nas quais realizam seu trabalho, para nelas imprimir a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam, a fim de transformar a realidade. Inclua-se aí a atividade de *ensinar*, que tem na Didática sua sistematização teórica. Ou seja, o campo do didático é o ensino, atividade de transformar a educação difusa que ocorre na sociedade em conteúdos formativos.

A Didática é uma das áreas da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino. Sendo este

uma ação historicamente situada, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão. E, quem sabe, com eles aprender, encontrar respostas, criar novos entendimentos de como proceder à educação nos espaços escolares, campo mais frequente do trabalho profissional dos professores. A Didática diz, pois, das finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (da relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades), éticos (da relação entre conhecimento e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania), psicopedagógicos (da relação entre conhecimentos e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos).

A Didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é, convertem-nas em matéria de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas e articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área. Aí será possível configurar e compreender o campo das didáticas específicas.

Por fim, reafirmando que a educação como prática social é fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza, entendemos que seu estudo não se esgota em uma única ciência — a Pedagogia —, mas necessita do aporte de outras ciências, como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a História, a Antropologia, etc., que também se debruçam sobre a educação. Entretanto, enquanto essas ciências abordam o fenômeno educativo na perspectiva dos conceitos e métodos de investigação que lhes são próprios, a Pedagogia postula o educativo propriamente dito. Seu campo compreende as ações educativas e seus agentes contextualizados, tais como “*o aluno como sujeito do processo de socialização e de aprendizagem; os agentes de formação*” (entre eles as mídias, a família, os agentes de saúde, “*as escolas e os professores*”); “*as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber*” (como objeto de produção e constituição do humano); “*o contexto socioinstitucional das instituições*” (entre elas os sistemas de ensino, as políticas governamentais, “*inclusive as escolas e as salas de aula*”). Em síntese, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educador, o saber e os contextos em que ocorre (Libâneo, 1998, p. 30; sem grifo: texto nosso).

4.2. O ensino de Didática

Qual o sentido de ensinar Didática? Nos cursos de formação de professores nos anos 90, depois do movi-

mento de crítica e/ou negação da Didática e, por que não dizer, da Pedagogia, nos anos 80? Denunciada em seu viés psicologizante, em seu caráter instrumental-tecnista, em sua ausência de bases científicas, sem objeto e conteúdos próprios, e questionada em sua pretensa neutralidade político-ideológica, em sua importância na formação e na prática docente, à Didática restaria deixar de existir ou substituir seus conteúdos por aqueles de outras disciplinas, consideradas como propiciadoras de um pensamento crítico, como a História, a Sociologia e a Política Educacional. Ou, então, deveria ceder lugar às metodologias do ensino, estas, sim, com objeto e conteúdos próprios. A esse respeito, enfrentando o desafio de realizar um balanço crítico da Didática e de seu ensino, o seminário *A Didática em questão*, realizado na PUC/RJ, em 1982, apresentou elementos propiciadores de uma superação quer da negação quer da exaltação da Didática, apontando-lhe nova relevância, ao situá-la como “*um modo crítico de desenvolver uma prática educativa*” emancipadora (Luckesi, 1983). Ou, ainda, diferentemente, interpretando as necessidades sociais postas sob responsabilidade da educação escolar no País, à Didática caberia contribuir para o processo de democratização social e política por intermédio de uma educação pública e gratuita para a totalidade da população, capaz de responder ao desafio de pôr os professores em condições de ensinar as crianças até então excluídas e que passaram a ter acesso à escola a partir dos anos 60. Estava em questão, pois, o ensino em um novo *quadro social*. Por isso, foi necessário questionar a Didática em seus fundamentos e, conseqüentemente, o ensino de Didática.

O seminário apresentou textos questionadores sobre os fundamentos da Didática, pesquisas sobre o ensino de Didática e alguns encaminhamentos críticos. Publicado em livro por Candau, Vera (org.). *A Didática em questão*, Petrópolis, Vozes, 1983, constituiu-se em marco referencial para novos estudos, pesquisas e propostas que seriam elaboradas nos anos subsequentes.

Em decorrência do amplo processo da urbanização industrial ocorrido em nosso país a partir dos anos 60, a escolaridade básica, até então naturalmente disponível aos segmentos acima das camadas médias da sociedade, passou a ser exigida como necessária à formação de mão de obra e à vivência nos espaços urbanos letrados. Em decorrência, a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 foi reformada no tocante à educação básica, eliminando-se os exames de admissão ao (então) ginásio. Esses fatores permitiram maior acesso das camadas populares às escolas, alterando significativamente as demandas às formas, métodos e técnicas de ensinar, e desafiando os sistemas de ensino, as escolas e os educadores a obter resultados de aprendizagem de qualidade significativa para essa população.

Ver, a propósito,
Veiga, Ilma A. *A prática
pedagógica do professor
de didática*. Campinas:
Papirus, 1989.

O texto de Pimenta,
Selma G. “A didática na
licenciatura” apresentado
no VI ENDIPE, Porto
Alegre, em 1991, foi
publicado posteriormente
na *Revista da Faculdade de
Educação da USP*, v. 19,
nº 1, p. 128-132, 1993.

Como caminho para superar os impasses, tem sido importante o desenvolvimento de pesquisas sobre a prática docente como base para a constituição de novos saberes em Didática. Articuladas ao ensino da disciplina nos cursos de formação de professores, as pesquisas têm possibilitado novas configurações de programas nessa área. Em texto apresentado no VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, tecíamos algumas considerações sobre as propostas de ensino em Didática então emergentes. Sem esgotá-las, identificamos, numa primeira garimpagem, algumas tendências no ensino da disciplina (Pimenta, 1993): uma primeira, anteriormente anunciada, parte da crítica aos conteúdos tecnicistas e psicologizantes da Didática e os substitui por conteúdos das áreas de fundamentos históricos, sociológicos e políticos da educação; uma segunda, considerando os temas tradicionais da disciplina — finalidades do ensino, relação professor—aluno, conteúdos e métodos do ensino —, propõe um programa crítico-analítico. Examinando as diferentes concepções ideológicas sobre esses temas, elaboradas em diferentes momentos históricos, esta vertente procura evidenciar seus vínculos histórico-sociais e suas contribuições aos problemas educacionais da sociedade contemporânea. Uma terceira tendência propõe uma abordagem cultural na Didática. Considerando o ensino como manifestação cultural, programas identificados com essa linha enfatizam a reflexão sobre os temas-problema da cultura contemporânea. Uma quarta tendência parte do pressuposto de que os futuros professores desenvolverão novas e necessárias maneiras de ensinar à medida que vivenciarem novas maneiras de aprender. Por isso,

tomam a reflexão conjunta de professores e alunos sobre as práticas docentes vivenciadas e/ou observadas como o ponto de partida para a construção do saber fazer docente. Uma quinta, enfatizando o ensino, toma a sala de aula como objeto, seja focalizando o estudo sobre os elementos e processos de condução e organização da aula, seja focalizando os processos epistemológicos do ensino.

Desde então, outras tendências emergiram, como aquelas que valorizam a pesquisa na formação de professores e/ou os processos identitários do professor. É nestas tendências que inserimos o nosso trabalho, como tentativa de contribuir para uma ressignificação da didática na atividade docente. E, consequentemente, o ensino de Didática.

Em nosso entendimento, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las. Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores. São as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. Como o ensino ocorre em contextos sociais específicos, tais como as aulas, as

Esta última às vezes tem sido confundida com a visão reducionista de que as metodologias/práticas de ensino específicas são suficientes para estudar o fenômeno do ensino, uma vez que a sua essência seria constituída pela epistemologia das áreas de conhecimento. Então, trata-se de estudá-lo no/s local/locais onde ocorre, isto é, na aula (ver, por exemplo, Soares, Magda, 1983). Essa abordagem, ao não considerar o ensino como totalidade, entendendo os processos epistemológicos nos seus contextos mais amplos — sociopsicoculturais e emocionais —, restringe a análise a um enfoque meramente *disciplinar*, dispensando a visão de conjunto propiciada pela ciência pedagógica e pela Didática. Para essa abordagem, a Didática não existe.

Conclusões preliminares dessa experiência foram por nós apresentadas no VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Florianópolis, 1996, no painel “Propostas para o ensino de didática”, coordenado por Maria Rita Oliveira (ver Pimenta, Selma G. Didática na licenciatura e na pós-graduação: uma experiência de ensino e pesquisa. In: ENDIPE, 8. Anais... v. 1. Florianópolis, 1996).

escolas, os sistemas de ensino, as culturas, é preciso conhecer essa prática (daí a importância da pesquisa da prática e da realidade nos processos formativos), para estabelecer os nexos e as relações entre esses contextos, interpretá-los à luz das teorias da educação e do ensino e propor novas formas, maneiras e modos de ensinar. Assim, a *atividade de ensinar* dos professores nos contextos historicamente situados constitui o cerne da ressignificação da Didática e da profissão docente.

Nessa perspectiva, o livro *Alternativas do ensino de Didática* reúne experiências de algumas pesquisadoras que assumiram o desafio de experimentar novas propostas de ensino da disciplina nos cursos de formação de professores. O balanço crítico dessas propostas revela novos e férteis caminhos para a teoria didática em seu campo disciplinar. A seguir, algumas conclusões dessas experiências.

No texto introdutório, “A prática do ensino de Didática no Brasil”, Oliveira e André sistematizam as tendências que se configuraram no ensino da disciplina no País, a partir dos anos 80. O movimento da crítica desencadeou discussões a respeito tanto dos aspectos técnico-metodológicos quanto dos epistemológicos e ideológicos desse ensino. Ou seja, seu papel mediador entre o saber científico e o saber escolar e/ou entre práticas produtivas no contexto social mais amplo e práticas pedagógicas na escola. O ensino de Didática, então, assumiu características de análise crítica da realidade de ensino por parte de professores e alunos, como possibilidade de, ao problematizar essas práticas, encontrar respostas ou levantar novas questões, tendo por recurso as sistematizações teóricas na área.

André, M.; Oliveira, M. R. *Alternativas do ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

Anna Maria Caldeira e Sandra Azzi, UFMG; Maria Rita Oliveira, Cefet/MG; Marli André, USP; Selma Garrido Pimenta, USP; Vera Candau, PUC/RJ

Ver Veiga, 1988, e Libâneo, 1990.

A crítica desencadeou também propostas que concebem a produção do conhecimento como um processo de sistematização coletiva do diálogo teórico-prático entre professor e alunos de Didática, na qual o saber da prática é tomado como ponto de partida para a recriação da prática docente. Nessa perspectiva, temos a proposta de Martins, 1989, que, centrando-se no processo metodológico do ensino de Didática, realiza a reflexão sobre a própria prática dos alunos e do professor como eixo para a construção (e revisão) da teoria didática (e de seu ensino). Há igualmente a proposta de Lima, 1988 e 1995, que valoriza o resgate e a análise crítica da memória educativa universitária, redescobrimdo o conteúdo vivo na história de cada aluno-professor, interpretando esse conteúdo e compreendendo as relações sociais que o permeiam, para tentar construir, com base nas contradições identificadas, um novo projeto de prática docente.

Na experiência de ensino de Didática de André (1997), a autora examina o papel didático formador da pesquisa nos cursos de formação inicial, valorizando a metodologia de pesquisa como modo de apropriação de conhecimentos. Para isso, propõe atividades nas quais os alunos possam aprender a observar, a formular questões ou hipóteses de pesquisa, a selecionar dados que lhes permitam elucidar as questões e as hipóteses formuladas, sendo capazes de expressar as descobertas.

Azzi e Caldeira consideram que a “*disciplina Didática tem um caráter bastante singular, qual seja, o de propiciar ao professor que com ela trabalha a oportunidade de exercer a docência ao mesmo tempo em que reflete sobre ela*” (1997, p. 98). Entendendo a Didática como uma

disciplina que tem como ponto de partida a reflexão sobre uma prática ou, mais especificamente, sobre o processo de ensino e aprendizagem e que busca na sua compreensão os elementos que subsidiem a construção de projetos de ação didática, as autoras desenvolvem um curso que visa propiciar aos alunos em formação docente inicial a oportunidade de compreender e explicar semelhante processo. Para tal, o curso apoia-se na reflexão coletiva e interdisciplinar nas várias atividades pedagógicas que desenvolve: vivências docentes e discentes, análise de propostas pedagógicas, entrevistas com docentes e observações em sala de aula.

No desenvolvimento da proposta, as autoras, ao mobilizarem as teorias para a compreensão da realidade do fenômeno ensino-aprendizagem, possibilitam que os alunos percebam também a sua insuficiência. Num processo de reflexão coletiva interdisciplinar, permitem-lhes propor-se o desafio de novas construções teóricas. Estas, por sua vez, são evidenciadas pelas análises que realizam das práticas docentes. Assim, adquirem subsídios para elaborar propostas alternativas, tendo em vista suas próprias de docência.

Avaliando a proposta de ensino de Didática que desenvolvem, Azzi e Caldeira ressaltam que ela tem permitido aos temas que emergem no curso incorporar os conteúdos da Didática, resignificando-os com a contribuição de novos olhares. Ou seja, são retomados sob nova ótica, pois sua incorporação tende à sua superação. Ressaltam, ainda, que a proposta permitiu a percepção de que conhecimentos como cultura, interdisciplinaridade e tecnologia precisam ser incorporados à Didática.

Candau, 1997, por sua vez, aponta três temáticas que, por considerar fundamentais, tem incorporado em suas atividades de ensino e pesquisa em Didática: os estudos sobre o cotidiano escolar, o saber docente e as relações entre escola e cultura(s).

O cotidiano, porque, por meio do seu estudo, “é possível apreender o movimento de busca criativa presente na dinâmica escolar. E este movimento gerado no interior de experiências particulares transcende sua própria singularidade e aponta em direção ao ‘genérico’ ” (1997, p. 81-82). O saber docente, porque as pesquisas recentes têm reconhecido a importância dos saberes docentes (das disciplinas, curriculares, profissionais, da experiência) na produção do próprio saber fazer docente dos professores. A cultura, porque, como já afirmava a autora em 1982, o processo de ensino e aprendizagem é multidimensional (humano, técnico e político-social). Os estudos mais recentes incorporam nessa multidimensionalidade as questões que propõem a diferenciação entre a cultura escolar e a cultura da escola, além dos aspectos recentíssimos de globalização, raça, gênero, novas formas de comunicação, cultura do jovem, expressões de classes sociais, movimentos religiosos, violência, exclusão social e outros.

Essas três temáticas eclodem nas escolas e nas salas de aula, e os professores estão despreparados para lhes fazer frente. É com base nessa problemática que a autora vem desenvolvendo o ensino e a pesquisa em Didática.

As experiências de ensino de Didática dessas autoras, reunidas no livro *Alternativas do ensino de Didática*, configuram importante referencial para a ressignificação

teórica da disciplina, mediante seu ensino nos cursos de formação de professores. Ao se voltarem para a incorporação/análise crítica das práticas docentes consideradas em seus contextos escolares, sociais e culturais, de um lado, e por considerarem o professor como profissional reflexivo/investigador e sujeito de sua práxis, por outro, certamente contribuem para a construção de uma nova Didática ou para a sua resignificação.

4.3. Didática e construção da identidade de professores do ensino superior

Preocupadas em ressignificar o ensino de Didática dos cursos que desenvolvemos, realizamos uma pesquisa, procurando conhecer os efeitos de um programa de curso de Didática na atuação docente de alunos egressos da licenciatura. Dela extraímos os elementos para uma proposição do ensino da disciplina, contribuindo na construção da identidade de professores.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as outras, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal, que se cristalizam, a ponto de permanecer como práticas altamente formalizadas, com significado meramente burocrático. Outras não chegam a desaparecer,

Pimenta, S. G. *A Didática na licenciatura: um estudo dos efeitos de um programa de curso na atividade docente de alunos egressos da licenciatura*. São Paulo: CNPq: FE/USP, 1999.

mas se transformam, adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Identidade, mediação reflexiva e saberes da docência

Nos processos de construção da identidade docente, tem papel fundamental o significado social que os professores atribuem a si mesmos e à educação

Não é objeto nosso discutir a gênese constitutiva da profissão de professor, embora admitamos a importância do questionamento sobre a problemática da profissionalização docente. A propósito, ver Nóvoa, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº 4, p. 109-139, 1991.

escolar. Tem crescido entre os professores o entendimento de que o papel da instituição escolar é o de proceder à mediação reflexiva entre as transformações sociais concretas e os indivíduos, entre o que está acontecendo na sociedade como um todo e os indivíduos, os alunos, aqueles que estão na escola.

A mediação reflexiva, entenda-se, é um trabalho de investigação, é um trabalho com o conhecimento. Consiste em relacionar a atividade de aprender dos alunos aos conhecimentos que permeiam a sociedade, que foram nela produzidos e a constituem; em relacionar a aprendizagem do “eu” à aprendizagem do “nós”. Ao acentuar a importância do conhecimento nas instituições educativas, é preciso afirmar as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece: conhecemos com as teorias, com o conhecimento elaborado, com a nossa experiência. Mas também conhecemos por intermédio das emoções, do olhar instrumental, da sensibilidade, da cognição, do afeto. Conhecer é ato que mobiliza o ser humano por inteiro. Mobilizar essas várias formas no processo de conhecer permite que não se perca a capacidade de se indignar, de problematizar e de procurar saídas para os problemas.

A mediação reflexiva é tarefa complexa que exige conhecimentos. Por isso, a identidade de professores constitui também um processo epistemológico que reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos: os conteúdos das diversas áreas do saber (das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes) e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais

amplos do campo teórico da prática educacional; os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Esses saberes devem ser mobilizados articuladamente nos percursos de formação inicial e contínua.

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas *experiências* do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para sua formação pessoal e profissional. Também sabem sobre o ser professor por intermédio da experiência de outros, colegas, pessoas da família. Têm experiência socialmente acumulada sobre as agruras da profissão, sua não valorização social e financeira, o desgaste emocional que acarreta, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em instituições precárias; sabem, pelos meios de comunicação, um pouco que representações e estereótipos a sociedade tem dos professores. Sabem, mas na maioria das vezes não se *identificam* como professores, uma vez que *olham* o ser professor e a universidade do ponto de vista do ser aluno. O desafio, então, que se impõe é o de colaborar no processo de passagem de professores que se percebem como ex-alunos da universidade para o ver-se como professor nessa instituição. Isto é, o desafio de construir a sua identidade de professor universitário, para o que os saberes da experiência não bastam.

Ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de *conhecimentos*. Mas ter o domínio do conhecimento para ensinar supõe mais do que uma apropriação enciclopédica. Os especialistas, para o serem, precisam se indagar sobre o significado que esses conhecimentos têm para si próprios, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimentos e informações, conhecimento e poder, qual o papel do conhecimento no mundo do trabalho, qual a relação entre ciência e produção material, entre ciência e produção existencial, entre ciência e sociedade informática: como se inserem aí os conhecimentos históricos, matemáticos, biológicos, das artes cênicas, plásticas, musicais, das ciências sociais e geográficas, da educação física. Qual a relação entre esses conhecimentos. Para que ensiná-los e que significados têm na vida dos jovens alunos dos quais serão professores. Como as instituições trabalham o conhecimento. Que resultados conseguem. Que condições existem nelas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual. Essas questões põem em evidência a dimensão de educabilidade do conhecimento: como trabalhar o conhecimento na formação dos jovens? Qual o significado do trabalho do professor nisso?

Entendemos que a educação é um processo de humanização, que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais se destaca a escola. A educação escolar,

por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos. A finalidade desse trabalho — de caráter coletivo e interdisciplinar e que tem como objeto o conhecimento — é contribuir com o processo de humanização de ambos, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Ou seja, a sociedade civilizada, fruto e obra do trabalho humano, cujo elevado progresso evidencia as riquezas que a condição humana pode desfrutar, revela-se também uma sociedade contraditória, desigual, em que grande parte dos seres humanos está à margem dessas conquistas, dos benefícios do processo civilizatório. Assim, educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que articulá-los em totalidades, que permitam aos alunos ir construindo a noção de “cidadania mundial”.

Tarefa complexa, pois, a da universidade e de seus professores. Discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes, das engenharias...), no contexto da contemporaneidade, constitui um passo no processo de construção da identidade dos professores.

Parafraseando expressão utilizada por Morin (1993), ao afirmar que o “desafio do século XXI será gerar uma cidadania mundial”.

Os professores universitários, quando indagados sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que “ter didática é saber ensinar” e “muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar”. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado, revela que os alunos esperam que a Didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo; esperam ao mesmo tempo em que desconfiam, pois também há muitos professores que cursaram a disciplina (e até a ensinam!) e, no entanto, não têm didática. De outro, revela que, de certa maneira, há um reconhecimento de que, para saber ensinar, não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes *pedagógicos* e *didáticos*.

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes, um sobrepõe-se aos outros, em decorrência do *status* e poder que adquirem na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos — em que se destacavam os temas do relacionamento professor/aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a Pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da Pedagogia, que, então, se constituiu uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois se entende que o fundamental no ensino são os saberes científicos.

Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência. E hoje, na sociedade informática, que nova pedagogia se vai inventar?

Criticando a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da Pedagogia enquanto ciência que, ao restringir-se a campo aplicado das demais ciências da educação, perde seu significado de *ciência prática da prática educacional*, Houssaye (1995) aponta, como caminho de superação, nosso empenho em construir os saberes pedagógicos *com base nas necessidades pedagógicas* apresentadas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à Pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos com base na prática social da educação. No caso da formação de professores, com base em sua prática social de ensinar.

No momento da terceira revolução industrial, em que novos desafios se impõem, à Didática contemporânea compete proceder a uma leitura crítica da prática social de ensinar, partindo da realidade existente e fazendo um balanço das iniciativas que enfrentam o fracasso escolar. Além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e apresentam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da Didática terá por base os aspectos pedagógicos. E aqui vale ressaltar a

importância de um balanço crítico tanto das novas colaborações da Psicologia e da Sociologia da Educação como das iniciativas institucionais que têm procurado fazer frente ao fracasso escolar, apoiadas na renovação de métodos e de sistemáticas de organização e funcionamento das instituições: as novas lógicas de organização curricular, tais como ciclos de aprendizagem, interdisciplinaridades, currículos articulados às escolas que constituem campo de trabalho dos professores e ao estágio (cf. Pimenta, 1994a), a formação inicial de professores articulada à realidade das instituições e à formação contínua. Nesse processo, a teoria pedagógica tem papel fundamental.

Esse entendimento aponta para a superação da tradicional fragmentação dos saberes da docência (saberes da experiência, saberes científicos, saberes pedagógicos) apontada por Houssaye (1993). Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Como consequência, sua formação inicial só pode ocorrer com base na aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e na reflexão sobre ela. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos*. “A especificidade da formação pedagógica, tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz” (Houssaye, 1995, p. 28). Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a edu-

cação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que produz saberes pedagógicos, na ação. Nos cursos de formação, tem se praticado o que o autor chama de “ilusões” (cf. Houssaye, 1995):

- a ilusão do fundamento do saber pedagógico no *saber disciplinar*: eu sei o assunto; conseqüentemente, sei o fazer da matéria;

- a ilusão do *saber didático*: sou especialista da compreensão do como-fazer-saber esse ou aquele saber disciplinar; portanto, posso deduzir o saber-fazer do saber;

- a ilusão do *saber das ciências do homem*: sou capaz de compreender como funciona a situação educativa; posso, então, esclarecer o saber-fazer e suas causas;

- a ilusão do *saber pesquisar*: eu sei como fazer compreender mediante esse ou aquele instrumento qualitativo e quantitativo; por isso, considero que o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer, mais ou menos como se a experiência se reduzisse à experimentação;

- a ilusão do *saber-fazer*: na minha classe, sei como se faz; por isso, sou qualificado para o *fazer-saber*.

Diante do exposto, Houssaye (1995) considera que a Pedagogia se ressignificará à medida que tomar a ação como a referência da qual parte e para a qual se volta. Parece ser esse o sentido da afirmação de Suchodolski (1979, p. 477), quando diz:

o conhecimento da ciência pedagógica é imprescindível, não porque contenha diretrizes concretas válidas para “hoje e amanhã”, mas porque permite realizar uma autêntica análise crítica

da cultura pedagógica, o que facilita ao professor debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora.

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Para isso os processos de formação da docência no ensino superior poderão contribuir não apenas pondo à disposição dos educadores as pesquisas sobre a atividade docente na universidade (configurando a pesquisa como *princípio cognitivo* de compreensão da realidade), mas também procurando desenvolver com eles pesquisas na realidade institucional, com o objetivo de prepará-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como *princípio formativo* na docência.

Portanto, conhecer diretamente ou por meio de estudos as realidades do ensino, incluindo as próprias, na universidade; realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados, problematizar, propor e desenvolver projetos de ensino e de pesquisa do ensino; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre o ensino, sobre os alunos e professores; olhar, ver e analisar as ações existentes com olhos não mais

de ex-alunos, mas de professores, são passos importantes na construção da identidade dos professores no ensino superior.

Almeida (2000), discutindo a pertinência de priorizar a reflexão sobre a prática docente como campo de formação, cita Teodoro (1991, p. 43-44), que distingue três contextos diferentes a respeito da transferência do saber e do saber-fazer. Diz ele:

o contexto universitário caracteriza-se pela sua linguagem especializada, pelo corte dos saberes em disciplinas reconhecidas, pela obrigação de referir as suas ideias às de outros autores, utilizando-se abundantemente de citação e ligando a autoridade intelectual à posição hierárquica, que produz um conhecimento predominantemente escrito, o que não ajuda verdadeiramente os professores na sua prática profissional. O contexto do estabelecimento de ensino é marcado por um saber onde predomina a linguagem da política educativa, que exige uma negociação e uma partilha permanente entre os diferentes parceiros escolares. O contexto da sala de aula difere fundamentalmente dos precedentes por não valorizar nem o discurso nem o escrito, assentando antes na interiorização de uma doutrina da ação, na capacidade de fazer face ao imprevisto, de tomar em conta a multiplicidade das variáveis da situação.

Assim, temos por outro ângulo a valorização da ação desenvolvida pelo professor na sala de aula, que, se for tomada como objeto de reflexão, poderá oferecer alternativas ricas para a formação desse profissional. É o que Nóvoa (1992, p. 25) chama de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal.

No entanto, é preciso compreender as bases culturais da resistência em proceder à reflexão, pois

a aula é o santuário dos professores. O carácter sacrossanto da aula é elemento central da cultura escolar que é preservada e protegida pelo isolamento do professor (...) que se vincula à

autonomia. Na cultura da escola são mantidos os aspectos os menos educativos: a dependência da opinião de especialistas externos, as inseguranças, a incapacidade para adotar características públicas, a negação de interesses pessoais, vinculada à alienação do trabalho, a utilização ambígua do isolamento como máscara de autonomia, a eliminação das emoções, a desconfiança de outros professores, a tendência estreita de concentrar-se exclusivamente nos recursos de ensino, negando-se a discussão dos objetivos educacionais (...) (Bullough, 1987, p. 92, in Pérez-Gómez, 1995, p. 339).

A docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder à análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino, o que permitiria configurar uma identidade *epistemológica* decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar. Mas também sua identidade é *profissional*, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Assim, o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores do ensino superior* nos parece ser mais adequado do que o de formação, uma vez que envolve ações e programas quer de formação inicial quer de formação em serviço.

O desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera

meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito a gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior.

Para além do imaginário social existente, a construção da identidade inicial de profissionais oriundos do ensino superior fica institucionalizada, durante os anos da graduação, pelas oportunidades acadêmicas de *ensaio da profissão*, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos

efetivados nas aulas (exemplos, narrações dos docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas.

Dos saberes das áreas específicas aos saberes da docência, na direção de constituir um profissional com profissionalismo (exercício intencional, comprometido com seus resultados, desenvolvido com pesquisa, aberto a transformações), há um caminho a ser intencionalmente percorrido. A Didática pode colaborar nesse percurso.

Por onde começar? Experiências de formação de professores no ensino superior

Ouvir as expectativas (e mesmo a ausência delas), conhecer as representações sobre didática, profissão docente, explicitar os preconceitos, conhecer suas origens — na história de vida dos sujeitos, na mídia, nas experiências de aprender e de ensinar, na família (“Imagine, ser professor! Vai passar fome!”)... E eu, quero ser professor? Ser professor é ensinar. E para que ensinar? Ensinar o quê? O conhecimento do qual somos especialistas. Somos? E para que servem os conhecimentos? Com esses procedimentos e indagações iniciais, é possível ir tecendo a trama do percurso formativo de professores. E tem dado certo:

O espaço-tempo da aula, no transcorrer do curso, tornou-se no momento privilegiado para tecermos a apreensão dos fios que compõem a trama conjectural de uma profissão (depoimento de aluno, final do 2º semestre de 1996).

Em se tratando de professores que já superaram parte dessas questões referentes à escolha profissional e se encontram, por decisão, em regência de classes

universitárias, um caminho para a construção de suas identidades tem sido os processos continuados de profissionalização realizados nas universidades, nos quais os estudos, as discussões, as sínteses se referem à problemática enfrentada no cotidiano da sala de aula e são confrontados, analisados e submetidos à reflexão em diálogo com as questões teóricas.

Nos depoimentos de professores participantes desses processos por nós coordenados, é frequente o destaque para os conteúdos trabalhados, mas há, sobretudo, a ênfase sobre as relações de suas atividades docentes com o que foi vivenciado no processo:

Em todos os níveis dos cursos universitários deve prevalecer sempre a interação e a pesquisa, e não a mera transmissão de conhecimentos.

Não há relação direta entre o educador ensinar e o educando aprender; cabe ao educador sistematizar o seu método de ensino para ser ele o fio condutor da disciplina e transformá-la em atraente e instigadora.

Alunos e professores devem ser respeitados, ambos estão do mesmo lado, numa caminhada em busca do conhecimento.

A profissão de professor não pode ser exercida por quem não esteja preparado; o professor deve ter o conhecimento prévio da docência.

O ponto de partida do trabalho do professor universitário é o projeto pedagógico institucional. Conhecer o plano de curso, o perfil do profissional que se pretende trabalhar e, a partir daí, refletir sobre que operações de pensamento vão contribuir para essa formação.

É preciso diferenciar quais os conteúdos essenciais e quais os complementares, para planejar melhor minhas aulas.

Aspectos como autoridade e autoritarismo, fundamentados apenas na relação de uma suposta hierarquia entre professor e

Registros feitos por professores da Unerj — Centro Universitário de Jaraguá do Sul — durante o processo de Profissionalização Continuada 2000/2001, conforme Anastasiou, L. G. C., *Relatórios de Pesquisa*, 2002, em fase de conclusão.

aluno, devem ser revistos, para serem utilizados como elementos que permitam alavancar a participação do aluno.

É preciso contextualizar o aluno em sua inter-relação com a universidade. O professor, dominando inicialmente um conteúdo que o aluno desconhece, precisa desabrochar talentos, pois o aluno vem com enorme vontade de que as coisas aconteçam, vontade que esmorece com o tempo.

Os textos trazidos (no curso) para leitura, para trabalhos individuais ou de grupos, para debates, para reflexão, contribuíram no ponto em que me julgo mais vulnerável: a avaliação, o que considero um crescimento. As dificuldades antes eram enormes, existem agora, mas também, é necessário que se diga, com considerável redução.

Uma mudança necessária refere-se a alterar o critério de avaliação dos alunos. É triste que chamemos "verificar" de "avaliar". Pelos estudos, pude ver que eu, como professor, posso estar reproduzindo um sistema injusto, classificatório e excludente, o qual eu não havia questionado antes.

São relatos acerca de novos posicionamentos, derivados de conteúdos didáticos que se referem a formas específicas de atuar como professor. Por esses depoimentos, podem-se inferir as possibilidades dos processos de formação contínua na construção identitária do docente do ensino superior.