

ISSN 1519-3993

**Revista
de**

FEQ

**Educação
PUC-Campinas**

n. 15 – Novembro 2003

**DOCÊNCIA E QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR:
ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

Revista de Educação PUC-Campinas

Revista semestral da PUC-Campinas

Coordenação Editorial

João Baptista de Almeida Júnior

Comissão Editorial

Clayde Regina Mendes

Dulce Maria Pompêo de Camargo

Elizabeth Adorno de Araujo

Jairo de Araujo Lopes

João Baptista de Almeida Júnior

Katia Regina Moreno Caiado

Mara Regina Lemes De Sordi

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Newton Cesar Balzan

Conselho Consultivo

Antonio Nóvoa (Fac. de Psic. e de Ciênc. da Educ. - Univ. de Lisboa)

José Camilo dos Santos (FE/UNICAMP)

José Luis Sanfelice (FE/UNICAMP)

Luciola Licínio de C.P. Santos (FE/UFMG)

Maria de Lourdes de Albuquerque Favero (FE/UFRJ)

Olinda Maria Noronha (UNISAL)

Capa

Cláudia Lúcia Trevisan (Mestre em Educação – PUC-Campinas)

Organização

João Baptista de Almeida Júnior

Secretário

Luis Antonio Vergara Rojas

Editoração: Beccari Propaganda e Marketing

Rua Pedro Álvares Cabral, 183 – Campinas – S.P. – Fone Fax (19) 3255-6311
editora@beccari.com.br

Impresso por: Gráfica e Editora Flamboyant Ltda

Rua Dr. João Quirino Nascimento, 493 – Campinas – S.P.– Fone Fax: (19) 3252-68
flamboyant@dglnet.com.br

Revista de Educação PUC-Campinas

Permuta:

Sistema de Bibliotecas e Informação
Serviço de Publicação, Divulgação e Intercâmbio - SPDI

Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro
Campinas - SP - CEP: 13020-904
Fone/Fax: (19) 3735-5806
E-mail: sbi-spdi@puc-campinas.edu.br

Endereços da Faculdade de Educação:

Pós-Graduação	Graduação
Praça Imaculada, 105 - Vila Santa Odila Campinas-SP - CEP: 13045-901 Fone: (19) 3776-6731 Fax: (19) 3776-6710 E-mail: pos.educ@puc-campinas.edu.br	Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro Campinas-SP - CEP: 13020-904 Fone: (19) 3735-5827 Fax: (19) 3735-5820 E-mail: faeduc@puc-campinas.edu.br

Editorial 5

ENTREVISTA / INTERVIEW

Professores Pesquisadores das Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas 7

ARTIGOS / ARTICLES

Ensino Universitário em Nível de Excelência, Limites e Possibilidades em Duas Áreas de
Conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
*Academic Teaching in Level of Excellency, Limits and Possibilities in Two Areas of
Knowledge: Human Sciences and Applied Social Sciences*
Newton Cesar Balzan 39

Professor do Ensino Superior da Área de Ciências Sociais Aplicadas e sua Prática
Pedagógica: história oral temática
*Professor of the Applied Social Sciences area and its pedagogical practice: thematic verbal
history*
Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho 55

A Qualidade de Aprendizagem e a Produção Discente nos Cursos das Áreas de Ciências
Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
*The Quality of Learning and the Learning Production in the Courses of the Applied Social
Sciences and Human Sciences.*
João Baptista de Almeida Junior 63

A Avaliação e Seu Potencial Inovador nos Processos de Formação na Área de Ciências
Sociais Aplicadas
*The Evaluation and Its Innovative Potential in the Education Processes in the Area of
Applied Social Sciences*
Mara Regina Lemes De Sordi 75

Práticas Interdisciplinares: Análise dos Obstáculos Didáticos e Epistemológicos nas Áreas
de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
*Interdisciplinares Practices: Analysis of the Pedagogic and Epistemologic Obstacles in the
Human Sciences and Applied Social Sciences Areas*
Elizabeth Adorno de Araujo e Jairo de Araujo Lopes 89

Universidade e Formação de Professores: Oficinas Pedagógicas e Transformação da Prática Docente

The University and Professors Education: Pedagogical workshops and Transformation of the Teaching Practice

Dulce Maria Pompêo de Camargo 99

RESUMOS DE DISSERTAÇÕES / ABSTRACTS OF DISSERTATIONS 113

NORMAS PARA OS COLABORADORES / REGULATIONS FOR ENTERING PAPERS 121

EDITORIAL

A Revista de Educação PUC-Campinas volta a publicar, neste número, mais uma coletânea de artigos derivados da Pesquisa Coletiva, desenvolvida pelos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação, intitulada: “*A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*”.

Trata-se de um projeto que integra os pesquisadores do Programa a docentes, diretores coordenadores de cursos e pesquisadores das áreas analisadas da mesma Universidade e de outras IES nacionais. A PUC-Campinas não é o objeto de estudo da pesquisa. Ocupando a vigésima colocação em magnitude entre as universidades do país (Folha de S. Paulo, 21/01/2003), como uma grande instituição universitária constitui-se referência no momento atual, pois atravessa as mesmas dificuldades internas e sofre as mesmas influências externas na complexa rede de relações que caracterizam o presente contexto sócio-político, quer em termos de Brasil, quer em termos internacionais.

Desde 1998, o projeto concentra-se no mapeamento da qualidade do ensino superior, com ênfase nas questões que envolvem as relações docência-estudantes-aprendizagem, nas diversas áreas de conhecimento. O objetivo geral do Projeto consiste em promover uma leitura crítica e analítica da situação do ensino e aprendizagem nos cursos das referidas áreas, a partir da identificação de alterações pedagógicas, aí refletidas, decorrentes das transformações sociais ocorridas em ritmo acelerado de mudança.

Para descrever e dimensionar essas transformações, os pesquisadores têm adotado metodologias de pesquisa que instiguem à reflexão os sujeitos docentes, discentes, coordenadores e diretores de cursos e especialistas consultados, convidando-os a repensar as formas de ensino e aprendizagem nos cursos que trabalham ou freqüentam. Grande importância tem também a pesquisa documental resultante dos trabalhos de Avaliação Institucional promovida pela Comissão de Avaliação Institucional - CAINST da própria Instituição.

Por se tratar de um amplo Projeto, sua execução foi prevista para seis anos. Com exceção da área das Ciências da Saúde e Biológicas – nos dois primeiros anos - cada uma das demais áreas vem sendo investigada no período de um ano, conforme o seguinte cronograma: 1998-1999: Ciências da Saúde e Biológicas; 2000: Ciências Exatas e Engenharias; 2001: Ciências Humanas; 2002: Ciências Sociais Aplicadas; e 2003: Letras e Artes.

Em edições anteriores da Revista - número 9 (dezembro de 2000) e número 12 (junho de 2002) – foram divulgados os primeiros resultados parciais da pesquisa, respectivamente, referentes às áreas de Saúde e de Ciências Exatas e Engenharias. **Na presente edição o destaque será para os estudos relacionados às áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas.**

Na seção Entrevista, transcrevemos os depoimentos dos entrevistados – profissionais docentes e pesquisadores de renome nacional e internacional que atuam nas duas áreas estudadas em universidades públicas, comunitárias e particulares.

O primeiro artigo “*Ensino Superior em nível de excelência: limites e possibilidades nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas*”, do coordenador do grupo de Pesquisa, Newton Cesar Balzan, traz informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos e instrumentos

adotados na coleta de dados junto a estudantes, docentes e profissionais entrevistados – vozes interlocutoras que dialogaram com os pesquisadores do grupo de pesquisa. O autor chama a atenção para a necessidade de se fazer uma leitura das diversas vozes vinculando-as ao atual contexto sócio-cultural, do qual as referidas áreas são partes integrantes, de modo a relativizar as metas de qualidade no Ensino Superior aos condicionantes de carga horária de trabalho, remuneração salarial, autonomia intelectual e abertura para o diálogo interdisciplinar, pelo lado do professor, e formação no ensino médio, cultura geral, despesas de material de instrução, do lado dos alunos.

O artigo seguinte “*Professor do Ensino Superior da área de Ciências Sociais Aplicadas e sua prática pedagógica: história oral temática*”, de Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, faz um registro de lembranças de professores que exercem cargos de direção na PUC-Campinas na área referida, procurando destacar suas experiências na construção do ofício de ser professor e administrador.

Outro enfoque da questão da qualidade no ensino superior é abordado no artigo “*A Qualidade de Aprendizagem e a produção discente nos cursos das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas*” de João Baptista de Almeida Júnior. Um recorte mais específico investiga a possibilidade de ocorrência da qualidade de aprendizagem na perspectiva da participação do aluno e nas propostas de dinâmicas pedagógicas com ênfase no *aprender a aprender* e seus condicionantes.

Um olhar específico no material da pesquisa nos apresenta Mara Regina Lemes De Sordi, com o artigo “*A avaliação e seu potencial inovador nos processos de formação na área de Ciências Sociais Aplicadas*”. A autora extrai dos discursos dos entrevistados aspectos relacionados ao campo da avaliação da aprendizagem, a qual entende poder se constituir no terreno propício para se implantar processos de inovação no Ensino Superior, de modo a iniciar, por aí, as transformações tão esperadas na direção da qualidade.

Completando os relatos referentes à Pesquisa Coletiva, o artigo “*Práticas interdisciplinares: análise dos obstáculos didáticos e epistemológicos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas*”, de Elizabeth Adorno de Araujo e Jairo de Araujo Lopes, compara dois universos pedagógicos – a Universidade e a Escola Básica – para avaliar a realidade das propostas de interdisciplinaridade. A partir de depoimentos do grupo de entrevistados da Pesquisa Coletiva e de depoimentos de professores e estudantes de um Grupo de Pesquisa de Educação Matemática, área de atuação dos autores, constatam que não há ainda avanço significativo em relação ao discurso interdisciplinar, a despeito de experiências particulares que merecem destaque.

Para finalizar a seção de artigos, Dulce Maria Pompêo de Camargo escreve sobre “*Universidade e formação de professores: oficinas pedagógicas e transformação da prática docente*”. Ainda no contexto das Ciências Sociais, cursos de licenciaturas, a autora conta a experiência da criação do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura – LESC, uma parceria do Programa de Pós-graduação em Educação e a Faculdade de Ciências Sociais da PUC-Campinas que, desde 1997, tem promovido atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, por meio da inserção direta de alunos da graduação e pós-graduação nas redes de ensino fundamental e médio.

Entendemos, mais uma vez, sinalizar com os textos aqui reunidos, em recortes mais diversos, os anseios dos pesquisadores em descrever a conjuntura atual na tentativa de compreender o desenvolvimento histórico do neoliberalismo e do processo de globalização, seus impactos no campo educacional, bem como questionar sobre novos indicadores teóricos de um paradigma para o ensino superior que consiga responder às exigências sociais e humanas desencadeadas nos processos de mudança.

João Baptista de Almeida Junior
Coordenador Editorial

ENTREVISTA

Como temos procedido nas edições anteriores, abrimos a Revista com a seção **Entrevista**. Desta feita, trazemos o material das entrevistas com os docentes-pesquisadores das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas que responderam, via correio eletrônico, as questões do roteiro encaminhado pela equipe de pesquisadores do Projeto: “*A questão da qualidade de ensino superior em uma sociedade em mudança acelerada – significado, revisão crítica e propostas para seu desenvolvimento*”. Com exceção dos registros comuns de correspondência, o conteúdo foi mantido por completo. Acreditamos assim manter a riqueza do material e permitir, aos leitores, análises sob outras óticas. A organização em seqüência de respondentes, para cada questão, pretende facilitar a análise comparativa das respostas. Uma única entrevista presencial depois de devidamente transcrita apresentou dificuldades editoriais de configuração no formato de respostas encaminhadas *on line*. Por decisão da Comissão Editorial, foram resguardados os nomes dos entrevistados, sendo identificados apenas pela área de atuação.

Coordenador Editorial

Questão 1 – Considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual, quais seriam as qualidades básicas, indispensáveis, que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no seu Curso ou Área?

ENTREVISTADO 1 (Filosofia e Educação)

R: Qualidades básicas, ou seja, primordiais de um professor: técnico-profissionais e ético-políticas. As qualidades técnico-científicas dizem respeito a duas dimensões: a) domínio dos conhecimentos teóricos e práticos fundamentais e específicos da área de atuação; b) competência pedagógica. As qualidades ético-políticas se referem aos valores de sentido filosófico e político e sua materialização em ações concretas de participação consciente na sociedade, para a consolidação da cidadania, da democracia. As qualidades ético-políticas devem ter prioridade sobre as qualidades técnicas e profissionais.



Entrevista

ENTREVISTADO 2 (Filosofia e Educação)

R: Como professor universitário, atuo nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, trabalhando na interface da Filosofia e da Educação, uma vez que minhas disciplinas situam-se sempre no campo da Filosofia da Educação. É desse lugar que estarei respondendo às questões formuladas. Mas tanto com referência ao pedagogo como ao professor em geral, vejo como necessário o mesmo perfil.

Entendo que as mudanças pelas quais passa o mundo no momento atual só reforçam a exigência de uma grande qualificação técnico-científica, intensa sensibilidade ética e sólida consciência política. Estou me referindo à exigência de que o profissional do campo da educação precisa de uma muito consistente formação em termos de conhecimentos científicos e técnicos, nas ciências básicas, nas ciências da educação e no campo técnico-didático; precisa ser profundamente sensível às referências axiológicas de modo geral, mas particularmente às referências éticas, uma vez que ele é profissional que lida com pessoas humanas, cuja dignidade precisa ser sempre muito respeitada, nunca agredida; igualmente dispor de uma amadurecida sensibilidade estética, dimensão imprescindível para a realização do ser humano, dele professor e de seus alunos; e também compreender-se como integrante de uma sociedade histórica, inserido num complexo tecido de relações sociais, onde predomina o poder, sempre correndo o risco de desandar para a dominação, para a opressão. Entendo que essa complexa formação supõe o desenvolvimento da capacidade da reflexão filosófica, para articular e unificar a significação de sua atuação profissional e de sua própria existência.

ENTREVISTADO 3 (Filosofia e Educação)

R: Domínio da lógica, domínio da capacidade de observar e compreender sistemas em funcionamento, habilidade social de atuação cooperativa, valorização de comportamentos éticos, capacidade de se auto-observar e modificar suas atitudes, independência em relação a poder

e autoridade. Apesar de já bastante batida: a capacidade de aprender a aprender.

ENTREVISTADO 4 (Geografia e História)

R: No curso de Geografia, se bacharel (geógrafo), é fundamental o domínio das técnicas e dos instrumentos referentes ao levantamento de dados, a capacidade de interpretar os resultados, e também a de propor soluções que visem o bem-estar da maioria. Entretanto, para realizar isto, necessita de embasamento teórico para que, no uso de modelos (que são hipóteses), não os transforme em lei. Modelo é uma idealização, é uma aproximação da realidade e não a realidade; é um instrumento e não uma norma. Os dados são importantes mas, por si só, não se explicam. Projetar o futuro e colocá-lo como inevitável, é aceitar determinismos e anular a História como um processo. Restringir-se à quantificação de fatos que são essencialmente qualitativos, é descaracterizá-los.

Se licenciado (professor de Geografia), é importante gostar da docência e não abrir mão de condições adequadas de trabalho. É saber que, na sala de aula (dos ensinamentos fundamental e médio), a ciência geográfica é um meio para provocar o pensar e para desvelar a realidade. Para realizar isto e também ser capaz de trabalhos interdisciplinares, há necessidade de possuir densidade de conteúdo. Somente com um conteúdo rigoroso se é capaz de trabalhar com a dúvida. Isso também não se consegue realizar sem teorias norteadoras. É a teoria que costura o conteúdo, é ela que orienta a prática e que permite apontar futuros. O atual desprezo pela teoria decorre da imposição daqueles que desejam a perpetuação do atual presente e faz com que professores se agarrem a qualquer novidade "moderna", pois não sabem para onde caminhar e necessitam de quem os conduza.

ENTREVISTADO 5 (Filosofia e Educação)

R: Ter um conhecimento sólido sobre os conteúdos relativos à sua área específica; estar

atualizado com os debates e produção de sua área; abertura ao diálogo com as áreas de conhecimento correlatas; ter consciência sobre o sentido social da sua atuação teórica e prática e, no caso da formação de professores, estar atendo às necessidades e reivindicações dos alunos com disponibilidade para reformular seu trabalho em função delas, se for o caso.

ENTREVISTADO 6 (Educação)

R: Penso que as qualidades básicas e indispensáveis que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado em Pedagogia seriam: a) a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade social e econômica, bem como sobre a realidade educacional de nosso país, propondo soluções alternativas para os problemas detectados; b) ter autonomia ancorada na consciência e clareza dos condicionamentos a que estamos sujeitos individual e coletivamente. Essa consciência possibilitará ao educador posicionar-se, tomar decisões e lutar resistindo diante das exigências impostas pela sociedade capitalista; c) assumir que sua formação ocorre durante a vida toda e conseqüentemente exigirá estudo sistemático e atualização constante; d) ser capaz de trabalhar e conviver com pessoas de diferentes culturas, lidando com os conflitos presentes e construindo propostas por meio da participação coletiva; e) perceber-se como sujeito inserido num contexto concreto sendo construtor de sua história pessoal e coletiva.

ENTREVISTADO 7 (Educação)

R: O profissional formado na área de educação, tanto no curso de Pedagogia como nos de licenciatura precisa ter as qualidades próprias de qualquer profissional, acrescidas das específicas do professor: bom preparo no domínio do conhecimento de sua área, o que implica também as qualidades de desempenho no trabalho docente, capacidade de relacionamento com alunos e colegas e interesse no próprio desenvolvimento profissional. Tudo isso sobre a

base de um pensamento crítico e de responsabilidade social, inerente a todo cidadão e, portanto, mais ainda, a todo profissional.

ENTREVISTADO 8 (Educação)

R: Uma cultura geral que lhes possibilitasse entender a sua área de atuação no contexto nacional e internacional. Também conhecimentos específicos que os instrumentalizasse para intervir na prática profissional, fazendo avançar a reflexão e as propostas pedagógicas. Indispensável, também, o cultivo de uma postura ética que seja pano de fundo para o exercício profissional e de cidadania.

ENTREVISTADO 9 (Educação)

R: O profissional da área de educação precisa ter uma boa bagagem cultural e isso significa adquirir conhecimentos específicos na sua área de especialidade, mas sobretudo conhecimentos gerais: História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia, Artes em Geral. Precisa ser um leitor de boa literatura, de jornal, de revista e ser capaz de escrever e de expressar-se oralmente. Precisa ser criativo, flexível, gostar de inovar. Ser capaz de trabalhar com outros, ouvir, acolher, expor-se.

ENTREVISTADO 10 (Administração e Marketing)

R: O profissional de Administração do século XXI deve ter um forte espírito empreendedor, ético, permanentemente atualizado, aberto a novidades e mudanças, comprometido com seu trabalho, ter empregabilidade, ser pró-ativo, participativo, saber trabalhar em equipe, facilidade de comunicação, ambicioso, falar inglês impreterivelmente e, se possível, espanhol.

ENTREVISTADO 11 (Administração)

R: A meu ver o profissional da administração deve ter uma formação multidisciplinar, deve

ser flexível e muito atualizado (usando um termo da área, deve ser um profissional "plugado") sua base de trabalho deve sempre levar em conta os eventos atuais, e ele deve sempre associar a teoria à prática, usando os ensinamentos das teóricas da Administração e aplicando-os a sua empresa.

ENTREVISTADO 12 (Geografia)

R: O profissional em Geografia deve apresentar as seguintes qualidades básicas: a) ter uma base teórica sólida e capacidade de realizar a relação teoria/prática; b) estar apto a realizar trabalho em equipe. Como professor, ter consciência de que a formação do aluno resulta de trabalho coletivo. Como profissional bacharel atuar em grupos interdisciplinares e tornar visível seu papel e contribuição junto às diversas áreas do conhecimento; c) respeitar a pluralidade inerente aos ambientes profissionais; d) estar comprometido com sua formação contínua e buscar atualização dos conhecimentos na área da Geografia; e) ser criativo no resgate de seus conhecimentos visando a aplicação em novas situações da vida profissional; f) ser ético e "generoso" no aprimoramento de seus pares, visando ao crescimento do grupo.

ENTREVISTADO 13 (Biblioteconomia)

R: Acredito que esse profissional formado no curso de Ciência da Informação com Habilitação em Biblioteconomia deve responder cada vez mais a uma sociedade complexa e com realidades sociais diversas. Esse profissional é um agente de mudança, um educador e um promotor da cultura e do conhecimento. Deve ser "imune ao individualismo" já que trabalha para e na comunidade. Deve ser também competitivo porque administra o poder da informação. Deve ser cooperativo porque está integrado em equipes de distintas especialidades com fins diferentes voltadas para o desenvolvimento e o futuro.

ENTREVISTADO 14 (Jornalismo)

R: A principal qualidade de um jornalista, a meu ver, é o apreço pela informação e a crença de que fazê-la circular é altamente relevante para a vida em sociedade. Isso exige espírito público do candidato, o desejo de trabalhar em prol dos outros, da comunidade, antes de si mesmo. Exige uma postura ética, portanto. E requer atributos como a curiosidade aguçada sobre todos os assuntos, a capacidade de fazer análises e correlações entre fatos díspares, o distanciamento crítico e a isenção de espírito permanentes, a capacidade de expressão nas mais variadas linguagens, entre outros tantos que poderiam ser citados.

ENTREVISTADO 15 (Economia)

R: Uma sólida formação analítica - o que inclui substancial espírito crítico quanto aos limites de aplicação dessas construções ou modelos ao mundo real, em especial nas condições que vigoram no caso brasileiro. Em contraponto, o que observo é uma formação que enfatiza o conhecimento analítico apenas pelo seu lado estético, em suas formalizações matemáticas, e por seus conceitos rebuscados. São alunos que vivem a falar uma linguagem em voga na literatura corrente da Economia, sem se dar muito conta se isso tem ou não aplicação relevante ao mundo real, ou se isso não passa de modismo que tem um fim facilmente previsível, logo sendo substituído por outras palavras-chave que tentam sinalizar "atualidade do conhecimento", "vanguarda acadêmica", e nada mais. Encontro, por exemplo, alunos que falam da criminalidade do Rio de Janeiro sob a perspectiva da "garantia de direitos de propriedade", da "solução de second best", e outras coisas do gênero, sem se darem conta que isso afinal nada acrescenta à compreensão dos fenômenos do mundo real. Diria mesmo que é uma espécie de percepção do burguês de Molière que acabará descobrindo que falam em prosa... Esse vício me parece tanto mais grave quando se observa a cultura da pos-graduação.

ENTREVISTADO 16 (Serviço Social)

R: O profissional da área de Serviço Social deve ter uma formação intelectual e cultural generalista crítica: capaz de lidar concomitantemente com as várias tendências e demandas do mercado; competente em sua área de desempenho; capaz de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho; comprometido com os valores e princípios éticos; articulador, negociador, flexível, comunicador; atento aos resultados: contribuição de seu trabalho para a organização e à sociedade; formulador, executor e avaliador de políticas sociais e planos / programas / projetos sociais; pesquisador com visão interprofissional e que saiba trabalhar em equipe.

ENTREVISTADO 17 (Direito)

R: O profissional do Direito deve ter uma consolidação humanística que foge do cotidiano da mera aplicação/interpretação das leis. Assim, disciplinas que foram suprimidas do Curso de Direito deveriam ser retomadas ou/e ampliadas, como por exemplo, Filosofia do Direito, Teoria Geral do Estado, Direito Romano, História do Direito.

ENTREVISTADO 18 (Administração)

R: Os formandos em Administração deverão ter, além das informações inerentes ao curso, conhecimento de outra língua, de informática e generalidades em economia e gestão empresarial para ter sucesso ou vez na carreira.

QUESTÃO 2 – Como você vê a questão: despreparo dos estudantes *versus* exigência de qualidade nos cursos da sua Área?

ENTREVISTADO 1

R: Seria preciso discutir os conceitos de “despreparo dos estudantes” e de “qualidade”,

que têm sido usados ideologicamente. Se entendemos a qualidade numa perspectiva social, a questão do despreparo do estudante deveria ser discutida na perspectiva da busca da construção dos sentidos públicos da formação. Se entendermos a “qualidade” numa perspectiva tecnicista, nosso trabalho deveria consistir em corrigir as deficiências mediante boas técnicas ou métodos. Se entendemos “qualidade” como quantidade de produtos, então teríamos que buscar aumentar a produtividade. Antes de mais nada, devemos discutir o conceito de formação - que é a principal finalidade da educação. Talvez o “despreparo do estudante” seja mais o resultado dos desajustes de grande parte da sociedade relativamente aos critérios estabelecidos pela burocracia estatal e educacional. Mais uma razão para não separar a educação superior dos demais níveis educacionais. Especialmente a área de educação tem um campo enorme de atuação, no sentido de melhorar a qualidade dos níveis anteriores, especialmente das escolas públicas.

ENTREVISTADO 2

R: Não há dúvida de que o repertório cultural dos jovens que acedem à Universidade, cada ano, tem-se revelado às pesquisas cada vez mais fragilizado, até em decorrência da expansão quantitativa das vagas, mas também pela banalização geral da cultura, o que tem atingido significativamente o ensino básico no país. Não estou muito convencido de que haja muita exigência de qualidade nos cursos da Área. O que se tem visto é a queda do padrão de qualidade e de consistência do trabalho de ensino nas instituições de ensino superior, em decorrência de um complexo espectro de causas, com destaque para a falta de condições técnico-pedagógicas de trabalho dos professores, do regime de contratação, passando pelo rebaixamento salarial, chegando ao equivocado modo como se tem lidado com o conhecimento no âmbito da pedagogia universitária. Baseada num ensino predominantemente informativo e expositivo, não há como tornar fecunda essa

pedagogia. Entendo que ensino e aprendizagem, na Universidade, teriam que ser efetivos processos de construção de conhecimento, realizando-se mediante uma postura investigativa.

ENTREVISTADO 3

R: O maior despreparo é a desorganização do pensamento, tanto no plano retórico como no plano lógico. Independentemente de ser um aluno de exatas ou humanas, via de regra, não consegue elaborar um pensamento complexo superior a uma página de texto ou reter a atenção por mais de quinze minutos.

De um lado, a exigência de qualidade é irreal: quer-se o supereducado, o aluno com todas as competências e habilidades desenvolvidas, que resgatará a democracia e salvará o planeta do desastre ecológico, sempre com consciência ética. Por outro lado, o despreparo do aluno de ensino superior beira o absurdo: não domina os rudimentos da língua e do raciocínio não-verbal, para não falar nas outras inteligências. Em particular, o vazio emocional com que essa pessoa convive é assustadora: muitos não possuem vida interior e vivem objetivados em "coisas", não admira, portanto, que a escalada das drogas lícitas e ilícitas entre os jovens esteja em ascensão. A droga lhes dá a ilusão de vida interior que nunca aprenderam a cultivar. Nesse aspecto, a religião, ao querer ser concreta, em recusar-se a ser um discurso sobre a interioridade e ser um discurso do sucesso, da benção e da prosperidade, deixou de cumprir seu papel, complicando ainda mais a situação da escola como espaço da reflexão cultural.

ENTREVISTADO 4

R: As recentes mudanças no sistema educacional brasileiro, preocupados em melhorar os índices oficiais, e ainda a atuação de pedagogos despreparados, fizeram com que a democratização do acesso a escola fosse confundida com a pauperização do ensino e desqualificação do saber. Decorrente disto,

naqueles cursos nos quais a demanda é pequena, o vestibular não exige preparação e nem realiza uma seleção. Os cursos de licenciatura ainda têm um outro problema: alguns os procuram por considerá-los "mais fáceis" e não porque o desejam realmente. Frente a isso, creio que a atitude mais correta é não abrir mão da qualidade. Mas, para manter isso, o primeiro ano do curso é fundamental e nele as preocupações básicas devem ser: retomar conteúdos, ensinar técnicas de estudo e pesquisa, e procurar diminuir os desnivelamentos.

Para isso, o número de alunos em sala de aula precisa ser menor nas séries iniciais (podendo ser maior no período final). Para oitenta ou cem alunos não se dá aula e sim palestra. Para a recuperação, é necessária u'a maior aproximação. Entretanto, pouco de consegue se o aluno não estiver disposto a estudar e não confiar nas propostas dos professores.

ENTREVISTADO 5

R: Acredito que não se deva baixar o nível de exigência para adequá-lo aos alunos menos preparados, mas, ao contrário, orientar e oferecer apoio pedagógico ao aluno com dificuldades para que este consiga responder positivamente às exigências postas. É importante que haja cobranças em relação a certo padrão de qualidade, pois isso resulta num aumento da produtividade do aluno e estimula seu crescimento pessoal.

ENTREVISTADO 6

R: Temos percebido que os alunos ao ingressarem na Universidade estão apresentando muitas lacunas, tais como dificuldade para lerem e compreenderem o que lêem, medo e resistência para escreverem, dificuldades para elaborar uma síntese, para estabelecerem relações entre os conceitos trabalhados ou para em construir um resumo, um visível descompromisso com sua formação. Os alunos de forma geral lêem poucos livros fora da área da educação. Essas defasagens têm exigido de nós, professores do

quarto ano orientações e acompanhamentos freqüentes na tentativa de superá-las. Constatamos que um número razoável de estudantes não tem incorporado durante o curso as qualidades que consideramos prioritárias e que aponte na primeira questão.

ENTREVISTADO 7

R: Com relação à exigência de qualidade nos nossos cursos, vejo como questão de grande responsabilidade e desafio para nós mesmos, professores, coordenadores, administradores da universidade. Se estamos convencidos da evidente necessidade de facultar o acesso de novos estudantes ao nível superior, precisamos pensar e agir no sentido de encontrar meios que lhes garantam o sucesso na travessia desses estudos e não apenas em sua entrada.

ENTREVISTADO 8

R: É preciso discutir sobre a idéia genérica do “despreparo”. Despreparado para que? Em que sentido? Penso que há tensões nas expectativas e isso leva a idéia de despreparo. Do lado da universidade há uma dificuldade de mudança; precisaria ela entender melhor quem é o jovem com quem trabalha. Mantém-se, muitas vezes, procedimentos metodológicos pouco interessantes e conteúdos sem significado para os aprendizes. Do lado dos estudantes, a condição do alunos trabalhador traz limites culturais e temporais. O mais grave, porém, são as políticas públicas que vêm reduzindo a universidade ao atendimento do mercado, interferindo no imaginário dos estudantes e professores.

ENTREVISTADO 9

R: Os estudantes que chegam ao ensino superior não gostam de ler, escrevem mal, querem um diploma sem ter que fazer muito esforço. O professor desses estudantes tem que encontrar formas de motivá-los: propor atividades que os levem a ser criativos, a desenvolver projetos, a

implementá-los. Tem que desenvolver nesses alunos o gosto pela leitura e pela escrita.

ENTREVISTADO 10

R: Entendo que há 3 problemas: O primeiro é a falta de base nos cursos de 1º e 2º graus. O segundo é que o vestibular que no passado era Exame de Habilitação, hoje aprova com qualquer pontuação, fazendo com que o funil se dê **dentro da faculdade**. O terceiro é a falta de perspectiva que atualmente domina o aluno em relação ao seu futuro profissional.

ENTREVISTADO 11

R: Vejo como algo bastante preocupante e penso sempre em como estes alunos terão dificuldades em enfrentar o mercado de trabalho – o “mundo real”. Tento passar aos meus grupos alguns aspectos referentes a esta dificuldade, tentando prepará-los para isto, mas sou mal interpretada (eles vêem isto como “bronca”) e eles não se interessam – cerca de 5% os recebem bem e já começam a utilizá-los. Nestes casos eu comento o sucesso que têm em conseguir seu primeiro emprego, promoções, e fico feliz em poder dizer que estes alunos vêm me agradecer!

ENTREVISTADO 12

R: Os estudantes têm mostrado certo despreparo ao ingressarem no curso. O 1º semestre tem sido difícil. De modo gradativo chega-se à sintonia ente os conteúdos disciplinares, as expectativas e a formação anterior dos jovens. Há uma distância significativa entre a produção acadêmica e os diferentes níveis de ensino. A produção científica na área da Geografia permanece ainda muito distante da Geografia escolar. A aproximação entre a produção científica e o cotidiano das escolas traz benefícios para ambos os lados. O professor dos níveis fundamental e médio tem muito a aprender com

a Geografia acadêmica e muito podem contribuir com sua prática de sala de aula.

ENTREVISTADO 13

R: Sabe-se que a grande maioria dos alunos chega à universidade totalmente despreparada. Muitos deles não têm certeza sobre a sua vocação. Dessa maneira, os professores, via instituição, têm que oferecer a esses estudantes ensino qualificado, motivação e condições de aprendizado. A tarefa é, pois, árdua e tem que ser constante..

ENTREVISTADO 14

R: Os estudantes chegam ao curso de jornalismo efetivamente despreparados para aproveitá-lo, na maioria dos casos. Falta a capacidade mínima de expressão (falam mal e escrevem pior ainda) e a capacidade de contextualização, porque lêem muito pouco. Mas os cursos, em geral, também estão longe de oferecer qualidade e de exigir dos alunos uma postura séria. Não se cobra leitura, não há rigor na proposição e na correção de trabalhos, não se avalia bem o aproveitamento, não se orienta o aluno a contento. A insuficiência, portanto, encontra-se com a leniência e o resultado normalmente é deficiência, incompetência.

ENTREVISTADO 15

R: O despreparo nem sempre é dos estudantes, mas também resulta da “cultura” que vigora nos programas acadêmicos. Não há qualquer preocupação com a didática do ensino superior, será que o formato desta ou aquela disciplina é o melhor, desse ponto de vista do ensinamento mais apropriado a um aluno de graduação ou pós-graduação? Lembro-me que há muitos anos, um professor de Física aqui na PUC-Rio convidou todos os professores da Universidade a comparecerem a um debate sobre didática no ensino oferecido na PUC. Só compareceram uns 5 ou 6 professores ... igualmente, lembro-me de um tempo em que os

alunos da graduação de Economia padeciam sob um ensino de Matemática que era talhado para uma platéia de engenheiros ou físicos. Só, muitos anos depois, deu-se conta de quão impróprio isso era para o bom aprendizado. Enfim, tão ruim quanto ter alunos despreparados e lidar com alunos no pressuposto de que eles devem simplesmente serem papagaios repetidores da última moda de Harvard ou MIT. Eles acabarão se revelando bons economistas no sentido convencional de serem exímios praticantes das técnicas mais atuais da ciência que estudam, mas pouco acrescentarão ao desenvolvimento da ciência em sua aplicabilidade aos casos complexos do mundo real que os cerca. Já assisti a argumentos de enorme validade para a economia de um país de primeiro mundo sendo enfatizados como se fossem percepções triviais no mundo dos emergentes. Por esse caminho, acaba-se por misturar óticas descritivas e normativas, impunemente.

ENTREVISTADO 16

R: O despreparo dos estudantes está relacionado com sua história de vida, formação educacional anterior à universidade, baixo capital cultural. Aluno que dedica maior tempo ao trabalho (recebe baixo salário), restando-lhe poucas horas para seus estudos e sua família. Essa situação interfere na qualidade do Curso de Serviço Social:

a) baixo capital cultural: o curso exige conhecimento e apreensão da realidade sócio-econômica-cultural-política que gera o empobrecimento da população da região e do país; exige conhecimento das políticas sociais e de intervenção nas questões sociais – objeto do conhecimento e ação do Serviço Social; b) trabalho/baixo salário: dificuldade de aquisição de livros e outros materiais para seu aprendizado; c) tempo restrito para pesquisa, estágio e outras atividades.

ENTREVISTADO 17

R: O ensino médio não seduz o aluno para a leitura. Conseqüentemente, temos acadêmicos

com péssimo português, o que traduz dificuldade de expressão e de compreensão de livros técnicos.

ENTREVISTADO 18

R: Exige-se qualidade de ensino a alunos que vem sem base e despreparados para cursar qualquer faculdade. O professor, por mais dedicado e competente que seja, não consegue a qualidade que desejaria para o sucesso de sua matéria.

QUESTÃO 3 – Qual o significado que você atribui ao PROFESSOR no momento atual, especialmente no que se refere à formação de jovens e aos problemas que o país vem enfrentando?

ENTREVISTADO 1

R: O professor tem enorme valor e responsabilidade, hoje. Já que a escola - penso sobretudo na educação superior - não tem mais o monopólio do conhecimento, e uma vez que este e os seus meios de acesso se modificam muito rapidamente, cabe ao professor sobretudo a tarefa de ensinar a pensar e de aprender a aprender. Em outras palavras, deve haver de fato um deslocamento do foco do ensino para a aprendizagem. Mais que acumular conhecimentos, compreender os fundamentos de cada área, fomentar a capacidade de refletir, participar criticamente, enriquecer os meios de acompanhar continuamente a evolução técnico-científica, de compreender as transformações do mundo e exercitar de modo ativo as prerrogativas da cidadania.

ENTREVISTADO 2

R: No meu entender, o significado do professor continua fundamental no que se refere à formação dos jovens, até pela natureza dos problemas enfrentados pela comunidade humana. Mais que nunca o papel do professor se torna mais relevante. No entanto, resta saber se ele

dispõe das condições para exercê-lo. Toda a retórica pós-moderna de hipervalorização dos novos meios de comunicação não passa de uma cortina de fumaça, pois esses meios sem um professor qualificado nada podem fazer senão condicionar na banalidade. A interação pedagógica, em todos os níveis e modalidades de ensino, é insubstituível no processo de formação humana, obviamente estou pressupondo que o professor tenha tido igual formação.

ENTREVISTADO 3

R: Um significado limitado, quase nulo. A figura isolada do professor foi facilmente aniquilada pelo sistema escolar capitalista. O professor não é um sacerdote, mas um proletário. Como todo proletário na dinâmica capitalista – e isso inclui ainda o século XXI – sofre a alienação de seu trabalho, só que de uma forma mais forte e mais agressiva: é a alienação do seu pensamento. Enquanto o professor pensar que sua prática é salvífica, ele permanecerá fora da história. Não é por que lida com um “bem” intangível, que é o conhecimento, que o professor está acima das determinações da dinâmica econômica. Infelizmente, os professores preferem responder a essa realidade histórica com o ressentimento e não com a participação. Somente quando os professores, a começar pelos professores doutores das universidades públicas brasileiras, compreenderem que defender a universidade pública não é defender o emprego e a estabilidade da “nata” intelectual brasileira e sim defender uma instituição de democratização do conhecimento, aí poderemos falar em significado do professor. Dialeticamente, os professores do sistema de ensino superior privado têm uma noção bem mais clara de sua situação, pois lidam diariamente com a escola-empresa, aqui não excluo as filantrópicas, que não se escondem sob a capa de democracia do Estado, que oprime sem pudor, pois se é empresa, é para dar lucro, mesmo sem que consiga justificar ao aluno que paga e ao professor que vive de salário de onde é que esse lucro vem. Essa é uma das maiores e fecundas contradições do ensino superior brasileiro.

ENTREVISTADO 4

R: Permanece importante no âmbito escolar, mas sua atuação deve ficar restrita àquilo que é inerente à sua profissão. Ele não pode ser o responsável pela resolução de certos problemas que a família e a sociedade não têm sido capazes de solucionar. Para os jovens, notadamente no ensino médio (que foi minha principal área de atuação), a postura do professor é importante. Entre as características desta postura, podemos elencar: atitudes coerentes no lugar de sermões; crença na vida e em uma sociedade mais justa; respeito aos alunos, não deixando de preparar as aulas; vinculação do conteúdo à vida, no sentido de transformá-la para melhor; valorização da desigualdade dos seres humanos, não da sócio-econômica, e sim do respeito às diferenças; ser político, mas não partidário. Além disso, é preciso saber que o seu papel se modificou, que a realidade é hoje mais complexa. Não cabe mais ficar restrito a informações isoladas. Descrições, dados, fatos, etc, a mídia mostra de modo mais competente. Precisamos ser capazes de mostrar o oculto, estabelecer liames, enfrentar a (falsa) unilateralidade da realidade.

ENTREVISTADO 5

R: Em meio a tantas inovações tecnológicas, o professor continua a ser insubstituível, inclusive para preservar a dimensão humana e intersubjetiva da relação pedagógica, especialmente no que diz respeito à formação educacional num sentido amplo. Por mais avançados que sejam os recursos tecnológicos, aspectos como a formação ética, o debate cultural, a troca de experiências e a orientação pessoal, não podem prescindir da relação face a face entre educador e educando.

ENTREVISTADO 6

R: O professor tem hoje um papel relevante, uma vez que pode dar sua contribuição para a

formação dos jovens analisando e refletindo com eles sobre os valores necessários à uma vida mais digna para todos e para a construção de uma sociedade mais justa. Pode também por meio do conhecimento trabalhado possibilitar o desenvolvimento da capacidade de pensar, questionar, decidir e agir sobre o mundo e sobre si. O professor pode ser uma referência numa sociedade tão desestruturada como a nossa, na qual a ênfase recai sobre o individualismo, o ter, ou seja, o consumir desenfreadamente, o usar as pessoas e descartá-las quando aprouver, o desejo de ser "o melhor," mesmo que para isso precise destruir aqueles que impedem, a ausência de solidariedade.

ENTREVISTADO 7

R: O professor continua figura de importância central no que se refere à formação de jovens, como sempre o foi. Particularmente agora ele desempenha papel fundamental, pois é possivelmente o elo básico entre os jovens e a busca de conhecimentos que precisam e merecem possuir, a partir do seu próprio esforço de construção (de si próprios), com o estímulo do professor que os encaminha nessa construção.

ENTREVISTADO 8

R: O professor tem um papel importante porque, apesar da revolução da informação que está em curso, a educação escolarizada ainda é o esteio de uma nação democrática. Infelizmente o professor vem sendo desautorizado na sua condição profissional pelas precárias condições de trabalho e pela lógica pragmática da produtividade que o avalia levando em conta, principalmente, sua condição de dar respostas aos modelos externos. Retira-se dele a condição de autoria, principal capacidade de um profissional competente.

ENTREVISTADO 9

R: Como minha área é educação, o PROFESSOR é o profissional que tenho em

mente ao responder a pergunta I: tem que ser autor de seu ofício de mestre; compreender o valor do seu papel e querer desempenhá-lo, acreditar na capacidade da criança e do jovem, convencer-se de que a grande maioria dos alunos é capaz de aprender se lhes forem dadas as condições necessárias. Estar sempre estudando, aprendendo e estar aberto ao diálogo.

ENTREVISTADO 10

R: O professor precisa ganhar a confiança de seus alunos para poder, além de ensinar a aprender, passar as informações atinentes ao curso, preparar o jovem como cidadão, mas sempre ficando neutro com relação a bandeiras político partidárias.

ENTREVISTADO 11

R: Como professora acho que meu papel é também o de orientar os alunos sobre as dificuldades do mercado de trabalho – tenho feito isto de forma “indireta”, usando como apoio à teoria estudos de casos de revistas como Exame e Você S.A. Peço que meus alunos analisem os eventos atuais usando como base teórica os fundamentos da Administração – alio a teoria à prática. Meu objetivo é gerar questionamentos e estimulá-los a buscar soluções para problemas. Com isto espero que esteja ajudando a formar “cabeças-pensantes” e não somente pessoas que “fingem que aprendem” para tirar a média na avaliação e “passar de ano”. Tenho recebido feedback positivo de alunos mais interessados, em especial dos alunos do período noturno que já trabalham.

ENTREVISTADO 12

R: O ensino deve estar comprometido com a formação do cidadão. O profissional da Geografia busca conhecer a sociedade por intermédio da análise do fenômeno espacial. No processo de aprendizagem, o papel do professor é de mediador, a sua relação com o aluno é de parceria. O

trabalho de inserção do jovem na realidade sócio, econômica, cultural e profissional em que vive também é tarefa do professor. Esta inserção promove a consciência da sua contribuição como profissional tendo como base o país em que vive. Para que tenha uma boa formação o jovem deve estar consciente de seu tempo. O professor pode realizar isso através de conteúdos disciplinares focados nesta realidade ampla.

ENTREVISTADO 13

R: O professor, no momento atual, significa ser um facilitador de um caminho cheio de dificuldades, mas também de grandes descobertas. Ele precisa acreditar no sucesso de seus alunos e, especialmente compreendê-los dentro da sociedade atual. Ao professor que a sua profissão essa tarefa é gratificante.

ENTREVISTADO 14

R: O professor e a escola perderam há tempos a exclusividade no processo de formação dos estudantes. As mídias disputam espaço com eles. Com o grande desenvolvimento das tecnologias da informação, é muito mais factível ser autodidata hoje, ou depender menos do professor, do que em tempos pregressos. No entanto, o papel de orientador, de emulador e fornecedor de exemplos de postura segue inabalável para o professor. É o que o torna ainda indispensável, a figura central do processo de ensino-aprendizagem.

ENTREVISTADO 15

R: Há que reavivar em alguns - e incutir em boa parte desses jovens alunos - um “espírito de inconformismo” à la Bernard Shaw. No caso da Economia, isso é patentemente necessário porque os problemas econômicos são discutidos amplamente no dia a dia da mídia, onde aparece uma argumentação grotesca de mãos dadas com lobismo disfarçado. Se o leitor - aluno - não tem uma formação analítica apropriada à

discussão do tema em causa, ele simplesmente elege que tipo de ideologia (ou de jornal ou de articulista) que ele passará a seguir, acrescentando esses pontos de vista superficiais à sua cultivada e esnobe linguagem. O que mais tem me espantado na juventude de classe média alta, com a qual eu lido, é a sua passividade intelectual. Não se entenda, no entanto, ser esse um fenômeno trivial ou elementar em sua compreensão. A passividade decorre da tal “estética” a que fiz menção na minha resposta à Q1, acima, aliada ao egoísmo social que pode levar a economistas e a seus alunos a falarem sofisticada e iradamente em prol do combate à pobreza, mas com um total descompromisso, pois que eles se vêem externos a esse fenômeno. Quase sempre a desconsideração de variáveis institucionais nesses modelos analíticos é uma forte razão para tal atitude.

ENTREVISTADO 16

R: Um professor envolvido em um processo de ensino-aprendizagem em que o aluno e o professor são sujeitos do mesmo, criando em conjunto, trocando saberes, dialogando. Para isso o papel do professor deve ser de: comunicador, articulador, facilitador, investigador, avaliador, cooperador.

ENTREVISTADO 17

R: Atualmente ocorre uma decadência no relacionamento aluno-professor. Acredito, isto também atribuo ao ensino médio, que os alunos a cada ano que entra demonstram-se menos respeitosos. Na Faculdade de Direito acredito que disciplina é basilar, na medida em que os futuros profissionais adentrarão um mundo bastante conservador.

ENTREVISTADO 18

R: O professor, em face dos problemas econômicos e da falta de estrutura moderna de ensino em nosso país, tem que estar possuindo

de espírito criativo e ser dinâmico, independente de regras obsoletas que lhe são impostas.

QUESTÃO 4 – Em sua Área, como você vê a perspectiva de um trabalho interdisciplinar? Comente experiências que tenha realizado.

ENTREVISTADO 1

R: A perspectiva da interdisciplinaridade deve ser incentivada como exigência forte da compreensão global que articule as diversas análises particulares e especializadas. É esta a visão predominante, por exemplo, dos Cursos de Pós-Graduação em Educação que valorizam o trabalho como projeto comum do conjunto do corpo docente. É esta a visão de currículo. Entretanto, dificilmente se pratica a integração interdisciplinar na educação superior. A fragmentação é fortalecida, dentre outros fatores, pelas práticas avaliativas adotadas, que privilegiam rendimento em disciplinas especificasse, desempenho individual em pesquisas, por exemplo.

ENTREVISTADO 2

R: A aceitação e a sugestão da prática interdisciplinar, no âmbito da área educacional, são defendidas universalmente por docentes e alunos. Mas é mais uma afirmação teórica imediatamente contraditada pela prática efetiva. Não fui, ao longo dos meus 36 anos de magistério superior, e continuo não sendo atualmente, testemunha concreta de experiências de trabalho interdisciplinar. A pedagogia universitária, na minha percepção, é uma atividade extremamente solitária. O que vejo é cada professor fazer, sim, um grande esforço em apresentar seu ensino sob uma perspectiva interdisciplinar, mas isso é um investimento interno a sua atividade pessoal. Trabalhos interdisciplinares – conduzidos em função de um projeto educacional coletivamente elaborado, assumido e desenvolvido – creio que

ainda não fazem parte de nosso cotidiano universitário, até onde pude observar.

ENTREVISTADO 3

R: Sou uma “pessoa” interdisciplinar pela minha formação em Filosofia, Pedagogia e Engenharia de Computação. Uma das experiências mais gratificantes que tenho atualmente é ministrar a disciplina “Informática aplicada à Educação” ora no curso de Pedagogia, ora no curso de Ciência da Computação. No primeiro caso, interagindo com disciplinas como a “Didática” e “Educação e Sociedade”, no segundo caso, interagindo com “Multimídia”. Nos dois cursos, sou um estrangeiro, passo pelos mesmos estranhamentos e dificuldades. A nenhum dos dois lados o processo é fácil. Infelizmente a escola é pensada como uma grade televisiva, cada disciplina tem o seu “programa” e até a estrutura administrativa tem dificuldades em enxergar como é possível superar essa divisão e criar propostas de aulas com dois ou três professores em sala. Observo os equívocos e preconceitos da “transversalidade”. Muitos percebem que a Filosofia é transversal à Matemática, mas não conseguem ver que a Matemática é transversal à Filosofia. O professor de História pode falar de Ética, mas não se substitui a História pela Ética. Acho interessante essa interdisciplinaridade e essa transversalidade que sempre dá um caráter acessório a uma das disciplinas. Não há lógica alguma nisso, apenas preconceito. Embora a ciência tenha sido pensada para superar os preconceitos.

ENTREVISTADO 4

R: Interdisciplinaridade é a tentativa de integração de conteúdos de diversas ciências, mas a partir do conhecimento profundo dos especialistas das mesmas. Nela não se perde a identidade, mas se busca a totalidade do fenômeno (e não de todos os fatos), é a possibilidade de entender a presença do todo nas partes, compreender como as partes específicas estão entre si relacionadas, para se ter uma visão

de conjunto. Como o objeto da Geografia é o espaço produzido, é o estudo da sociedade sob o ângulo espacial, as possibilidades de atividades interdisciplinares são muitas. No ensino médio (e procurando demonstrar/analisar estas atividades na preparação de professores, no ensino superior) integrei experiências significativas como, entre várias, o estudo da Ásia Ocidental ou Oriente Médio (com diversas disciplinas, inclusive Matemática) e a análise da década de 1960 no Brasil (com História, Filosofia, Literatura e Educação Artística). Antes de me desligar do ensino médio em 1999, elaborei uma proposta (publicada em Cadernos do ICH—PUC-Campinas, nº10, e intitulada Canudos: a guerra nas caatingas) sobre um trabalho interdisciplinar a respeito de Os Sertões, de Euclides da Cunha, que envolveria Literatura, História, Biologia e Geografia; infelizmente, não foi aplicada, o que me impede de avaliá-la. O mais importante (e realizado diversas vezes) foi um trabalho com Literatura, no estudo da região Nordeste, através da análise de Morte e Vida Severina, de João Cabral de Melo Neto, que sempre foi gratificante. Entretanto, a interdisciplinaridade não é possível de ser realizada com professores que não se reúnam, que não estudem juntos, que se fecham no casulo de suas disciplinas e que consideram a sua área mais importante que as outras.

ENTREVISTADO 5

R: O trabalho interdisciplinar tem papel fundamental tanto na superação de pontos de vista demasiadamente parciais, resultantes da fragmentação do saber, como para a realização de projetos em colaboração enriquecidos pela integração de diferentes perspectivas de análise. Contudo, Projetos interdisciplinares devem brotar de necessidades reais. A melhor experiência que já vivenciei a esse respeito foi uma Semana de Estudos, realizada quando trabalhava na Universidade Federal de Uberlândia, MG, sobre “A questão do método”, envolvendo docentes dos Departamentos de Filosofia, Economia, História e Ciências Sociais.

ENTREVISTADO 6

R: Eu vejo que trabalhos interdisciplinares são bem significativos e necessários ao momento atual. Esses trabalhos podem romper com a formação fragmentária, compartimentalizada que tem ocorrido na Graduação. Na Habilitação conjunta de Orientação Educacional e Supervisão Escolar, com a qual trabalho, todas as disciplinas são desenvolvidas tendo como núcleo articulador os estágios supervisionados. O trabalho de conclusão de curso é elaborado a partir de um problema identificado no local do estágio, articulado às concepções de sociedade, homem, educação, escola e coordenação pedagógica que o aluno compartilha. Além disso, o discente constrói uma proposta de intervenção, procurando sugerir uma maneira de superar a problemática levantada. As disciplinas fornecem durante todo o curso conteúdos que subsidiam essa produção. Todos os professores estão por dentro dos planos de ensino de seus colegas, o que permite estabelecer relações entre as áreas de conhecimento. Considero essa proposta como um exemplo de trabalho interdisciplinar, e que é assim considerada por todos os alunos que cursam esta habilitação.

ENTREVISTADO 7

R: Considero o trabalho interdisciplinar difícil em todas as áreas. Tive ocasião de participar de uma experiência muito proveitosa de aproximação entre diferentes departamentos com a criação e o desenvolvimento de um curso de licenciatura para portadores de diploma de engenharia, na PUC-Rio. Com a colaboração dos Departamentos de Matemática, Física e Química e ainda o Departamento de Educação montamos o novo curso iniciado em 1999, portanto, em seu 4º ano. Uma experiência muito desafiadora e interessante, com lições positivas e negativas.

ENTREVISTADO 8

R: Não tenho uma experiência interdisciplinar de ensino que objetivamente possa relatar. Creio que a educação é um campo interdisciplinar

por natureza. Minha principal inserção nessa perspectiva se dá com os alunos de metodologia do ensino superior oriundos de campos científicos diferenciados, que me obriga a uma parceria reflexiva. O mesmo vivo quando oriento dissertações de mestrandos que são professores universitários de diferentes cursos.

ENTREVISTADO 9

R: Trabalho interdisciplinar é a coisa mais difícil do mundo! Não tenho experiências a relatar, mas já atuei em vários espaços em que se tentou o trabalho coletivo, em que pessoas de diferentes áreas procuraram desenvolver objetivos comuns, mas o processo foi sempre muito difícil e os resultados desanimadores. A não ser a escola experimental da Lapa, em que atuei no final dos anos 60, que consegui algum êxito no desenvolvimento de objetivos e projetos comuns.

ENTREVISTADO 10

R: O mercado e o futuro profissional do aluno exigem uma interdisciplinaridade. Nenhuma matéria sobrevive isolada. Como em minha Unidade não está havendo muita possibilidade de reuniões interdisciplinares, isto está ocorrendo por ocasião da preparação da Prova Integrada. Eu, particularmente, tenho procurado conhecer as ementas das outras matérias e, trocar idéias com os professores sobre o planejamento que eles têm preparado e qual a metodologia de ensino que tem sido utilizada.

ENTREVISTADO 11

R: Acho excelente, e além de tudo recomendável, pois o trabalho em conjunto só acrescenta. Relata duas experiências, uma que foi "combinada" e outra "por acaso". A combinada ocorre no Instituto de Informática, no Ensino à Distância, onde minha disciplina tem uma parte complementar à de outro professor. Até o início de 2001 trabalhávamos de forma independente, os alunos chegavam até a fazer dois trabalhos bastante parecidos. Através do *feedback* de

uma aluna, conversei com o professor e reformulamos nossas aulas, e hoje eu trabalho como um “apoio inicial”, introduzindo o assunto que ele posteriormente desenvolve. A experiência, por acaso, ocorre na Administração, e eu identifiquei o trabalho em conversa com meus alunos; contatei o professor da disciplina e mais uma vez combinei com ele de “dividirmos” a disciplina, também com sucesso e com críticas positivas dos alunos.

ENTREVISTADO 12

R: A produção do conhecimento no mundo contemporâneo exige olhares multidisciplinares. As questões específicas da atualidade estão articuladas e seu conhecimento só é possível quando se buscam as ligações entre elas. A interdisciplinaridade é hoje uma forma de evitar a fragmentação do conhecimento. Na área da Geografia os trabalhos de campo e os Estudos do Meio constituem instrumentos didáticos de formação do cidadão, são possibilidades de concretizar o “olhar” da Geografia sobre a realidade. Um Curso de Extensão já está formatado no sentido de reunir a significativa experiência do grupo de docentes da Faculdade de Geografia da PUC-Campinas e socializá-la junto a professores dos diferentes níveis de ensino e profissionais interessados.

ENTREVISTADO 13

R: O trabalho interdisciplinar é bastante importante em nossa área que é abrangente (a informação). Profissionais de outras áreas ministram disciplinas de apoio ao conhecimento que se faz necessário em nosso curso. Na faculdade e na vida profissional tive experiências com historiadores, arquivistas, médicos, informáticos e outros, com resultados considerados excelentes.

ENTREVISTADO 14

R: O trabalho em jornalismo é eminentemente interdisciplinar. O jornalista é um

intermediário de informações que procedem dos mais diversos campos do conhecimento. Só consegue cumprir o seu papel se tiver uma relação simbiótica eficiente com as fontes de informação, e com os consumidores dessa informação. Pessoalmente, acabo de vir do trabalho numa campanha eleitoral, onde dirigi um programa eleitoral. Havia jornalistas, cineastas, publicitários, sociólogos, cientistas políticos, psicólogos, administradores, advogados, financistas, todos trabalhando em conjunto.

ENTREVISTADO 15

R: Não creio que o termo “interdisciplinar” tenha ainda o sentido tão forte que apresentava há 15 ou 20 anos atrás. Hoje em dia, as barreiras formais que existiam entre os diversos ramos das Ciências Sociais foram sendo derrubadas, intrinsecamente pelo próprio progresso científico. Isso é muito válido em meu campo de trabalho: qualquer economista é levado a transitar entre os campos do Direito, Ciência Política e Economia, com grande desenvoltura. Do contrário dirá coisas desnecessariamente desatualizadas (esse campo que está na superposição dessas demarcações formais é muito sofisticado e dinâmico) e impróprias para o caso brasileiro (onde uma política econômica pode envolver, por exemplo, substanciais reformulações nas regras da Constituição). De modo que essa tal “interdisciplinaridade” é, hoje, tão óbvia que ela não mais é reconhecida como uma virtude em separado. Diria mesmo que o termo é dispensável, pelo menos na moderna Economia.

ENTREVISTADO 16

R: Imprescindível, mas estamos ainda no estágio multidisciplinar.

ENTREVISTADO 17

R: Acredito na possibilidade de realizar trabalhos mais profundos com a Filosofia e a Sociologia.

ENTREVISTADO 18

R: Em minha área de ensino, como em outras, a interdisciplinaridade é ainda ténue tentativa do professor de boa vontade, pois não há tempo nem espaço para os professores discutirem e imprimirem ações interdisciplinares em suas matérias.

QUESTÃO 5 – Como você encara a proposta das teorias educacionais mais recentes de deslocar a responsabilidade do processo de ensino/aprendizagem, centrada no professor, para o aluno, na direção do *aprender a aprender*?

ENTREVISTADO 1

R: Já respondi parte na questão 3. Entretanto, observo que o *aprender a aprender* não corresponde somente ao aluno, mas também ao professor e a todos os que sempre estão em situação (ou necessidade) de aprender ou melhorar a qualidade/quantidade de conhecimentos etc. A responsabilidade do professor continua enorme, já nem tanto como aquele que detém os conhecimentos e repassa aos alunos, mas agora sobretudo aquele que é capaz de criar as melhores situações e condições de aprendizagem numa sociedade que multiplicou os meios e espaços sociais e individuais dos conhecimentos.

ENTREVISTADO 2

R: Quando essas teorias radicalizam, acho que cometem um equívoco. É claro que centrar a responsabilidade do processo só no professor foi, evidentemente, outro equívoco de nossa tradição pedagógica. No processo ensino/aprendizagem está acontecendo uma interação que pressupõe necessariamente os dois pólos. É certo que a intervenção do professor não tem como produzir mecânica e automaticamente a aprendizagem do aluno, pois é só o aluno que pode vivenciar a experiência da aprendizagem. E

uma vivência do conhecer profundamente pessoal. Mas para chegar a essa vivência, ele precisa da interação com seu mundo cultural, da qual o professor é um mediador imprescindível. *Aprender a aprender* deve ser entendido como construir conhecimento, refazer o conhecimento já feito, para se apropriar de seu significado. Daí a necessidade da postura investigativa. Mas isso não ocorre sozinho, é sempre compartilhando.

ENTREVISTADO 3

R: Não considero isso um deslocamento, porque a origem da educação escolar foi exatamente essa: a alfabetização, que é a ferramenta fundamental do *aprender a aprender*. Há, porém, um repertório amplo para o professor como centro do processo de aprendizagem. Poderá dar ênfase à autoridade. Um modelo patriarcal gostaria disso. Poderá dar ênfase à amizade, o que agradaria a um modelo não-diretivo. O professor é o diferente, o outro e, muitas vezes, o adversário. O inimigo necessário para que se aprenda a aprender no conflito, até isso ele pode ser. O que não se pode afirmar é que o *aprender a aprender* esteja elencado dentro de processos de aprendizagem espontânea, porque espontaneamente preferimos seguir os condicionamentos sociais de forma positiva (imitação) ou negativa (rebeldia) do que imaginar novas soluções, que é o foco da aprendizagem. O professor até pode deixar o centro do palco, pode ir para a platéia, mas o olhar do educando vai segui-lo, encontrá-lo e buscar a aprovação; completar o processo de *aprender a aprender* é ser autônomo a ponto de trazer esse olhar externo do educador para dentro de si; tornar-se professor de si mesmo; mas, para que o aluno consiga consolidar esse processo, ele precisa de um outro que o ajude a introjetar esse professor.

ENTREVISTADO 4

R: Sinceramente, não vejo muita novidade. A proposta de que o aluno precisa *aprender a aprender* é antiga. Deslocar a responsabilidade

centrada no professor para uma centrada no aluno, dependendo do entendimento disto, é incorrer no mesmo erro. Um dos grandes problemas da educação sempre foi o autoritarismo docente quanto à imposição de verdades, sem as causas (“é por que é”, “é por que eu estou dizendo”), sem diálogo, desconectadas de um processo histórico de criação da ciência (como se já tivessem sido estabelecidos no Gênesis), sem a colocação de posições divergentes. A sala de aula é diferente em cada bairro ou de um curso para outro; é, normalmente, um encontro/confronto entre grupos heterogêneos. Muitos pedagogos têm dado uma importância exagerada ao aluno como sujeito de sua aprendizagem, como se ele fosse um “self-made schoolboy”. Ora, quem organiza a possibilidade deste aprender é o professor; é ele o grande proponente de questões (esta é a mudança; antes ele oferecia soluções definitivas). E se este professor já trilhou o processo de construção de sua disciplina, pode ajudar na busca de outros caminhos ou de como se safar nas encruzilhadas. Insisto que, para poder realizar isto, o professor deve possuir uma teoria, pois, sem ela não se caminha. A teoria é o pressuposto, é o que dá competência para agir e, principalmente, para improvisar (aqui significando criatividade para alterar a rota, para se chegar ao proposto no início). E continuo concordando com a última frase de minha dissertação de mestrado em Educação: “*E, uma das finalidades essenciais do ato de educar é provocar o pensar, pois tudo o que se aceita a priori como definitivo não ilumina e, sim, cega, oblitera a razão*”.

ENTREVISTADO 5

R: Do meu ponto de vista não se trata de deslocar a responsabilidade do professor para o aluno, mas adotar uma nova concepção da relação ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, novos procedimentos pedagógicos. Dentro dessa nova perspectiva a responsabilidade professor aumenta, pois ele passa a responder não apenas pela transmissão daquilo que ensina, mas também pela aprendizagem do aluno. Um curso,

por mais brilhante que seja, só pode ser considerado bem sucedido se o aluno aprende. O ponto mais positivo dessas teorias reside na ênfase na autonomia do aluno, isto é, não se trata apenas de assimilar determinados conteúdos, mas adquirir um instrumental teórico-metodológico que capacite o educando a trabalhar por conta própria. Entendo que a aquisição da autonomia intelectual é um processo que ocorre ao longo dos vários níveis de ensino, indo de um grau maior de dependência nas séries iniciais, para uma progressiva aquisição de autonomia durante todo o processo de escolarização.

ENTREVISTADO 6

R: Deslocar a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem, centrada no professor, para o aluno, na direção do *aprender a aprender* poderá de forma sutil, porém drástica esvaziar o papel e a mediação do professor no processo de aprendizagem. Cabe a nós formadores cuidarmos para impedir tal aberração e repensarmos que essa ênfase no *aprender a aprender*, é uma maneira camuflada de destituir a autoridade e responsabilidade necessária do docente frente ao processo de ensino e aprendizagem. Esse foco no aprender a aprender tem sido uma constante nos documentos oficiais e nas diretrizes para os cursos de formação.

ENTREVISTADO 7

R: Creio que já avancei minha resposta quando apresentei minha posição relativa ao papel do professor no processo de formação do aluno (resposta 3). Não sei se me identifico exatamente com as implicações da expressão consagrada como “*aprender a aprender*”, mas não tenho dúvidas sobre a importância central do aprendiz nesse processo, no qual também se integra o professor.

ENTREVISTADO 8

R: É preciso ter bom senso para encontrar um equilíbrio nessa questão. Certamente temos

de envolver e responsabilizar o aluno pelo seu processo de formação porque essa é uma atitude, antes de mais nada, pedagógica. Porém, o professor não pode deixar de exercer seu papel que, nessa perspectiva do *aprender a aprender*, se transforma, passando do tradicional transmissor do conteúdo para o parceiro criativo nas proposições que sejam provocadoras para os alunos. E uma ação mais complexa e exigente. Também muito mais trabalhosa. Mas, sem dúvida, mais prazerosa.

ENTREVISTADO 9

R: As propostas mais recentes de deslocar a responsabilidade da aprendizagem para o aluno no sentido do *aprender a aprender* podem ter bons resultados se não esquecerem nem do professor, nem dos conteúdos. Por um lado, o professor tem um papel mediador essencial no processo de aprendizagem, pois, do contrário, voltamos à educação rousseauiana. Por outro lado, o aluno aprende sempre alguma coisa. Tem que haver algum conteúdo ou habilidade a adquirir, caso contrário, pode-se cair no vazio do método pelo método.

ENTREVISTADO 10

R: Entendo ser fundamental. Atualmente, o desenvolvimento técnico científico caminha a passos largos. Com isso, as necessidades de mercado, também. Assim, o Administrador precisa estar preparado para *aprender a aprender*, aprender a se informar, aprender a usar a informação – no momento certo. Sem isso não só não terá sucesso, como, também, não sobreviverá no mercado.

ENTREVISTADO 11

R: Concordo plenamente, e quero inclusive comentar que quando “descobri” esta teoria, em meu curso de especialização em docência, me tranqüilizei, pois, me sentia muito frustrada por tentar fazer o máximo por meus alunos, tentar

ensinar a todos e não ter retorno de alguns. Vejo hoje que não vou conseguir nunca ensinar alguma coisa às pessoas que não querem aprender. Esforço-me para dar aulas interessantes e motivadoras, procuro despertar o interesse destes alunos, mas poucos são os que consigo “recuperar”. É muito difícil aceitar o fato de que alguns alunos querem simplesmente “passar” pela faculdade e não têm interesse em aprender.

ENTREVISTADO 12

R: Professor e alunos são agentes importantes do processo de ensino e aprendizagem. Não há como privilegiar um ou outro. O professor comprometido e instigante, o aluno criativo e interessado criam uma atmosfera de prazer em aprender e ensinar. O professor pode promover junto a seus alunos a construção de bases teóricas sólidas, orientá-los na busca da informação e do conhecimento complementar. O processo de ensino/aprendizagem conduzido deste modo forma indivíduos com autonomia intelectual. Diante de um novo desafio são capazes de mobilizar todo o seu potencial de formação.

ENTREVISTADO 13

R: É uma proposta significativa mas que demanda muito trabalho e segurança do professor. Antes, o professor era o dono do saber e, do alto de sua cátedra, tolhia a liberdade dos estudantes e assim, não despertava neles a autonomia tão necessária para o *aprender a aprender*. Hoje, com novas metodologias já em prática, o aluno se sente livre, faz suas descobertas sozinho e, queremos crer, encaram a sua vida de estudante de uma maneira mais feliz e com mais responsabilidade.

ENTREVISTADO 14

R: *Aprender a aprender* me parece uma boa meta, no processo de ensino-aprendizagem. Mas creio que exige a preliminar do “ensinar a aprender”, que é o papel do professor e também dos pais. Eu diria que o papel do mestre, hoje, é

o de fornecer ao aluno algumas ferramentas para que descubra o mundo por si próprio, de motivá-lo para que tenha o entusiasmo de fazer isso, e de ajudá-lo nas dúvidas que tiver pelo caminho.

ENTREVISTADO 15

R: Não tenho opinião formada quanto a isso. Sem dúvida os alunos devem ser instados a pensar por eles próprios, sem cultivarem tão fortemente essa sofisticação que muitos professores instintivamente lhes inculcem, quase que desde as disciplinas básicas do curso de Economia. *Se aprender a aprender* tem o sentido de desenvolver o espírito crítico que mencionei acima, é por aí mesmo!

ENTREVISTADO 16

R: São teorias que enfatizam a condição de sujeito do aluno, sem excluir o professor também como sujeito.

ENTREVISTADO 17

R: Acho extremamente difícil pela bagagem cultural que o aluno traz para a universidade; entendo que é de difícil aplicação na Faculdade de Direito.

ENTREVISTADO 18

R: Deslocar a responsabilidade de ensino/aprendizado do professor para o aluno na direção do *aprender a aprender* terá seus méritos desde que o professor esteja habilitado a fazê-lo.

QUESTÃO 6 – Quais os pontos mais críticos que você destaca nos cursos e Instituições em que atua ou que conhece? Se lhe fosse possível promover alterações, quais seriam suas prioridades?

ENTREVISTADO 1

R: Os pontos mais críticos são os da fragmentação caótica. Creio que a fragmentação

é derivada da expansão do conhecimento, mas deve ser rearticulada numa perspectiva de conjunto. Necessário preservar a pluralidade e a multiplicidade dos conhecimentos, tarefas, idéias e valores, mas não perder o fim principal da educação, que é a formação. Daí ser necessário que se busque, para além da pluralidade, um certo consenso (relativo) sobre a questão fundamental da formação. Isto requer uma compreensão de conjunto da noção de formação.

ENTREVISTADO 2

R: Na instituição em que trabalho atualmente, nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, destinados a formar o profissional da área da educação, se pudesse fazer alterações, em primeiro lugar, buscaria implantar um outro modelo curricular de formação, particularmente no caso da Licenciatura. O modelo vigente é totalmente contraditório e insuficiente. Também o curso de Pedagogia precisa de uma profunda mudança de sua concepção. Em seguida, mudaria a própria intervenção pedagógica, procurando implementar um ensino mais baseado na pesquisa, na construção do conhecimento, na prática efetivamente interdisciplinar e num sistemático mergulho na prática educativa real da sociedade envolvente. Por outro lado, em se tratando de uma Universidade Pública, se tivesse poder e condições, também procederia a mudanças no sentido de melhorar as condições de trabalho dos professores e de participação dos alunos no processo de aprendizagem.

ENTREVISTADO 3

R: O Brasil, em particular, deve ser o único país em que o relógio é um meio de ensino. A idolatria da hora, a idolatria da presença, a idolatria do “traseiro na cadeira” e a contabilidade de créditos. Nenhuma delas tem fundamento científico. Se hoje propuséssemos um curso de graduação completamente tutorial, onde o aluno tivesse sessões de orientação com professores, dificilmente alguém aprovaria. “Como? Sem aula?”

Esquisito... Quantas horas-aula? O suficiente para ele aprender? Mas quanto? Quanto? As diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares nacionais evidenciaram outro culto: o culto das palavras, o culto dos objetivos, a idolatria das diretrizes... Esses documentos são verdadeiros fetiches dos educadores, que se somam a outros fetiches como as avaliações institucionais, as comissões, um ritual de seriedade que parece querer dar à educação um ar de solenidade, de sobriedade, que ela não possui. Não falta sequer o beija-mão dos membros de comissões, mas isso já é outro capítulo. O ponto crítico é esse: para que serve um curso? Para que o aluno venha e suporte as aulas, e o professor suporte os alunos? Ou é um encontro para se aprender alguma coisa? Perdemos o foco da aprendizagem e do ensino e estamos focados no cumprimento de diretrizes, algumas delas malucas, que foram impostas "democraticamente" pelos nossos pares. Essa é a pergunta: para que serve um curso? Qual é a sua utilidade prática? O que eu mudaria imediatamente: tiraria o foco do relógio e o colocaria no educando e em sua capacidade de agir.

ENTREVISTADO 4

R: Entre os pontos mais críticos, podemos colocar a demasiada valorização da forma em detrimento do conteúdo, o aumento da burocracia (no sentido negativo do termo), a transformação do plano de curso em torniquete, dificultando alterações no meio da jornada (se ocorre uma guerra? Mas ela não estava prevista no conteúdo programático!), a falta de integração entre os conteúdos e, em diversos casos, o elevado número de alunos em sala de aula. As alterações pressupõem que os professores sejam os condutores do projeto pedagógico (e a assessoria permanecer restrita ao significado do termo), ou seja, impedir que o burocrático prevaleça sobre o pedagógico. Algumas disciplinas, principalmente as que trabalham com a epistemologia das ciências, em razão da falta de base na etapa pré-universitária, são mais eficazes como

disciplinas anuais do que como semestrais (quatro aulas semanais em um semestre não são a mesma coisa que duas aulas semanais durante todo o ano). Um maior contato entre os professores é necessário, mas a não inclusão dessas reuniões nas horas-dedicação. O predomínio de professores horistas dificulta esta atividade. Uma outra alteração seria o estabelecimento de um número máximo de alunos por sala de aula.

ENTREVISTADO 5

R: Nos últimos tempos o ponto mais crítico tem sido a crescente pressão por produtividade mensurada em termos numéricos: quantidade de alunos diplomados, dissertações e teses defendidas, trabalhos publicados, etc. A educação institucional, submetida a uma lógica estatística, acabou priorizando a titulação em lugar da formação, a quantidade em detrimento da qualidade. Se pudesse promover alterações, uma delas seria nos cursos de pós-graduação: dar prazos maiores para a conclusão do mestrado e do doutorado. A boa formação depende, entre outras coisas, do tempo despendido no amadurecimento intelectual, que não pode ser encurtado por um processo de "digestão rápida", como querem as agências financiadoras de pesquisa e os órgãos governamentais ligados à educação.

ENTREVISTADO 6

R: Pontos mais críticos: o descompromisso, o individualismo e o exercício docente em várias instituições ao mesmo tempo. Minhas prioridades seriam: propor e exigir que o professor cumpra efetivamente o seu contrato de trabalho, participando de reuniões de estudo, planejamento, trocas de experiências, bem como de reuniões de avaliação de todo o processo vivido. Desencadear reuniões por período, classe, curso e com a presença sistemática dos alunos representantes, do professor coordenador e do Coordenador do Curso. Promover um processo de avaliação institucional sólido, bem como a avaliação de desempenho dos professores,

direção e coordenação. Ao lado disso, propiciar o aperfeiçoamento da avaliação discente, subsidiado por estudos e relatos de especialistas na área.

ENTREVISTADO 7

R: Como ponto crítico no curso que me é mais próximo, o curso de Pedagogia, vejo logo de início a própria identidade do curso, hoje posta abertamente em questão, mas constituindo um problema ao longo de toda a sua existência. A falta de clareza sobre um eventual recorte epistemológico mais claro no domínio da Educação por certo contribui para esse problema. Não sei se é possível, viável ou mesmo desejável esse recorte. Outros pontos críticos que vejo, não apenas nesse curso (Pedagogia), mas em todos os cursos para a formação de professores (licenciaturas), são a falta de conexão adequada entre a formação teórica e a prática, a distância entre a problemática tratada nos cursos e aquela vivida na rede escolar, o caráter demasiadamente disciplinar na composição do currículo e, de maneira especial, a falta de consideração devida pela universidade aos cursos de formação de professores. Estes são sempre relegados a um segundo ou terceiro plano, com as conseqüências decorrentes. Com relação a outros cursos da universidade, de maneira geral, considero que sofrem uma falta de senso de realidade, no sentido de não conseguirem se aproximar das necessidades concretas dos alunos, sobretudo se considerarmos a nova clientela que está tendo acesso ao ensino superior, felizmente. A universidade não está preparada para desenvolver estratégias de aproximação dessas necessidades, especialmente no que se refere ao domínio da linguagem, bem como da estruturação lógica do pensamento, necessidades tão fundamentais para o bom desempenho dos estudantes em qualquer curso, de modo especial nos das Ciências Humanas. Gostaria de saber sugerir alterações que pudessem responder a esses problemas. Ando buscando por elas, como espero que meus caros amigos e colegas da universidade

também o façam. Quero lembrar a clássica falta de preparo específico para o magistério que caracteriza a vasta maioria dos professores do ensino superior. Se considerarmos o magistério como uma “profissão”, mesmo que seja entre aspas, por não ser um conceito consensual, podemos refletir sobre o que essa falta representa. Não dá para desenvolver mais este ponto como eu gostaria, mas tenho feito um pouco mais em alguns estudos ligados a minhas pesquisas.

ENTREVISTADO 8

R: Como já me referi, o ponto mais crítico, a meu ver, é o atrelamento da educação à função mercadológica. A universidade perde sua função de pólo cultural e intelectual e se transforma em formadora de profissionais que precisam tirar A no provão. Essa perspectiva está vinculada a um redimensionamento do papel do Estado e seu projeto educativo. Essa dimensão precisa ser questionada e alterada. Nesse sentido, retrocedemos na construção de um projeto educativo emancipatório que nos mobilizou tão intensamente na constituinte de 88 e que favoreceu o embrião de experiências interessantes no campo da pedagogia universitária.

ENTREVISTADO 9

R: Pontos críticos: eu diria que falta um projeto de curso de formação de professores e não se consegue estruturar esse projeto por falta de disposição dos docentes para trabalhar em conjunto. Cada um só pensa no seu pequeno pedaço e poucos, muito poucos, consideram o bem comum. Os que se esforçam e se dedicam não têm qualquer reforço porque o tratamento é homogêneo.

ENTREVISTADO 10

R: Infelizmente a metodologia que se pretende utilizar, que estimula a pesquisa, o trabalho em equipe e a discussão, é incompatível com o tamanho das classes. Disciplina e respeito,

também diminuíram. A liberdade excessiva vem prejudicar o bom andamento das aulas. Se possível, as classes deveriam ter cerca de 30 alunos, recursos técnicos audiovisuais permanentemente disponíveis. A diminuição do número de alunos por classe não só permitiria uma maior discussão dos temas como eliminaria a indisciplina.

ENTREVISTADO 11

R: Pontos negativos: a) grande número de alunos em sala de aula; b) acústica das salas; c) média 5,0 para aprovação parece-me baixa. Estas seriam algumas prioridades, mas a maior seria o número de alunos em sala – eu reduziria este número.

ENTREVISTADO 12

R: O ponto crítico no curso de Geografia da IES em que trabalho tem sido o fantasma da baixa demanda que nos ameaça a cada período de inscrições para o vestibular. Não há produção intelectual que sobreviva a essa ameaça. Apesar das várias ações de reestruturação do curso, de sua divulgação e da construção de novos projetos, convivemos com a síndrome da demanda. Gostaríamos de contar com tempo hábil para implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso e levarmos a Geografia aos vários segmentos da sociedade. Precisamos de mais tempo para a construção da identidade do curso de Geografia.

ENTREVISTADO 13

R: Os pontos mais críticos, a meu ver, são: a difícil transição do bibliotecário para o cientista da informação; o futuro mercado de trabalho cada vez mais exigente; infraestrutura de maneira geral; a condição de “curso noturno”. O aluno é trabalhador e o tempo é escasso para uma necessária dedicação aos estudos, aos estágios, etc. As alterações a serem promovidas: tão logo possível, uma avaliação/revisão do novo currículo; uma melhor adequação de professores/disciplinas.

ENTREVISTADO 14

R: No curso de Jornalismo, do qual estou mais próximo, embora afastado de funções acadêmicas, há um excesso de ideologização na mentalidade do corpo docente, falta uma eficiente coordenação pedagógica, falta rigor e objetividade nos programas das disciplinas, falta assiduidade dos professores às aulas, e não há nenhum rigor com os alunos, a quem é permitido praticamente tudo. Confunde-se liberdade aos alunos com deixá-los ao léu. Para um projeto de mudança, minhas prioridades estariam na qualificação e responsabilização do corpo docente, e no estabelecimento de padrões mais rigorosos para o desempenho dos alunos.

ENTREVISTADO 15

R. Levaria o aluno a olhar com menos credulidade tudo o que ouve na sala de aula. A que se deve essa credulidade? Em parte, tenho um sentimento que é o que eu incorporo em minhas respostas acima. Todavia eu seria um cabotino se me apresentasse como tendo compreensão exata do que determina tal passividade intelectual da juventude com a qual interajo. São pessoas bem educadas, de boa situação financeira, porém excessivamente crédulas e descompromissadas com o que se passa à sua volta. A universidade também deveria se debruçar sobre isso. Note que não se trata de ter alunos engajados ideologicamente na “esquerda”, na “direita” ou em qualquer outra posição. O problema vai muito além. Talvez eu saiba mais reconhecê-lo, do que descrevê-lo. Mas que ele existe, existe!

ENTREVISTADO 16

R: Pontos críticos: fragmentação na operacionalização do currículo, decorrente da dificuldade de articulação das disciplinas e formação continuada do professor. Alterações já foram feitas na proposição do novo currículo, colocando como prioridade a organização do conhecimento por área. Conhecimento que rompe

com a “formação geral” e “formação específica”, bem como com a “área de fundamentação” e “área operativa”. No atual currículo o agrupamento de disciplinas se dá na perspectiva de vinculação ou interação entre conceitos diretores. A relação prática profissional - realidade social permeia através dos estágios supervisionados enquanto elemento mediador.

ENTREVISTADO 17

R: Acho que a Faculdade de Direito preocupa-se em demasia com resultados (provão, OAB, concursos públicos, etc.); deixa de lado disciplinas fundamentais para a efetiva formação do Jurista. Resultado, forma “despachantes”. Acrescentar as disciplinas mencionadas na resposta à questão 1.

ENTREVISTADO 18

R: Pontos críticos nas faculdades brasileiras: seu modelo ainda retórico e descompassado do emprego da tecnologia e comunicação que se apresentam em nossos dias; avaliação, frequência, falta de tempo integral aos professores etc...

QUESTÃO 7 – Qual sua apreciação sobre as contribuições da Informática para as Ciências Humanas? Você recorre aos recursos oferecidos pela Informática em suas atividades de docência e de pesquisa? Em caso positivo, cite alguns exemplos sobre o uso desses recursos.

ENTREVISTADO 1

R: Toda e qualquer tecnologia pode trazer contribuições importantes – como ferramentas. De um modo especial, o uso da internet, bem orientado, favorece e enriquece o avanço da Ciência e das ciências. Uso pouco, mas reconheço o enorme potencial para alguns fins específicos. O livro é ainda insubstituível.

ENTREVISTADO 2

R: A Informática é um valioso instrumento de trabalho para qualquer área de conhecimento. Potencializa em muito nossa capacidade de produção. Mesmo trabalhando com filosofia, tenho encontrado na Informática um subsídio muito útil, desde o cotidiano de digitação de textos até o aproveitamento de dados colhidos via Internet, passando pela agilização da comunicação. Responder a questionários de pesquisadores, por exemplo. Mas também para interagir com os alunos fora dos horários de aula. Mas, certamente, ela tem muito mais potencial para respaldar o processo de docência.

ENTREVISTADO 3

R: Uso a informática desde a elaboração, apresentação de aulas, dúvidas por e-mail até a correção de trabalhos e provas. A questão para mim fica até estranha, porque nem há uma contribuição específica: a Informática é uma ferramenta para qualquer ciência. Será limitada, não fará milagres, mas poderá ajudar a ver algo de novo. Lembro-me de ter salvo a pele de um colega. Os demais o acusavam de estar com um critério de avaliação “frouxo” demais. Com algumas planilhas eletrônicas e um tratamento estatístico adequado, pudemos fazer uma descrição mais científica da situação e ver que o docente estava apenas tentando ajustar seu “avaliômetro”, já que a turma enfrentava problemas em avaliações anteriores, que estavam muito além da capacidade dos alunos. Coisa natural na pesquisa: testar o instrumento.

ENTREVISTADO 4

R: Importante, desde que seja sempre utilizada como um meio. É uma fonte fácil de informações, facilita a elaboração de quadros e tabelas, a atualização dos dados, etc. e valoriza a análise, a interpretação, substituindo a necessidade de memorização. Frente às possibilidades que oferece, ainda utilizo pouco os recursos da Informática na prática docente. Em

pesquisas e em textos que elaboro, algumas consultas via internet, a elaboração de gráficos, quadros e tabelas e a possibilidade de modificar trabalhos já elaborados, têm sido importantes.

ENTREVISTADO 5

R: Os recursos oferecidos pela Informática facilitam muito o trabalho e o tornam mais produtivo. Basta lembrar o que era redigir uma tese no período anterior ao computador. Utilizo vários recursos propiciados pela Informática: produção e revisão de trabalhos escritos, pesquisa bibliográfica e aquisição de livros, comunicação e troca de informações e experiências, produção de material didático para a sala de aula, etc.

ENTREVISTADO 6

R: A Informática trouxe contribuições bastante significativas para a área da educação. Tenho utilizado dos seus recursos para levantamentos bibliográficos relacionado aos temas que estou pesquisando ou estou estudando com os alunos, para a construção de minha tese de doutorado. Sirvo-me dela para trocar informações com meus colegas de equipe e de pesquisa, para receber e analisar trabalhos de alunos, agendar atendimentos, preparar reuniões, e para produzir analisar propostas coletivas de trabalho. Confesso que me apropriei ainda de forma moderada, nos meus cursos, de todos os recursos oferecidos pela Informática. Pretendo ampliar cada vez mais o uso destes instrumentos, sempre combinados com a reflexão crítica.

ENTREVISTADO 7

R: Pessoalmente não sou muito versada em questões da Informática. Acho que ela pode fazer grandes contribuições para as Ciências Humanas, como para todas as Ciências. Ela já aparece como um instrumento fundamental para o trabalho científico, e por isso deve ter seu acesso assegurado a todos os estudantes, sem, entretanto, ser considerada como um substituto

de outras funções inerentes a esse trabalho. No meu caso, sirvo-me dela de modo bem modesto, para digitação de textos, armazenamento de informações, comunicação rápida via internet e pouca coisa a mais.

ENTREVISTADO 8

R: A Informática transforma nossos processos de trabalho e de pensamento. Ao mesmo tempo atropela nosso processo de aprendizagem enquanto professores, com repercussões indiscutíveis nos nossos alunos. O perigo é que a Informática sobreponha-se aos processos de autonomia intelectual dos sujeitos. É preciso dominá-la, mas não podemos deixar que ela nos domine. Pessoalmente, uso a Informática como recurso para produção de textos e correio eletrônico que me aproxima de meus alunos e orientandos.

ENTREVISTADO 9

R: Contribuições da Informática: Tenho usado as possibilidades de troca de textos com meus alunos. Elaboramos textos em conjunto, trocamos observações, conversamos à distância. Há os aspectos negativos também: alguns alunos invadem minhas férias e meu descanso semanal pelo e-mail. Também estamos usando softwares específicos para analisar dados qualitativos de pesquisa, o que parece muito promissor.

ENTREVISTADO 10

R: A Informática revolucionou a universidade. A Internet é uma excelente fonte **imediate** de pesquisa, embora não elimine, **absolutamente**, a consulta bibliográfica. Tenho usado a Informática na preparação de aulas, mas não como recurso técnico de apoio nas aulas. Precisariamos ter, permanentemente, em cada classe, um retroprojetor, um aparelho de TV de 29" e um videocassete ou DVD, para uso do professor e dos alunos em suas apresentações. A PUC-Campinas tem um excelente portfólio de vídeos, mas pouquíssimos aparelhos para exibí-los.

ENTREVISTADO 11

R: Acho excelente e vejo como o futuro. Temos ótimos exemplos internacionais e no Brasil já estamos nos adiantando em relação ao assunto. Faço vários cursos via Web e, sendo professora de dois cursos de ensino à distância, tenho acompanhado o desenvolvimento do EAD no Brasil. Tenho imenso prazer em relatar minha experiência positiva em ambos os cursos. O aproveitamento dos alunos é **infinitamente** maior e a distância não é problema – aliás, comento que acho que a distância entre professor / aluno tem sido maior nas salas de aula.

ENTREVISTADO 12

R: A Informática é um instrumento valioso de obtenção, tratamento e comunicação da informação e dos conhecimentos. Por meio da Informática temos possibilidades de trabalhar com múltiplas variáveis nas análises espaciais. Os recursos da Informática devem ser utilizados como instrumentos de análise, o aporte teórico e a capacidade criativa do pesquisador são indispensáveis para que os resultados sejam significativos. Sim, recorro aos recursos da Informática na organização de dados, representação em gráficos e mapeamentos temáticos. Considero meu conhecimento na área ainda incipiente, mesmo porque a atualização é constante. Tenho buscado oportunidades de aprimoramento. Atualmente estou empenhada em conhecer melhor os recursos do Geoprocessamento e da Cartografia Digital. Acredito que estas novas ferramentas crescem atualidade e rigor técnico.

ENTREVISTADO 13

R: Hoje a Informática está presente e atuante em todas as Ciências. Trata-se de uma ferramenta necessária e ninguém pode mais ignorá-la. Nas Ciências Humanas, bem como nas demais, ela representa um papel preponderante. Como professora, uso constantemente os recursos da Informática, a partir do momento

da preparação das aulas. Tenho disciplinas em que faço uso de bases de dados como, por exemplo: ERIC, Chemical Abstracts, Index Medicus, Biological Abstracts e outras. Faço uso dessas bases tanto para o ensino como para pesquisas, quer no fazer o aluno “aprender a aprender” e também treiná-lo para sua nova missão de bibliotecário ou cientista da informação. A Ciência da Informação já é uma realidade. Acreditamos que o desenvolvimento científico e tecnológico vem reforçar a necessidade e o emprego dessa Ciência. Os grandes desafios que a sociedade brasileira enfrenta atingem todas as áreas. Sendo a informação que gera o conhecimento, é necessidade vital de todos. A atuação do cientista da informação já é bastante significativa e deve se ampliar cada vez mais.

ENTREVISTADO 14

R: A Informática é a melhor ferramenta já desenvolvida para os trabalhadores intelectuais depois do livro. São descabidas e inaceitáveis quaisquer resistências ao seu uso, no processo pedagógico. Uso regularmente para o meu trabalho os processadores de texto, os editores de imagem, as planilhas de cálculo, os navegadores de Internet, o correio eletrônico, os grupos de discussão, etc. Não existe mais nenhuma dimensão do meu trabalho acadêmico ou profissional em Jornalismo que dispense o uso da informática.

ENTREVISTADO 15

R: São múltiplas as interações da Economia com a Informática (ou o computador). Todas bem vindas e para lá de úteis. Mas, outra vez, há que não repetir com o computador, o que ocorria antigamente com a formalização matemática. Tive alunos que – quase sem sentir – se formaram em Economia, enamorados perdidamente pela Matemática – o que não sou contra, mas que deturpa as vocações no meio do caminho. Com a vulgarização do uso de recursos de computação (ou Informática) observo ocorrências análogas.

São cientistas sociais que se formam sem maiores apegos ou referências ao próprio campo das Ciências Sociais. O pior é quando resolvem ficar deitando falação sobre como o Brasil deve ser conduzido, em termos de política econômica, reforma constitucional, etc.

ENTREVISTADO 16

R: A Informática é hoje fundamental para o Serviço Social, dinamizando o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para a melhoria da qualidade do trabalho. Exemplificando: pesquisa, trabalho em grupo, banco de dados.

ENTREVISTADO 17

R: Pesquisa bibliográfica, científica e jurisprudência, via Internet.

ENTREVISTADO 18

R: Estamos em plena era da informação que revoluciona conhecimentos e os torna acessíveis em todos os campos do conhecimento. Faço uso da Informática que está disponível em meu campo de trabalho, como a Internet

QUESTÃO 8 – Quais as projeções para sua Área nos próximos anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento científico e tecnológico, quanto à formação acadêmica, considerando os grandes desafios que se apresentam à sociedade brasileira no momento atual?

ENTREVISTADO 1

R: Difícil fazer, com segurança, qualquer projeção. As tendências atuais da área de formação de professores e da educação, em geral, apontam para a expansão quantitativa e a diferenciação. Pode-se supor que as necessidades crescentes de escolarização e escolaridade venham a requerer cada vez mais o uso de

recursos da educação à distância e da formação em diferentes espaços da sociedade, com mais rapidez e superficialidade. Assim, os cursos tradicionais (por exemplo, de formação de professores) tendem a se desestruturar, adquirindo novas configurações mais ajustadas às necessidades do mercado.

ENTREVISTADO 2

R: No que concerne ao ensino, vejo com preocupações o futuro a médio prazo da área de educação, seja no que concerne à formação do pedagogo como à formação do professor. A criação dos Institutos Superiores de Educação me parece uma iniciativa equivocada, por tender a fazer sair da Universidade, em plano de escala, o *locus* de formação para a docência. Se já apresenta limitações na Universidade, o que não vai acontecer nessas instâncias sem qualquer experiência. Quanto à Pedagogia, não sobraram atribuições exclusivas para esse curso, todas as modalidades de seu perfil profissional podem ser obtidas, de maneira mais facilitada e azeitada, em outras instâncias. No entanto, no que concerne à pesquisa, entendo que a área de educação vive um momento bastante fecundo, na medida em que a experiência de pós-graduação já está bem amadurecida, o que tem permitido que os educadores adentrem o universo da produção do conhecimento de seu campo objetivo.

ENTREVISTADO 3

R: O desafio da educação é conseguir o impossível: atender a demanda por equilíbrio econômico e distribuição de renda. O sistema de ensino público vai ruir completamente nos próximos dez anos, do ensino superior ao fundamental, ante a quebra orçamentária que se aproxima. Restaram, como já sobrevivem, algumas ilhas em universidades públicas. Teremos que fazer um movimento de contrapolitização da escola-empresa, para que ela se democratize, mas isso é completamente inviável. A dinâmica capitalista é incompatível com a

democracia. Observe-se a crise do bipartidarismo norte-americano. A escola pública de ensino fundamental e médio se transformou numa pequena e ineficiente prisão de menores: tirar a criança da rua para que ela não se marginalize. Seu maior projeto pedagógico: a merenda. Isso fala muito alto: as crianças não vão para aprender, mas para comer, para ter a bolsa-escola...

O Estado Federal não comporta mais o ensino superior e quer privatizá-lo. Na impossibilidade de conseguir isso, vai fazer o que fez com o ensino médio: sucateá-lo. Não temos um projeto consistente de educação fora do Estado e não temos controle do Estado para fazer com que ele desenvolva a política de educação que o país precisa. Nove entre dez educadores brasileiros acreditam e, na verdade, dependem da escola pública. Mas ela está morta. Como fantasmas, as instituições públicas vivem de seu passado e dos nomes de seu passado. De novo, o ressentimento e o culto do passado. O Estado brasileiro não fez e não fará a educação democrática. Isso é uma tendência histórica. Nossa pesquisa deveria estar discutindo as alternativas, mas tudo o que se quer é “salvar a escola pública”. Esse discurso, de tão utópico, já é ideológico.

Sob um olhar mais positivo: a educação não-formal, a educação de rua, a educação social representam um avanço em nosso país. Essa área quer buscar a educação no seu ponto de ruptura. Lá onde a escola quebrou: no educando que não vai para a escola. Ainda estamos na fase incipiente. No bate-lata. As crianças fazem “essas coisas de menino pobre”, coisa que “pobre pode fazer”. Uma mentalidade muito católica essa de que há uma certa “bondade de pobre” no pobre, só que hoje, para a ONG laica o que há é uma “solidariedade”. Nunca pode haver um potencial revolucionário. O futuro aponta para a segunda fase: a educação do violento. A educação daquele cuja ruptura não se contenta em bater lata: ele quer os bens de consumo que o sistema já disse que não vai dar e ele vai buscar. A educação social, além de um “modelo bonito” é também um modelo urgente: educar o outro antes que ele me

mate. Não há dúvida: a melhor novidade do fim do século XX foi o educador de rua.

ENTREVISTADO 4

R: Estou sem a minha bola de cristal, mas para o geógrafo (profissão regulamentada desde 1979, que possui um rol tão amplo de competências que o faz entendido em quase tudo) as perspectivas são boas pois, dependendo do currículo, pode atuar nas áreas Ambiental, Planejamento, Cartografia, Meio Físico e Turismo. A exigência constitucional de planos diretores para as cidades, a necessidade de planejamentos mais consistentes, a “onda ecológica” e, principalmente, a expansão da atividade turística, são fatores que ampliam as possibilidades de trabalho. Mas ele precisará se especializar em algumas destas áreas.

No ensino superior, se os novos cursos de Turismo não fizerem uma opção para serem cursos técnicos e serviços ao mercado, provavelmente ocorrerá um aumento da demanda por professores de Geografia (nos outros cursos, a diminuição da carga horária tem feito com que se tornem cada vez mais específicos e, portanto, menos “universitários”, diminuindo a presença de disciplinas de outras áreas).

Nos ensinos fundamental e médio, as dificuldades por que passam os professores da rede pública, aliadas à perda de prestígio e de salário, estão fazendo com que haja uma queda na procura, inclusive por parte de alguns que gostariam de exercer a profissão. Se a licenciatura curta retornar – para formar professores curtos que aceitam salários curtos –, teremos um triste passado pela frente. Necessitamos, urgentemente, de bons projetos de licenciatura, principalmente nas universidades públicas. Além disso, a Geografia – que deu um grande salto com a atuação de Milton Santos – precisa definir melhor o seu objeto. O seu antigo papel de estimuladora do nacionalismo patriótico através do amor ao território, a sua atuação como disciplina de um amontoado de informações desconexas, a sua definição como síntese (no sentido positivista) dos conhecimentos relativos

ao homem e ao meio físico (o que acabou colocando quase tudo como seu objeto de estudo e deixando-a indefinida quanto ao mesmo), não servem mais e podem até levá-la a ser retirada dos currículos escolares. Ela precisa discutir e clarificar seu objeto, seu método e seu papel pois a realidade e, portanto, o meio geográfico (caracterizado, por Milton Santos, como técnico-científico-informacional) são outros.

Algumas contribuições da área já podem ser constatadas. Para o conhecimento do Brasil, a presença de geógrafos e a própria atuação do IBGE são, desde a fundação deste órgão (1938), significativas. Em diversas áreas, notadamente em relação ao meio físico, o país deve muito a trabalhos de Aziz Ab'Saber (Geomorfologia) e Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro (Climatologia), entre muitos. No conhecimento destes nossos aspectos naturais, são muito significativos e abundantes os trabalhos de pós-graduação. Os estudos de Josué de Castro sobre a fome (apesar de muitos da própria área da Geografia, naquela época, não os considerarem como geográficos), realizados com base em metodologia da Geografia, foram fundamentais. Nas últimas décadas, inúmeros foram os trabalhos de qualidade a respeito de questões urbanas. Na década de 1980, a presença marcante da Geografia Crítica em muitos livros didáticos permitiu discussões, em salas de aula, voltadas realmente para um "exercício consciente da cidadania". Destaque merece, na tentativa de um projeto brasileiro para o Brasil, na luta "por uma outra globalização", na re-inserção da Geografia nos debates sobre o nosso tempo, na criação de novos conceitos para as novas realidades, na revitalização das ferramentas conceituais para a análise geográfica, etc, etc, a obra realizada pelo geógrafo Milton Santos. As outras Ciências Sociais muito ganhariam se discutissem a obra miltoniana que, como toda obra de um verdadeiro intelectual, é aberta e voltada para um futuro melhor para a maioria dos seres humanos.

ENTREVISTADO 5

R: Como projeções têm a ver com projetos, minha perspectiva é otimista. Caminhamos

gradualmente para a realização efetiva do velho ideal da Universidade como local que deve articular docência e pesquisa. Percebo que isso tem ocorrido cada vez mais, inclusive nos cursos de graduação. Obviamente, minha avaliação tem a ver com a realidade da universidade pública, onde trabalho há muitos anos. Por outro lado, as pesquisas ligadas à educação têm demonstrado grande sensibilidade para perceber e investigar os problemas que emergem da realidade educacional, superando o viés idealista que tanto marcou a produção dos discursos sobre a educação no Brasil. Há sempre o risco de se cair num pragmatismo que recusa a teoria até mesmo como instrumento de reflexão sobre a prática, mas, enfim, nenhum empreendimento pode estar imune a algum risco.

ENTREVISTADO 6

R: O curso de Pedagogia da PUCSP está sendo reformulado e esse processo teve início em 1997. A comissão de reformulação é composta por aproximadamente 12 professores da Faculdade, que ministram aulas de diferentes disciplinas. Estamos revendo, em reuniões semanais, todos os aspectos centrais (pressupostos, princípios, desenho curricular, estágios, etc) para propor um curso que contemple as exigências e desafios que se apresentam à sociedade brasileira. Paralelamente, outra comissão está estudando a reformulação das Licenciaturas, sendo que a coordenadora do PGL-Programa Geral das Licenciaturas é membro da comissão de reformulação da Pedagogia. Estamos procurando estabelecer parcerias em pesquisas e em projetos, com alguns cursos de Pós-Graduação da PUC, na tentativa de aprimorar o desenvolvimento científico e tecnológico, na área da Educação. Penso que as contribuições mais notáveis de nossa área para o avanço do conhecimento sobre o nosso país e para a aquisição de uma consciência crítica em nível nacional provem dos professores da graduação e da pós-graduação que desenvolvem pesquisas, produzem artigos e livros, os quais têm sido

divulgados em eventos nacionais, como ANPED, ANPEDINHA, em congressos internacionais, ou em associações como a ANFOPE etc.

ENTREVISTADO 7

R: Um tanto paradoxalmente considero que a área da Educação tem demonstrado um desenvolvimento notável, especialmente no que se refere à atividade de pesquisa, que recebeu enorme impulso com a multiplicação dos cursos de pós-graduação e dos veículos de publicação, assim como das vias de financiamento de pesquisas. Claro que a quantidade de estudos feitos e publicados não apresenta um nível de qualidade sempre satisfatório. Mas não há dúvida de que estamos acumulando um importante acervo de análises, discussões e mesmo conhecimentos a respeito de muitas questões que atormentam há muito tempo nossas escolas, nossos alunos e nossos professores. Diria, porém, que ainda falta uma aproximação bem maior entre a universidade e esses atores principais da cena educacional, especialmente via trabalho de pesquisa, hoje monopolizado pelos professores do ensino superior. Acho que um desenvolvimento nessa direção resultaria em enriquecimento para todos e para a área da Educação em particular. Creio que nossas principais contribuições têm vindo desses estudos mencionados, pelos quais procuramos conhecer melhor nossa realidade educacional, sob um ponto de vista crítico e buscando refletir sobre as possíveis soluções adequadas para os nossos problemas, com base na discussão teórica disponível. Se conseguíssemos dotar nossos cursos para formação de professores com as armas que vimos desenvolvendo a partir desses estudos, acho que estaríamos conseguindo um bom avanço para a aquisição da consciência crítica nacional.

ENTREVISTADO 8

R: Pergunta complexa, pois exigiria uma reflexão da área e não individual. Entretanto creio

que temos o desafio de denunciar e romper com a lógica neoliberal imposta para os países em desenvolvimento. Temos de ajudar, enquanto área, a minorar os profundos problemas da prática educativa de nosso país. Lutar pelos valores que assumam a condição de cidadania para todos. As contribuições da área, infelizmente, ainda se localizam no estágio da resistência. Mas a área tem feito movimentos importantes, ainda que nem sempre vencedores, em termos de seus objetivos. Os movimentos organizados e as associações científicas nos representam e se empenham nas lutas principais. Também é possível considerar como avanço a produção científica da área, muitas delas tributárias do Programas de Pós Graduação.

ENTREVISTADO 9

R: Projeções da área: como grande desafio, não capitular às tentativas de homogeneização e de globalização; tentar encontrar respostas locais para nossas questões sem desconsiderar o conhecimento acumulado e as conquistas da humanidade; resistir. Necessitamos de muita pesquisa para desenvolver conhecimentos que nos ajudem a enfrentar os grandes problemas da educação brasileira. Necessitamos de pessoal capacitado: agentes críticos e criativos, com consciência da realidade e empenhados em colaborar na luta por uma sociedade menos desigual. Precisamos, sobretudo, desenvolver cidadãos leitores e escritores.

ENTREVISTADO 10

R: Tenho certeza de que haverá uma revolução na área de Recursos Humanos, hoje já substituída por Gestão de Pessoas. No Marketing, a globalização, sem eliminar as raízes culturais, transforma o consumo em uma coisa só, em qualquer que seja o país. Em resposta a esta pressão de homogeneidade de consumo, deverá ser despertada uma radicalização de costumes. Cada povo, cada região procurará não permitir que sua cultura seja absorvida, exigindo,

pois, das empresas, a personalização dos produtos. Assim, o Administrador que se forma precisará estar totalmente aberto a estas mudanças, pronto a romper com paradigmas, quando se fizer necessário. E a universidade, como um todo, ser também flexível e ágil para permitir e facilitar a adaptação do aluno às novas regras do jogo, as quais, **permanentemente**, acontecerão. Não há mais lugar para a universidade engessada! Se ela assim o for, perderá espaço, dará lugar a outras formas de ensino.

ENTREVISTADO 11

R: Infelizmente faço projeções negativas, com as salas continuando com muitos alunos, que por sua vez estarão cada vez mais desinteressados... Tenho algum receio também com a crescente falta de respeito que os alunos demonstram com os professores – isso parece estar relacionado à questão do aluno se considerar um cliente... Em minha opinião, o campo de atuação dos administradores está cada vez mais seletivo e exigente, e nossos alunos não são bem formados por vários motivos, mas a meu ver o maior deles é a falta de interesse dos alunos.

ENTREVISTADO 12

R: Com o processo de aceleração contemporânea as Ciências, de modo geral, e a Geografia encontram-se diante de grandes desafios. O nosso grande desafio é resgatar a produção teórica dos últimos anos para constituir o suporte da intervenção do geógrafo na realidade. Um trecho do pensamento de um dos mais importantes geógrafos do nosso tempo contextualiza nossa meta: "...uma geografia ré-fundada, inspirada nas realidades do presente, pode ser um instrumento eficaz, teórico e prático, para a ré-fundação do Planeta".

ENTREVISTADO 13

R: Sem resposta

ENTREVISTADO 14

R: O Jornalismo está em plena mutação, com a convergência entre os diversos meios de comunicação. Mídias impressas e mídias eletrônicas convergem para uma mesma plataforma, na Internet, exigindo um profissional que seja capaz de operar as mais diversas linguagens, com igual proficiência. Esse profissional ainda não existe no mercado, que já se preocupa em capacitá-lo. E existe muito menos ainda na concepção das escolas de Jornalismo, sempre atrasadas em relação às exigências do mercado. O desafio está em formar esse novo jornalista, sem dispor da parafernália tecnológica com a qual ele trabalhará, nas situações reais da vida profissional. É uma tarefa difícil, mas deve ser enfrentada.

ENTREVISTADO 15

R: Meu campo profissional é conhecido modernamente por "Economia Constitucional" e, por vezes, "*public choice*" – o que é um programa de pesquisa que passou a tomar forma nos anos de 1960, em limitados segmentos da academia econômica nos EUA. A idéia central nessa linha de estudos é que "as instituições contam", ou seja, é inseparável pensar em política pública e nos processos políticos. Lamentavelmente, essa é uma área ainda de pouca expressão nas universidades brasileiras, não obstante vários prêmios Nobel de Economia terem sido atribuídos a luminares dessa área de estudos. Todavia, esse é um campo da fronteira do desenvolvimento intelectual nas Ciências Sociais, e que, como disse anteriormente, congrega atuações de economistas, constitucionalistas, e cientistas políticos. O significado dessa área para o Brasil na atualidade – ano eleitoral – é enorme. Tento incutir em meus alunos essa percepção, no que sou ajudado pelo interesse episódico que todos estão tendo com as próximas eleições, e as mexidas constantes que têm sido promovidas na Constituição brasileira. Com isso, consigo que os alunos aceitem considerar gráficos e fórmulas

que, em outro contexto, pareceriam ser a essência da lição que eu tento lhes passar. Insisto sempre que eles devem ver em que extensão essas “visões estilizadas” se aplicam ao Brasil.

ENTREVISTADO 16

R: Construção de nexos interdisciplinares; apreensão das formas de explicitação social, cultural e política da população, para intervir na realidade social; execução, formulação e gestão de políticas sociais, rompendo com as atividades burocráticas e rotineiras; pesquisas sociais para qualificar a prática profissional e produzir conhecimento; trabalho em redes sociais e de recursos; ampliação das políticas sociais para atendimento da população; assessorias, consultorias.

ENTREVISTADO 17

R: Acredito que a Faculdade de Direito trará uma gama enorme de profissionais despreparados para o mercado de trabalho, profissionais, eminentemente técnicos, sem qualquer formação humanística. Acredito que a concorrência será tanta que, futuramente, os “cursinhos” que preparam aluno para a OAB e Concursos Públicos terão cada vez mais destaque no âmbito mercadológico.

ENTREVISTADO 18

R: O futuro, hoje e amanhã, por si só obrigará, em curto espaço de tempo a tradição e o empirismo em educação a dar lugar às modernas técnicas de comunicação e transformação em todos os campos da ciência.

**ENSINO UNIVERSITÁRIO EM NÍVEL DE
EXCELÊNCIA, LIMITES E
POSSIBILIDADES EM DUAS ÁREAS DE
CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS
E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

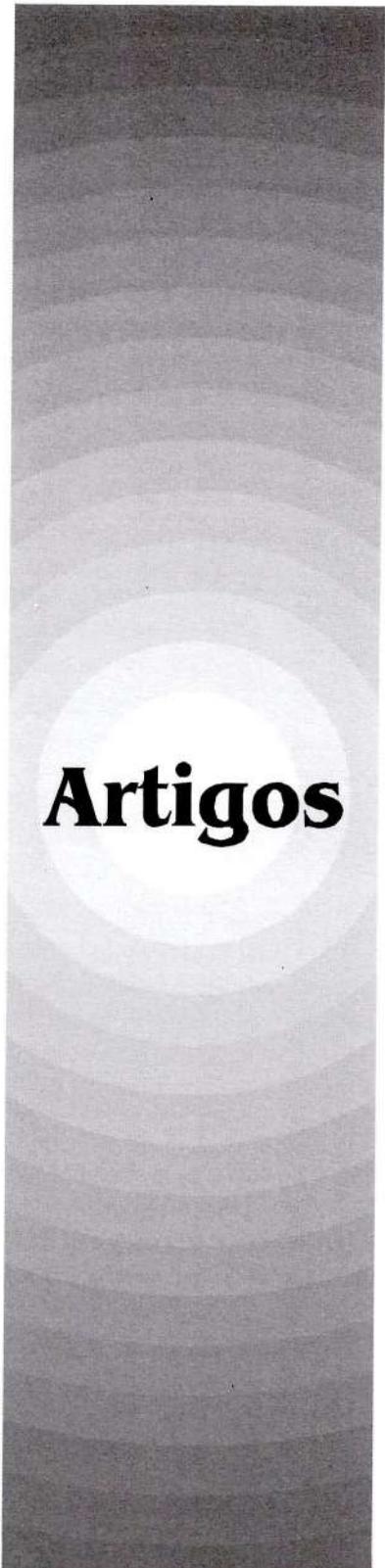
*ACADEMIC TEACHING IN LEVEL OF
EXCELLENCY, LIMITS AND POSSIBILITIES IN
TWO AREAS OF KNOWLEDGE: HUMAN
SCIENCES AND APPLIED SOCIAL SCIENCES*

Newton Cesar BALZAN¹

RESUMO

O presente trabalho resulta de um estudo realizado junto às áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. É parte de um projeto de pesquisa mais amplo, desenvolvido ao longo do período 1998-2003, intitulado *A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada – revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*. Tendo como referência obrigatória o contexto sócio-cultural contemporâneo do qual as referidas áreas do conhecimento são partes integrantes, seu objetivo principal é a investigação sobre a qualidade do ensino nas mesmas áreas. O estudo teve como sujeitos, profissionais de renome nacional e internacional nas duas áreas, além de docentes e estudantes dos cursos oferecidos por uma Instituição Particular de Ensino Superior situada no interior do Estado de São Paulo nas duas áreas acima citadas. Recorreu-se a entrevistas realizadas durante 2002 junto a 20 profissionais de renome, assim como a questionários aplicados junto a docentes e estudantes da Universidade em fins de 2000, abril e setembro de 2003. Os resultados

⁽¹⁾Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas.
E-mail: nbalzan@uol.com.br



Artigos

indicam que as apreciações de estudantes, docentes e profissionais de renome apresentam poucas divergências, registrando-se principalmente complementações.

Palavras-chave: Visão Local e Global; Formação de Professores; Ensino Superior; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Capacitação Permanente.

ABSTRACT

This work resulted from a study of the areas of the Humanities and Applied Social Sciences. It is part of a wider research project that was developed during the period of 1998-2003, entitled The Question of Quality in Higher Education in a Society Engaged in a process of Accelerated Change – critical revision and proposals for its development. Having as its obligatory point of reference the contemporary socio-cultural context of which the areas of knowledge referred to above are an integral part, its principal objective is to investigate the educational quality of the same areas. The study's subjects were renowned national and international professionals in the two areas, and also teachers and students of the courses offered by a Private University in São Paulo State in Humanities and Applied Social Sciences. Interviews were made during 2002 with 20 well-known professionals, and questionnaires were applied to teachers and students of the University in April and September of 2003. The results indicate that the opinions of the students, teachers and famous professionals presented few divergences, which were principally complementation..

Key Words: *Cosmopolitan and Local Views; Teachers' Preparation; Higher Education; Human Sciences; Applied Social Sciences; Wide Learning.*

Introdução

O presente trabalho dá continuidade a um estudo direcionado à qualidade do ensino em diferentes áreas do conhecimento², que por sua vez é parte integrante de um Projeto Coletivo de Pesquisa intitulado *A questão da qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão crítica e propostas para seu desenvolvimento*.

Dois áreas de conhecimento são aqui focalizadas: *Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas*, tendo como referencial uma Universidade em crise e conseqüentemente um ensino que se defronta com problemas cujas soluções não podem ser detectadas a curto prazo.

Desenvolvido em faculdades isoladas, conjunto de faculdades ou Universidades, as

questões relativas ao ensino ocorrem num momento em que as próprias instituições se encontram em crise frente a um mundo globalizado, onde tudo ocorre com uma rapidez nunca antes imaginada.

Se por um lado há uma unanimidade por parte da sociedade no que concerne ao papel do professor enquanto agente de preservação da cultura e ao mesmo tempo como sujeito, ao lado de outros, das mudanças necessárias para que se alcance patamares aceitáveis em termos de qualidade de vida, há, por outro lado, um sentimento geral de que a profissão de professor não compensa, de que há uma falência no magistério, um quadro que remonta aos anos 1970, mas que se aguçou principalmente durante a última década do século XX.

Não é de estranhar, portanto, que são apenas exceções os entrevistados ou respon-

⁽²⁾ Veja-se deste mesmo autor: *A Qualidade do Ensino nas Áreas de Ciências Exatas e Engenharias*. *Revista de Educação PUC-Campinas*, nº 12, p.29-50, Campinas, junho 2002.

dentos de questionários que se referem à formação de professores para os níveis fundamental e médio e ao exercício profissional nestes mesmos níveis de ensino. Este fato não ocorre apenas em *Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas*, objeto do presente estudo, mas praticamente em todos os cursos que oferecem Licenciaturas:

Pretendo cursar especialização. Dentro de um ano ingressar no mestrado. Posteriormente, fazer doutorado (Estudante, Ciências Humanas)

Isto não impede que muitos dos estudantes que fazem cursos que oferecem licenciaturas acabem optando pelo magistério, embora esta opção tenha o sentido de provisório, de uma alternativa que provavelmente gostariam de descartar::

Espero poder lecionar e futuramente seguir para a pós-graduação (Estudante, Ciências Humanas).

Pretendo fazer o mestrado. Caso não dê certo, pretendo dar aulas no Ensino Médio e me preparar para o mestrado no ano seguinte (Estudante, Ciências Humanas).

Se por um lado *salário não é tudo*, por outro lado é difícil aceitar-se a idéia de que um jovem universitário almeje uma profissão cujos rendimentos mensais na rede pública do Estado de São Paulo, em início de carreira, não ultrapasse a R\$ 800,00, para uma jornada de 40 horas de trabalho semanal, isto é, bem abaixo que o rendimento médio (R\$986,00) dos ocupados em 2003 na região metropolitana de São Paulo (FUNDAÇÃO SEADE e DIEESE, 2003). Some-se a isto o fato de a atuação do docente de nível fundamental e médio em início de carreira se dar predominantemente em escolas de periferia, de difícil acesso, áreas marcadas pela violência e insegurança, em classes com a maioria dos alunos defasados em termos de relação idade/série em que se encontram, trazendo para as salas de aulas problemas de ordem familiar, frustrações de toda sorte, enfim um conjunto de condições para as quais o jovem universitário não está preparado para enfrentar.

O trabalho junto à rede particular, se por um lado pode proporcionar maiores salários ao docente, por outro lado pode significar, também seu sentimento de perda de identidade ou, pior ainda, de dignidade diante dos novos tipos de contratos que têm na terceirização uma de suas características mais marcantes.

A terceirização do trabalho, além da precariedade dos contratos cada vez mais comum no mercado de trabalho, já se faz sentir no Ensino Superior, gerando uma situação de instabilidade em relação à manutenção ou não no emprego no próximo ano ou mesmo do próximo semestre. *O profissional – professor inclusive – poderá ter remuneração horária maior e mais flexibilidade, mas pagará suas próprias férias, seguro-saúde e fundo de pensão* (DUPAS, 1997, p.375-376), enfraquecendo o vínculo com o empregador formal e, mais grave, levando à perda do sentimento de pertencer: a uma indústria, a uma firma comercial, a uma escola ou faculdade. Este cenário torna mais fácil nossa compreensão sobre as respostas dos estudantes à questão sobre suas projeções profissionais para os cinco anos depois de formados:

Planejar metas em nosso país, atualmente, seria vivenciar um sonho (Estudante, Ciências Humanas)

São projeções que revelam certa desesperança em relação ao momento em que vive o país:

Não é possível fazer projetos específicos, pois tudo ainda é muito incerto (Estudante, Ciências Humanas)

É difícil fazer projeções frente a um mercado de trabalho quase estagnado (Estudante, Ciências Sociais Aplicadas).

A voz do mercado vem falando mais alto que as vozes dos atores envolvidos diretamente no futuro profissional. Por isso, são raríssimos os casos de estudantes que expressam sentimento de realização pessoal e de compromisso frente à sociedade, quando fazem projeções para o período posterior à conclusão dos cursos de graduação.

Docentes, docentes-pesquisadores e estudantes também são afetados pela modificação na divisão do trabalho e com a substituição do pleno emprego para o desemprego estrutural a partir da automatização e robotização da produção e dos serviços. Ambas provocadas pelas três revoluções técnico-científicas: na microeletrônica, microbiologia e energia nuclear. A primeira delas, responsável por um fenômeno novo: o *outsourcing*, ou seja, a transferência para outras empresas, no próprio país ou no exterior – o chamado *offshoring* –, fornecendo pela internet, serviços que englobam desde centros de atendimentos por telefone até atividades de consultoria e elaboração de programas de software.

O trabalho estará praticamente assegurado para os estudantes que hoje cursam as licenciaturas e para aqueles que almejam o ensino superior, uma vez que há muito a se construir em termos de educação escolarizada: entre a população brasileira na faixa etária 25 a 34 anos, em março de 2003, apenas 6% tinham curso superior completo; 24% haviam concluído o ensino médio; 70% tinham, no máximo, o ensino fundamental e 5,5% não tinham qualquer grau de instrução (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2003). No entanto, dadas às condições já expostas, o magistério não se constitui como opção prioritária para a maioria absoluta de nossos estudantes quando se manifestam sobre suas expectativas a curto e a médio prazos. A Pós-Graduação – tanto sob as formas de mestrado e doutorado como de cursos de especialização –, cursos de atualização e atividades profissionais que não contemplam o magistério junto à escola de níveis fundamental e médio, são citadas com muito maior frequência pelos alunos de cursos nas áreas que oferecem licenciaturas. As palavras de um dos entrevistados da área de Ciências Sociais Aplicadas, ao fazer suas considerações sobre o papel do professor no momento atual, vêm ilustrar as considerações acima:

Um professor, seja ele do ensino fundamental, médio ou superior, deixa de

ter importância social na medida em que acaba tendo uma formação medíocre e uma postura tacanha: deixa de ter importância por não conseguir construir sua própria legitimidade. Talvez o significado que eu possa atribuir ao professor na atualidade seja exatamente o da falta de significado (Entrevistado, Ciências Sociais Aplicadas).

Os tópicos seguintes abordam a metodologia utilizada neste estudo e, a seguir, alguns dos problemas detectados e os desafios deles decorrentes para os cursos das citadas áreas nas Instituições de Ensino Superior. São resultados de atividades realizadas durante o ano 2003, a saber: a) junto a docentes e estudantes dos cursos de Filosofia, Psicologia, História, Geografia e Ciências Sociais (Noturnos) representantes da área de Ciências Humanas; Direito (Matutino e Noturno), da área de Ciências Sociais Aplicadas; b) entrevistas concedidas por profissionais de renome nacional e internacional das duas áreas, como parte de um Projeto de Pesquisa intitulado *A qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: significado, revisão crítica, propostas para seu desenvolvimento*; c) respostas fornecidas por docentes da Instituição a um questionário encaminhado em abril e que foram objeto de apresentação e discussão em evento realizado em maio de 2003; d) respostas fornecidas por docentes da Instituição em setembro de 2003 a um conjunto de questões direcionadas à *Auto-Avaliação Docente*; e) dados coletados junto a diretores, docentes e estudantes em outubro de 2003 sobre o tema *Avaliação Docente*. Recorreu-se, também, aos resultados do Projeto Coletivo de Pesquisa já citado, com destaque aos dados fornecidos pelos concluintes de graduação no final de 2000.

Procedimentos Metodológicos

Conforme já foi destacado anteriormente, três grupos participaram como **sujeitos** deste estudo: docentes da própria Instituição, pro-

fissionais de renome nacional e internacional e estudantes. Os dois primeiros grupos não são mutuamente excludentes. Isto significa que há, no grupo de docentes, pessoas de reconhecido mérito acadêmico, que podem constar da relação de profissionais de renome nacional e internacional. Da mesma forma, a totalidade dos sujeitos pertencentes ao segundo grupo – profissionais de renome –, exerce funções docentes junto ao ensino superior e a maioria tem experiência em níveis fundamental e médio.

Para estudo junto a pesquisadores-docentes reconhecidamente como de grande expressão em Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, utilizou-se de **entrevistas**, com roteiro elaborado sob a forma semi-estruturada, utilizando-se dos resultados de leituras e sessões de estudos realizadas em 2001 e 2002. O roteiro constou de 10 itens tendo como referência o profissional que se deseja formar, considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e momento atual. Este autor privilegiou os 4 itens mais diretamente ligados ao seu sub-projeto de pesquisa, a saber:

1. Considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual, quais seriam as qualidades básicas, indispensáveis, que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no seu Curso ou Área? 2. Como você vê a questão: despreparo dos estudantes versus exigência de qualidade nos cursos de sua área? 3. Qual o significado que você atribui ao PROFESSOR no momento atual, especificamente no que se refere à formação de jovens e aos problemas que o país vem enfrentando? 4. Quais os pontos mais críticos nos cursos e instituições em que atua ou que conhece? Se lhe fosse possível promover alterações, quais seriam suas prioridades?

Os sujeitos, em número de 20, são pessoas reconhecidas nacional e internacionalmente como de grande expressão nas referidas áreas, quer como pesquisadores, quer como docentes. A coleta de dados se deu através de entrevistas fornecidas pelos sujeitos através do correio eletrônico, um apenas preferiu a forma

presencial. Uma série de leituras e releituras das transcrições – em se tratando de entrevistas gravadas – e de respostas fornecidas via e-mail foram realizadas, permitindo a identificação de oito categorias.

O estudo junto aos docentes se deu em três etapas.

A primeira delas, centrada na avaliação do Projeto Pedagógico da Instituição e dos **Projetos Pedagógicos das Unidades** deu-se em março e abril de 2003. Foi efetuado um levantamento de dados junto aos docentes através de um questionário contendo perguntas fechadas com três alternativas – sim, não, em parte –, cuja aplicação deu-se em março de 2003. Privilegiou-se um dos itens – composto por 6 sub-itens – a saber:

Quanto à organização do seu trabalho docente nas disciplinas que ministra nesta Faculdade: i) há um trabalho de integração considerando as demais disciplinas do mesmo período; ii) há um trabalho de integração considerando as disciplinas já desenvolvidas e a serem desenvolvidas; iii) sua capacitação pedagógica é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos, das atividades didáticas e avaliação das disciplinas que leciona; iv) da forma como está (estão) sendo desenvolvida(s), você considera que contribui (em) efetivamente para a formação do profissional na área; v) da forma como está (estão) sendo desenvolvida(s), você considera que contribui (em) para a formação ético-humanística do estudante; vi) da forma como está (estão) sendo desenvolvida(s), você considera que sua(s) disciplina(s) contribui(em) para a autonomia intelectual do estudante?

As respostas fornecidas pelos docentes foram objeto de tratamento estatístico mediante a utilização do software SPSS, sendo, a seguir, analisadas e discutidas junto ao corpo docente da Universidade.

Os respondentes correspondem a 68,5% dos docentes alocados nas respectivas faculdades.

A segunda etapa, direcionada à **Auto-Avaliação Docente**, foi realizada em três fases: distribuição de **questionários** aos docentes; análise das respostas fornecidas; discussão dos resultados junto ao Fórum de Diretores realizado em outubro e junto ao Corpo Docente da Universidade em novembro de 2003.

O **questionário**, contendo três itens abertos, isto é, para os quais os sujeitos deveriam apresentar respostas descritivas, foi respondido por 75% em se tratando de Ciências Humanas e 90% da área de Ciências Sociais Aplicadas.

As questões encaminhadas ao corpo docente foram as seguintes:

1. *O que significa para nós, idealmente, “ser professor universitário” nos dias de hoje? Temos atingido este ideal? Em caso positivo, em que aspectos? Em caso negativo, o que nos falta?* 2. *Quem somos nós, enquanto docentes deste curso? a) engajamento pessoal; b) sentido atribuído às disciplinas ministradas para o curso e para a formação profissional; c) prioridades enquanto docentes; d) valores realçados junto aos alunos; e) articulação dos valores com o Projeto Pedagógico do Curso;* 3. *Como nos situamos frente ao processo de ensino e aprendizagem? a) utilização de outros espaços, além das salas de aulas para ensinar os alunos; b) procedimentos de ensino utilizados, além da exposição oral dos conteúdos; c) possibilidade de tratamento diferenciado para alunos do período diurno e do período noturno tendo em vista suas especificidades e o objetivo de se alcançar resultados relevantes junto a ambos os grupos; d) formas de avaliação utilizadas além de provas; e) objetivos que norteiam a avaliação dos alunos.*

A terceira etapa, voltada para a **Avaliação da Docência**, realizada em outubro e novembro de 2003, teve como eixo principal a aplicação de um questionário junto ao corpo docente da Universidade, tendo como tema central a qualidade da docência. Se por um lado contou-se com um número razoável de respostas por parte dos docentes e estudantes da área de Ciências

Humanas, o mesmo não ocorreu com os docentes da outra área cujo percentual de respostas foi de aproximadamente 40%.

O instrumento de coleta, sob a forma de **questionário**, constou de três partes. Na primeira, através de itens fechados, procurou-se conhecer o *perfil de professores em termos de Cursos em que lecionam*, idade, sexo e relações institucionais com a Universidade. A segunda parte, constituída de 4 tópicos – *compromisso e responsabilidade com a docência; qualidade das relações interpessoais; características da organização do trabalho docente e ética e compromisso social* – contendo 36 itens³, comuns a docentes e estudantes, foi elaborada sob a forma de itens fechados, sobre os quais os respondentes deveriam atribuir pontos de 1 a 4, num *continuum* que tinha num de seus extremos a alternativa *não contemplada* e, no outro, a alternativa *contemplada plenamente*. A título de exemplo tem-se o item 1 da categoria A (Compromisso e Responsabilidade com a Docência): *Gostam de ensinar e consideram importante seu trabalho*.

O **estudo junto ao corpo docente** foi realizado em duas fases.

A primeira delas teve como base o conjunto de dados obtidos junto aos concluintes dos cursos de graduação no final de 2000 referentes ao **Projeto Conhecer para Aprimorar**.

Trata-se de respostas fornecidas a um **questionário** por 1349 estudantes dos 26 cursos oferecidos pela Universidade, distribuídos nas duas áreas do conhecimento já citadas, a saber: **Ciências Humanas** – Ciências Sociais, Geografia, História, Filosofia, Pedagogia, Psicologia, Ciências Religiosas (noturnos) e Teologia (matutino); **Ciências Sociais Aplicadas** – Ciências Administrativas (matutino e noturno), Ciências Contábeis (noturno), Ciências Econômicas (matutino e noturno), Ciências da Informação com Habilitação em Biblioteconomia (noturno), Jornalismo (matutino e noturno), Publicidade e

³ A maior parte dos itens foi extraída da tese de doutorado de Josepha A. Grífoli, São Paulo, 1990.

Propaganda (matutino e noturno), Relações Públicas (noturno), Turismo (matutino e noturno), Direito (matutino e noturno), Secretariado (noturno) e Serviço Social (noturno).

Para este estudo foram selecionados um ou mais cursos das duas áreas, que contaram com pelo menos 90% das respostas do universo dos concluintes. São eles: Psicologia, Ciências Sociais, História, Geografia e Filosofia (Ciências Humanas); Direito (Ciências Sociais Aplicadas).

Privilegiou-se cinco itens da terceira parte do questionário⁴, redigidos de forma a solicitar respostas discursivas por parte dos sujeitos:

1º) Que idéia você faz de uma boa Universidade? 2º) Quais seriam, segundo seu ponto de vista, as características principais de VIDA UNIVERSITÁRIA numa Instituição de Ensino Superior? 3º) Procure fazer uma apreciação sobre o curso que está freqüentando, considerando: a) a qualidade do ensino que lhe tem sido oferecida; b) as condições de aprendizagem proporcionadas; c) a contribuição para sua formação profissional; d) a contribuição para sua formação ético-humanística. 4º) O que lhe pareceu positivo no seu curso devendo ser reforçado ou ampliado? 5º) O que lhe pareceu negativo no seu curso devendo ser alterado ou suprimido?

Na análise das respostas foram utilizados dois critérios, conforme se tratasse de itens passíveis de quantificação e de itens para cuja análise se restringisse a procedimentos qualitativos.

No primeiro caso – *Faça uma apreciação sobre a qualidade do ensino oferecida* – por exemplo, por se tratar de uma livre apreciação, optou-se por categorizar as respostas em altamente positivas (P), positiva com restrições (Pr), negativa com restrições (Nr), muito negativa (N), difusa (D) e em branco (B), Questões deste tipo foram expressas em gráficos por colunas e círculos, com utilização do aplicativo Excel, para melhor visualização da situação em estudo.

No segundo caso – *Que idéias você faz de uma boa Universidade? Como seria ela?* – por exemplo, não se tratou de fazer mensuração para análise de tendências ou de fazer apreciações acerca de determinado indicador, mas sim de se analisar uma fala que poderia expressar uma crença, um sentimento ou uma expectativa. Neste caso, as respostas discursivas foram objeto de sucessivas leituras, destacando-se períodos, assinaladas unidades de significado e discriminações percebidas, marcas discursivas. Os recortes obtidos foram transcritos e classificados de acordo com seu tema e teor, de forma a facilitar um processo sistemático de buscas de unidades de significados relevantes aos objetivos da pesquisa (ORLANDI, 2001). Na direção da validação do caráter discursivo do instrumento de pesquisa, o autor se apoiou em Maingueneau, para quem a força de um discurso está no fato de ele representar uma voz, não necessariamente uníssona de um grupo, mas uma certa voz: *Parece-nos que a fé em um discurso, a possibilidade de que os sujeitos nele se reconheçam presume que ele esteja associado a uma certa voz* (1997, p.46). As considerações críticas, os problemas apontados, as propostas de soluções e as suas formas de produção no discurso de pesquisa crescem juntos, de modo a integrar observações acerca da realidade acadêmica e projeções sobre a mesma – o que se torna mais observável no plano da palavra (ALMEIDA JR. e BALZAN, 2003).

A pesquisa teve como pressuposto o fato de docentes da própria Instituição, assim como profissionais de renome nas diferentes áreas terem, de fato, algo de significativo a dizer sobre as questões que lhes foram propostas. É importante lembrar, a propósito, que se trata de pessoas que vivem o dia-a-dia das salas de aulas e laboratórios, dedicando-se também à pesquisa, com participações freqüentes em congressos, seminários, simpósios e atividades afins. Os estudantes, principalmente os concluintes, tendo

⁴) Reprodução do questionário, na íntegra, fez parte de *Série Acadêmica*, nº 14, Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, PUC-Campinas, 2002.

passado 4, 5 e mesmo 6 anos na Instituição, têm algo a dizer sobre ela. Se por um lado isto não significa que as *falas* dos representantes dos três grupos estejam expressando a verdade, por outro lado pode-se admitir que elas estejam indicando verdades que devem ser objeto de leituras, releituras e análises por parte do pesquisador.

A segunda fase teve lugar em outubro e novembro de 2003, utilizando-se de **instrumento de coleta** idêntico ao que foi aplicado aos docentes no mesmo período, com as adaptações pertinentes aos estudantes. Os itens selecionados para análise e a forma de tratamento dos mesmos se deram da mesma maneira como foi descrita mais acima em relação aos docentes.

Textos extraídos de publicações – livros e periódicos especializados – foram objeto de análise, seguida de resumos contendo as idéias consideradas como as mais relevantes para o estudo da qualidade do ensino superior nas duas áreas selecionadas para este trabalho.

Resultados Obtidos à Voz dos Atores: profissionais de renome, docentes e estudantes

Temos que educar os jovens para que não se reproduzam as barbáries do mundo de hoje (Entrevistado, Ciências Sociais Aplicadas).

Se por um lado cada fase deste estudo já traz, implícita, a distribuição de respostas e apreciações dos interlocutores por categorias, por outro lado, uma série de leituras dos resultados de cada fase permitiu, através de um processo de abstração cada vez maior por parte do pesquisador, definir **categorias mais amplas**, que contém, cada uma delas, dados e informações contidas em cada fase do trabalho.

Deste modo, o conjunto de respostas às questões fechadas e abertas fornecidas por estudantes, docentes e profissionais de renome – grupo que, como já se referiu anteriormente,

contém, também, docentes da própria Instituição – foi distribuído nas seguintes categorias amplas:

Professor

Queiramos ou não, gostemos ou não, o professor continua sendo, para a maioria absoluta dos entrevistados, docentes e estudantes, a figura central do processo educacional, ultrapassando, inclusive, a esfera do ensino e aprendizagem. Esta afirmação se aplica às duas áreas pesquisadas, sendo importante lembrar que o mesmo ocorreu quando se estudou as áreas de Ciências Exatas e Engenharias que, como se sabe, utilizam-se abundantemente dos recursos da Informática. Os diferentes grupos que participaram deste estudo podem ter-se manifestado de formas diferenciadas, enfatizando ora determinados aspectos, ora outros. No entanto, o papel do professor continua sendo fundamental para todos os segmentos que constituem o universo dos respondentes deste trabalho. Vejamos, a título de exemplo, uma das apreciações feita por um de nossos interlocutores:

A responsabilidade do professor continua enorme, já nem tanto como aquele que detém os conhecimentos e repassa aos alunos, mas agora sobretudo como aquele que é capaz de criar as melhores situações e condições de aprendizagem numa sociedade que multiplica os meios e espaços sociais e individuais dos conhecimentos (Docente, Ciências Humanas)

A importância atribuída ao Professor implica responder a grandes desafios uma vez que na maioria dos casos o docente universitário é improvisado a partir do conceito de que desfruta como profissional na respectiva área de atuação. Significa encontrar formas visando a efetiva capacitação docente de profissionais com domínio de conteúdos específicos, mas sem preparação prévia na utilização de técnicas pedagógicas, sem prática em atividades que implicam relações professor-aluno e desprovidos

de uma visão mais abrangente sobre o significado das próprias disciplinas para o curso como um todo e de suas relações com os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais que caracterizam o momento atual.

De apreciações mais gerais, que apresentam o professor como figura-chave de um processo que vai muito além do ensino e aprendizagem – caso dos entrevistados que constituem o grupo de profissionais de renome nacional e internacional em ambas as áreas –, passa-se para questões mais específicas, que dizem respeito ao dia-a-dia do trabalho na Instituição e mesmo em salas de aulas. Aqui, as apreciações são mais pontuais e dizem respeito à insegurança pessoal em relação ao emprego (*estarei desempregado(a) no próximo semestre?*), à falta de apoio para a conquista de novos patamares (mestrado, doutorado etc.) à disputa por espaços ocupados por pessoas que, segundo alguns dos respondentes, já não rendem aquilo que seria esperado de um professor.

Certamente o grupo docente estará plenamente de acordo com as observações feitas pelos entrevistados, mas aquilo que ocorre em nível institucional lhes diz respeito mais de perto e por isso tendem a se manifestar de modo mais pontual.

Integração/interdisciplinaridade/multidisciplinaridade

A integração das disciplinas de um determinado curso, a integração entre os cursos de uma mesma área, a integração em nível de Universidade, a multidisciplinaridade e mesmo a transdisciplinaridade – embora não com estas denominações – estiveram presentes na maior parte das entrevistas realizadas, assim como nas apreciações de docentes e estudantes em relação às questões que lhes foram propostas. Isto indica a necessidade de se ultrapassar um modelo que já não faz mais sentido, isto é, baseado nos conteúdos isolados, em cursos compartimentados embora pertencentes a uma

determinada área do conhecimento, em currículos entendidos como grade-horária.

A aceitação e a sugestão de prática interdisciplinar, no âmbito da área educacional, são defendidas universalmente por docentes e alunos. Mas é mais uma afirmação teórica imediatamente contraditada pela prática efetiva. Não fui, ao longo dos meus 36 anos de magistério superior, e continuo não sendo atualmente, testemunha concreta de experiências de trabalho interdisciplinar. A pedagogia universitária, na minha percepção, é uma atividade extremamente solitária. O que vejo é cada professor fazer, sim, um grande esforço em apresentar seu ensino sob uma perspectiva interdisciplinar, mas isso é um investimento interno e sua atividade pessoal. Trabalhos interdisciplinares, conduzidos em função de um projeto educacional, coletivamente elaborado, assumido e desenvolvido, creio que ainda não fazem parte de nosso cotidiano universitário, até onde pude observar. (Entrevistado, Ciências Humanas).

Integração, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e métodos de globalização são termos de referência constante quando se abordam problemas da área educacional quaisquer que sejam os níveis do processo de educação escolarizada. As referências, discussões e propostas em torno desses termos são comuns na Universidade. Planeja-se muito a respeito e quase nada é realizado. Isto não impede que a integração, por exemplo, seja objeto de referência por parte dos entrevistados, de docentes e estudantes.

Por que se almeja tanto a integração, queixa-se tanto pela sua ausência e por que é tão difícil levá-la a efeito?

Discutir este tema e procurar respostas para estas perguntas fogem dos objetivos do presente trabalho. Vários artigos ou mesmo vários livros teriam que ser escritos, tal a importância e o significado do termo. No entanto, algumas palavras podem ser ditas sem que se corra o risco de se pretender encontrar as respostas completas e, muito menos, definitivas para estas questões.

Desde os primeiros anos de escolaridade a aprendizagem se dá por compartimentos estanques: disciplinas isoladas, falta de relações entre aquilo que foi estudado numa determinada série e aquilo que está sendo estudado no momento, falta de relações entre as disciplinas e o curso de cujo currículo elas pertencem, ausência de vinculação entre as disciplinas dos cursos e as futuras carreiras – em termos profissionais e/ou acadêmicos – dos estudantes, ausência de relações entre os conteúdos das disciplinas e o contexto sócio-cultural, quer em termos regionais ou nacionais, quer em termos globais. Mais importante, porém, é o fato de a maioria absoluta das pessoas – inclusive, claro, os docentes – não pensarem de modo integrado, não estabelecerem relações entre as notícias veiculadas pelos meios de comunicações diários e aquilo que ocorre nas suas vidas, quer em termos individuais, quer em termos de relações grupais – a comunidade universitária, por exemplo – não integrarem de modo satisfatório mesmo as atividades das quais eventualmente participam: teatro, literatura, ciência, tecnologia, cultura enfim.

As áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas não estão imunes a esta ausência de integração, da mesma forma como ocorrem nas demais áreas do conhecimento.

O presente estudo mostra, porém, um distanciamento entre os três grupos de interlocutores – entrevistados, docentes e estudantes – no que se refere à apreensão e valorização da integração/interdisciplinaridade – registrando-se um maior avanço por parte do primeiro deles em relação aos outros dois. Isto não significa, é claro, a ausência de preocupação com o tema por parte dos docentes e estudantes. A apreciação abaixo, feita por um estudante, serve como ilustração a respeito.

A universidade deve ser entendida como ambiente para a formação humana e não somente como curso para a capacitação profissional. Para que isto aconteça é preciso estimular as atividades artísticas, as pesquisas, o intercâmbio com outras

universidades, nacionais e internacionais, o funcionamento de projetos de pesquisa. (Estudante, Ciências Sociais Aplicadas).

Suposto Despreparo do Aluno ao Ingressar na Universidade

Independentemente de se tratar de um aluno de Ciências Exatas ou Humanas, via de regra não consegue elaborar um pensamento complexo superior ou uma página de texto, ou reter a atenção por mais de quinze minutos. De um lado, a exigência da qualidade é irreal: quer-se o super-educado, o aluno com todas as competências e habilidades desenvolvidas, que resgatará a democracia e salvará o planeta do desastre ecológico, sempre com consciência e ética. Por outro lado, o despreparo do aluno de ensino superior beira o absurdo: não domina os rudimentos da língua e do raciocínio não verbal, para não falar nas outras inteligências. (Entrevistado, Ciências Humanas)

O despreparo do estudante está relacionado à sua história de vida, formação anterior à Universidade, baixo capital cultural (...) o curso exige conhecimento e apreensão da realidade sócio-econômica-cultural-política que gera empobrecimento da população da região e do país; conhecimento das políticas sociais e intervenção em questões sociais (Entrevistado, Ciências Sociais Aplicadas).

Entrevistados, docentes e estudantes respondentes vêem, em sua maioria, como um desafio aos docentes a resolução do problema criado a partir da presença de alunos despreparados nos cursos de graduação. Indicam programas de nivelamento como alternativa capaz de se dar o devido embasamento àqueles que são considerados como defasados em termos de conhecimentos. De modo geral atribuem importância ao fato de os alunos não terem capacidade para redigir corretamente, o que os atrapalha ao lidarem com os conteúdos das

disciplinas universitárias. São comuns as críticas ao fato de não se solicitar do estudante as habilidades que ele terá demonstrado no vestibular, com destaque à redação.

As causas, evidentemente remontam ao ensino fundamental e médio, em franca decadência, tanto na rede particular como na rede pública, de modo mais acentuado nesta última. São 11 anos de escolaridade e não 11 meses ou 11 semanas em que, segundo nos é dado ouvir de nossos interlocutores, nada – ou quase nada – restou em termos de aquisição cultural. O porquê desta situação, provavelmente estará numa observação bastante pertinente de um dos docentes da área de Ciências Sociais Aplicadas:

O ensino médio não seduz o aluno para a leitura. Conseqüentemente temos acadêmicos com péssimo português o que traduz dificuldades de expressão e compreensão de livros técnicos.

Aprender a Aprender

Ao se manifestarem sobre o *aprender a aprender*, entrevistados e respondentes dos três grupos de sujeitos posicionaram-se com bastante cautela frente à questão do deslocamento da responsabilidade do processo de aprendizagem, antes centrada no professor, para o aluno. Para uma parcela não desprezível, há necessidade de atenção a fim de que apenas um extremo não seja privilegiado. “*Não há como beneficiar um ou outro. O professor comprometido e instigante, o aluno criativo e interessado criam uma atmosfera de aprender e ensinar... Aquele pode provocar junto a seus alunos a construção de bases teóricas sólidas e orientá-los na busca de informação e de conhecimento complementar*” (ALMEIDA JR e BALZAN, 2003, p. 10).

Propor situações de ensino e aprendizagem desta forma responde, em grande parte à chamada *autonomia intelectual*, isto é, preparar os estudantes a fim de que após concluírem seus cursos de graduação, dêem continuidade ao processo de aprendizagem que, provavelmente,

não terá fim ao longo da vida. Indivíduos que saibam onde e como buscar informações necessárias ao seu desempenho profissional e/ou acadêmico. Em outros termos, pessoas que tenham *autonomia de vôo*. Ou, como diz um dos entrevistados da área de Ciências Sociais Aplicadas:

Não se trata apenas de assimilar determinados conteúdos, mas de adquirir um instrumental teórico-metodológico que capacite o educando a trabalhar por conta própria. Entendo que aquisição da autonomia intelectual é um processo que ocorre ao longo dos vários níveis de ensino, indo de um grau maior de dependência nas séries iniciais, para uma progressiva aquisição de autonomia durante todo o processo de escolarização.

Aprender a aprender implica relações mais complexas do que simplesmente transferir para o aluno a responsabilidade de sua aprendizagem:

Não se trata de deslocar a responsabilidade do processo ensino e aprendizagem ao aluno, mas de adotar uma nova concepção da relação ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, novos procedimentos pedagógicos. Dentro dessa nova perspectiva a responsabilidade do professor aumenta, pois passa a responder não somente pela transmissão daquilo que ensina, mas também pela aprendizagem do aluno. Um curso, por mais brilhante que seja, só pode ser considerado bem sucedido se o aluno aprende (Entrevistado, Ciências Sociais Aplicadas)

Privilegiar o *aprender a aprender* em lugar da simples transmissão de conhecimentos significa uma mudança radical no processo de ensino-aprendizagem, na medida em que implica substituir uma forma de ensino, centrada no professor, para outra, centrada no aluno. Significa dar prioridade à aprendizagem dos métodos em lugar dos conteúdos de uma determinada disciplina. Trata-se de dar prioridade à formação de atitudes – de interiorizar a educação

continuada, no caso – em vez da acumulação de conteúdos. Não é de um dia para outro que se obtém mudanças deste tipo. Elas exigem tempo e interiorização de valores nem sempre correspondentes àqueles que o docente incorporou ao longo de anos e anos.

Qualidades Necessárias ao Profissional Almejado

A análise das respostas sobre as qualidades necessárias ao profissional almejado conduziu ao agrupamento das mesmas em três categorias: ética, que contempla o comprometimento em relação à sociedade, à verdade, à ciência e também em relação a grupos de trabalho; necessidade de uma cultura geral por parte do docente-pesquisador; e atualização permanente.

A título de exemplo, vejamos dois extratos de apreciações feitas pelos diferentes grupos de sujeitos, seguidos de comentários deste autor.

...ser profundamente sensível às referências axiológicas de modo geral, particularmente às éticas, uma vez que o profissional lida com pessoas humanas, cuja dignidade precisa ser muito respeitada, nunca agredida (Entrevistado, Ciências Humanas)

A **ética** esteve presente durante as diferentes fases do trabalho aqui exposto, nas falas dos três grupos de sujeitos: profissionais de renome, docentes e estudantes. Esteve presente nos cursos desenvolvidos pela Instituição, segundo relato dos estudantes e constituiu uma das expectativas mais comuns dos outros dois grupos.

Embora o conhecimento sobre o campo profissional em que o estudante irá atuar seja um valor inseparável de sua formação específica, os docentes, entrevistados e estudantes afastam a ênfase dada a um modelo de formação que leve à hiper-especialização técnica sob a pressão do mercado. Ao contrário, ressaltam a necessidade de uma sólida e abrangente formação humanística, em consonância com a complexidade do

setor em que o formando irá atuar, aliada a práticas de pesquisa que encontrem soluções alternativas para os problemas sociais detectados.

Os três grupos se contrapõem ao ranço mercantilista e hegemônico presentes ainda hoje nas universidades do país. Em contrapartida, priorizam a formação ético-política sobre a habilitação técnico-científica e propõem, a exemplo de um dos entrevistados da área de Ciências Humanas, como atitude, o desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, por articular e unificar a significação de sua atuação profissional e de sua própria existência” (ALMEIDA JUNIOR e BALZAN, 2003, p.7).

A necessidade de uma **cultura geral** suficientemente ampla aliada ao domínio de conhecimentos na área específica surge como expressão dos três grupos de sujeitos do presente estudo.

O perfil do profissional formado nos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas deve ser semelhante ao de qualquer outro profissional formado pela Universidade: uma visão ampla e crítica em relação ao mundo contemporâneo e uma sólida formação específica em sua área, valorizando o conhecimento sensível. (Docente, Ciências Sociais Aplicadas).

Já foi dito várias vezes por intelectuais de várias partes do mundo que, se é verdade que hoje estamos muito bem informados, isto não significa que estejamos mais cultos. Sim, recebemos informações a todo momento através de diferentes meios de comunicação de massa, que envolvem do rádio e jornais, à TV a cabo e à Internet. No entanto, a construção cultural que deveria acontecer ao longo dos 11 anos de ensino fundamental e médio deixa muito a desejar, se é que terá chegado a ser construída. Melhor é falarmos em conteúdos transmitidos do professor ao aluno, sem a participação efetiva deste último no processo de aprendizagem e voltarmos por um instante aos tópicos anteriores deste estudo para constataremos, através de abordagens não

necessariamente diretas sobre a questão cultural, quão deficitários se encontram nossos estudantes – e por que não dizer o mesmo em relação a uma considerável parcela dos docentes – em termos de cultura geral.

A atualização permanente, como não poderia deixar de ser, vem expressa nas falas dos três grupos: estudantes que se propõem a se atualizar através de cursos de reciclagem, de aperfeiçoamento e de extensão; professores que, a par de considerarem necessária esta permanente atualização, reclamam da falta de tempo para isto, explicitando seu descontentamento em relação à carreira docente que os obriga à contratação através do sistema horas-aula, o chamado *professor horista*; entrevistados que não fazem concessões à necessidade da permanente atualização, fato inerente às condições sócio-culturais do momento em que vivemos.

Conclusões

Professor necessário para o momento atual, trabalhar em níveis de integração, interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, cuidar do aluno que ingressa defasado no ensino superior em termos de conteúdos considerados relevantes para acompanhar o desenvolvimento das disciplinas que lhes são oferecidas, *aprender a aprender* como base de um trabalho que se pretenda como um mínimo de inovador, atender às qualidades necessárias para a formação do profissional desejável nos diferentes campos de conhecimento, como foi visto no tópico anterior, são condições e qualidades que implicam necessariamente ter os olhos abertos para aquilo que ocorre em nível local e ao mesmo tempo ter uma visão suficientemente ampla em termos globais.

Senão, como é possível ser professor universitário de modo a atender aos anseios dos estudantes e mesmo à própria realização pessoal, ignorando o estudante que se tem frente a frente, com suas ansiedades, expectativas, decepções

e apreensões em relação ao futuro num mundo cada vez mais competitivo e mesmo cruel? Como é possível ser o professor desejável para este início de século, ignorando-se a tremenda rede de complexidade que caracteriza os anos em que estamos vivendo? Não se trata de manter-se informado a cada instante através da internet, não se trata de se tornar uma enciclopédia ambulante, mas de estarmos presentes, plenamente vivos, abertos a novas experiências e vivências, sabendo selecionar aquilo que é de fato relevante daquilo que constitui apenas lixo de uma sociedade saturada pela propaganda, pelas cenas de violência que nos são ofertadas a cada momento pela mídia, especialmente pelas produções da TV e do cinema.

Como desenvolver nossas disciplinas de modo integrado às demais de uma mesma série, tendo, ao mesmo tempo, presente aquilo que fora ensinado nas séries anteriores e que será objeto de estudo nas séries posteriores, quando se ignora os cursos aos quais estamos diretamente ligados e as profissões para as quais nossos estudantes se dirigem? Como realizar a sempre pretendida e raramente atingida integração de conhecimentos se nosso repertório de informações está limitado à nossa própria disciplina e à área da qual é parte integrante? Não seria este o momento de nos convenceremos de que um docente da área de Ciências Humanas não pode ignorar aquilo que ocorre, em termos de fronteiras do conhecimento, no campo das Ciências Naturais? Evidentemente a recíproca é verdadeira e nossos docentes-pesquisadores de Ciências Naturais não podem, da mesma forma, ignorar os avanços registrados na Antropologia, na Sociologia e na Política. Se isto por um lado não implica a exigência de nos tornarmos *especialistas em tudo*, significa, por outro lado, a aquisição e desenvolvimento de uma cultura geral suficientemente ampla que nos permita transitar de uma área para outra, sendo capazes de estabelecer um diálogo aberto com representantes das diferentes áreas do conhecimento, condição para crescimento mútuo.

Como é possível trabalhar com o aluno que ingressa despreparado na Universidade quando não se tem idéia daquilo que ocorre nos anos anteriores de escolaridade, deixando-se de se comprometer em prol de uma melhor qualidade de ensino em termos de escola básica? Como trabalhar com aprendizagens significativas junto a este alunado se nosso repertório de conhecimentos é restrito à disciplina que ministramos, fechado, mesmo, em relação à área de conhecimentos da qual ela faz parte?

Como é possível privilegiar o *aprender a aprender* em lugar da simples transmissão de conteúdos, se o próprio docente não vive em seu dia-a-dia a auto-aprendizagem, encontrando-se pronto e acabado? Se não tenho autonomia intelectual e se nunca sequer pensei neste tema, como poderei proporcionar freqüentes condições para o exercício de independência de meus alunos em relação a mim, professor?

Questões semelhantes poderiam ser formuladas em relação ao profissional almejado. Qual profissional? Para quê? Em que tipo de sociedade ele atuará? Sem uma crítica radical ao mercado como elemento regulador das relações sociais, sem o entendimento daquilo que ora se dá em termos de ocupações profissionais, das carências de um país emergente que ocupa a 65ª posição em termos de qualidade de vida entre 175 nações do globo e que caiu da 8ª para a 15ª posição entre as maiores economias do globo em apenas 12 anos, não estaremos focalizando de modo direto, o profissional almejado para o momento em que vivemos. Evidentemente a crítica radical não implica ignorar o mercado, as aspirações legítimas de nossos jovens universitários em termos de carreiras profissionais e/ou acadêmicas.

Vários extratos retirados de apreciações feitas por docentes, estudantes e profissionais entrevistados foram reproduzidos ao longo deste texto, acompanhados de comentários da parte deste autor. Os mesmos – com exceção dos profissionais de renome – não focalizam, de modo direto, a necessidade de se ter presente o local e o global quando se trabalha a integração dos conhecimentos, quando se procura alterna-

tivas para atender a estudantes que supostamente ingressam despreparados no ensino superior e assim por diante. É interessante que se tenha presente que tal fenômeno provavelmente ocorre como conseqüência de dois fatores: primeiro, as preocupações mais imediatas – e legítimas – de docentes e estudantes que se vêem às voltas com condições de trabalho normalmente desfavoráveis, que envolvem desde condições de infra-estrutura tais como luminosidade, acústica e ventilação em salas de aulas, até a necessidade de se desdobrarem em um número exagerado de horas-aula para poderem enfrentar as despesas de ordem familiar e que implicam, também, a aquisição de material a fim de que se mantenham atualizados; segundo, a ausência de uma cultura geral mais abrangente, que lhes proporcione a consciência da necessidade de ver e viver o local em que atuam numa perspectiva mais ampla, isto é, a partir de visão global de sociedade, de cultura, de mundo enfim.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, João B. e BALZAN, Newton C. O ensino superior nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas: indicadores de qualidade em questão. In CD Rom (ISBN 8586 3920-9X), **Anais do 26º Congresso da Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, MG, 2003.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de SURVEY**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DUPAS, Gilberto A informalização no mercado de trabalho. In: Globalização em debate. **Estudos Avançados**. Vol. 11, (29), Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo, 1997, p. 375-376.

FUNDAÇÃO SEADE e DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos). São Paulo, 2003.

GRÍGOLI, Josefa A. G. **A sala de aula na universidade na visão de seus alunos** – um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. (Tese de Doutorado), PUC-SP, São Paulo, 1990.

LEVIN, Jack **Estatística aplicada às Ciências Humanas**. São Paulo: Harbra, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso** – princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992

NOBLE, David **América by Design** – Science, Technology, and the Rise of Corporate Capitalism. Oxford, Oxford University Press, 1980.

UNESCO/CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (CRUB) **Tendências da educação superior para o século XXI**. Brasília, CRUB, 2003.

VÁRIOS. **Estudos Avançados**: Dossiê Educação. Vol.15, (42), Instituto de Estudos Avançados da USP, São Paulo, maio/agosto 2001.

PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR DA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA: HISTÓRIA ORAL TEMÁTICA

PROFESSOR OF THE APPLIED SOCIAL SCIENCES AREA AND ITS PEDAGOGICAL PRACTICE: THEMATIC VERBAL HISTORY

Maria Eugênia de Lima e Montes CASTANHO¹

RESUMO

O estudo teve por objetivo conhecer a prática pedagógica dos professores da área de Ciências Sociais Aplicadas através da metodologia de história oral temática ouvindo 12 diretores/professores da área. As categorias que puderam ser levantadas foram: a formação do professor, a influência de professores marcantes, o ofício docente, o perfil profissional e projeções para a área, as técnicas de ensino e, finalmente, o professor administrador. Concluímos que há uma postura de superação dos impasses e desafios que se antepõem à prática docente. A crise que assola a Universidade implica, além de outros, o âmbito da docência que compele a consciência pedagógica dos educadores comprometidos com a qualidade de ensino, a procurar caminhos que a superem.

Palavras-chave: Universidade; Ensino Superior; Formação de Professores.

ABSTRACT

The purpose of this study was to know the pedagogical practice of teachers working in the Applied Social Sciences Areas. The method used was the thematic oral history and 12 teachers/schoolmasters were heard. The following categories arose from the study: teacher's education, fluency of remarkable teachers, the teaching work; the professional profile and perspectives to the area, teaching techniques and finally, the managing teacher. The finally, the managing teacher. The conclusion points out the existence of an attitude of overcoming challenges and impasses which precede the teaching practice. The University crisis obliges the pedagogical conscience of teachers really compromised to teaching quality to look for ways of surpassing the crisis.

Key Words: *University; Higher Education; Teachers' Preparation.*

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: meu@dglnet.com.br

Introdução

O presente texto é conseqüência de uma pesquisa coletiva e interdisciplinar que vem sendo desenvolvida pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e que tem a questão da qualidade de ensino superior como seu foco principal. No ano de 2002 foi estudada uma nova área do conhecimento, cujos resultados passamos a relatar no âmbito do sub-projeto de responsabilidade desta autora.

Os objetivos da pesquisa são, basicamente:

- 1) Propiciar condições para o desenvolvimento de um ensino inovador, coerente com as necessidades apresentadas por uma sociedade em processo de mudança acelerada.
- 2) Conhecer as técnicas didáticas empregadas em cada área do conhecimento.
- 3) Analisar fatos que sirvam como história do exercício da profissão, a serem partilhados por outros professores.
- 4) Estabelecer os aspectos relevantes do modo de trabalhar docente.
- 5) Qualificar o ensino oferecido pela instituição, nas várias áreas do conhecimento, identificando seus principais pontos de estrangulamento e de excelência, bem como os fatores responsáveis pelos mesmos.
- 6) Contribuir para o avanço da pesquisa educacional como área de investigação.

Realizamos doze entrevistas com diretores de faculdades na *área de Ciências Sociais Aplicadas*, a saber: Faculdades de Administração, de Ciências Contábeis, de Ciências Econômicas, de Biblioteconomia, de Serviço Social, de Educação Física, de Jornalismo, de Publicidade e Propaganda, de Relações Públicas, de Turismo, Arquitetura e de Direito. Pudemos obter resultados valiosos para a pesquisa.

Análise dos dados obtidos

O nosso referencial baseia-se na metodologia da história oral temática e procuramos

examinar o material obtido através da Análise de Discurso. Defende este campo de investigação que toda fala (de qualquer forma) mobiliza discursos anteriores e futuros. Coisas que estão acontecendo e não estão ali ditas constituem *relações de sentido*.

Estamos conscientes de que quem faz as perguntas leva a significar de determinadas formas, pois as palavras não são transparentes: uma resposta ou uma não-resposta não é transparente. Na verdade, a função da análise de discurso é desautomatizar a maneira como se ouve. Devemos quebrar nossos automatismos de leitura, pois o discurso não é linear. Ele se constitui linearmente. Pensa-se não linearmente.

O discurso é efeito de sentido e não apenas transmissão de informação (estão funcionando relações de sentido e de força). Quando responde, a pessoa já tem todo o imaginário funcionando. Tudo na linguagem funciona com todas essas relações (ORLANDI, 2001).

Assim, temos grande consciência da dificuldade de analisar os depoimentos.

No entanto, acreditamos na força da metodologia de história oral, campo introduzido no Brasil na década de 70 e que nos anos 90 experimentou uma expansão significativa. A multiplicação de encontros e a inclusão em programas de pós-graduação do tema mostram a vitalidade e o dinamismo da área (FERREIRA E AMADO, 1996, p. ix).

Fonseca (1997, p.28 e ss.) aponta que as pesquisas sobre as vidas de professores e suas carreiras são influenciadas pelo desenvolvimento do método de história oral em vários países da Europa, EUA e Canadá, e que "têm em comum a história dos professores, suas experiências, o desenvolvimento profissional individual e coletivo em contextos e épocas diferentes" (idem, p.30).

A opção metodológica foi pela história oral temática de professores da área de Ciências Sociais Aplicadas, que exercem cargos de diretores de unidade acadêmica e que se encontram ensinando na universidade. Espécie de "paradigma perdido" da investigação educa-

cional, a história de professor, pode revelar muito sobre o percurso profissional, sobre a ligação entre o pessoal e o profissional, e sobre os meandros do ato de ensinar.

A identidade do professor não é um dado adquirido, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. A maneira como cada um ensina está dependente daquilo que se é como indivíduo quando exerce o ensino. (KRAMER E SOUZA, 1996, p.22).

Explicitadas as balizas teórico-metodológicas deste trabalho, passemos agora à descrição de nossos procedimentos e à apresentação dos resultados da pesquisa.

Identificaremos as entrevistas, a partir daqui, com a letra E seguida de um número, na ordem em que foram realizadas:

Diretor da Faculdade de Administração – E-1

Diretor da Faculdade de Ciências Contábeis – E-2

Diretor da Faculdade de Ciências Econômicas – E-3

Diretora da Faculdade de Biblioteconomia – E-4

Diretora da Faculdade de Serviço Social – E-5

Diretora da Faculdade de Educação Física – E-6

Diretora da Faculdade de Jornalismo – E-7

Diretor da Faculdade de Publicidade e Propaganda – E-8

Diretora da Faculdade de Relações Públicas – E-9

Diretora da Faculdade de Turismo – E-10

Diretor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – E-11

Diretor da Faculdade de Direito – E-12

As entrevistas foram realizadas no ambiente de trabalho dos colaboradores e duraram de meia a uma hora. Passamos a apresentar os resultados obtidos articulados às categorias estudadas.

A formação do professor

Para alguns (E-1, E-3), foi a influência familiar que levou à docência, mas para a maioria (E2, E3, E7, E8, E9, E11) foi no dia a dia, “vivendo a prática” ou “ao longo do tempo, através de atualização a cada fase”. Vários apontam o Mestrado em Educação da PUC-Campinas como tendo ajudado muito a “abrir a visão” (E6, E7), o que confirma dados de pesquisas anteriores com docentes das outras grandes áreas do conhecimento.

Muitos estudos têm revelado que há uma inter-relação de fatores e influências na constituição do ser professor. Mas o fato mais importante a analisar é que a formação é um longo processo, que às vezes começa com o curso de magistério (E-7) e que vai percorrendo um longo caminho até encontrar os docentes como estão ensinando hoje. Um longo processo onde entram experiências culturais, pessoais, escolares e às vezes o curso de licenciatura (E-4).

A influência de professores marcantes

A grande maioria aponta características positivas de professores marcantes. Apenas um sujeito (E-4) declara que seus professores marcaram negativamente. De modo geral, são apontadas as características: professor organizado (E2), professores que ensinavam a pensar (E3, E5), professor com espírito investigativo (E6), professor que conversava com os alunos após as aulas, orientando-os (E7), o modo de exigir os conteúdos (E8), a postura em sala de aula (E10), professor erudito, que construía o conhecimento a partir daquilo que fornecia para os alunos em aula (E11), professores que vibravam com a profissão (E3).

Nota-se que é constante, nos depoimentos, a articulação entre as dimensões pessoais e profissionais. Isto é, a pessoa e a profissão, no caso do professor, estão indissociavelmente ligadas.

A importância de professores marcantes pode ser examinada pela recente produção na área de educação sobre a vida profissional dos professores, geralmente através de relatos. Diversos estudos mostram que relatos de vida profissional de docentes eram pouco considerados na teoria pedagógica, pois seriam não-científicos e obstáculos diante de inovações impostas pela ciência ou pela sedução da técnica (CATANI et al., 1997, p.25). Hoje, há propostas que enfatizam as histórias de vida e os relatos autobiográficos como estratégias para o estudo das práticas e carreiras dos professores (idem, p.32). As concepções sobre as práticas docentes não se constituem nos cursos de formação encontrando-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola e estendendo-se por toda a vida.

Nóvoa considera que a educação do educador deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina e afirma: *“eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”* (1995, p.17).

A questão da identidade é fundamental quando nos indagamos sobre a vida e a pessoa do professor, quando queremos saber como e por que cada um se tornou o professor que é (KRAMER E SOUZA, 1996, p.22). Os depoimentos revelam que o ensino “não se esgota na dimensão técnica, apelando para o que há de mais pessoal e profundo em cada um de nós” (NÓVOA, 1995, p.10).

O ofício docente

Apresentamos três alternativas sobre o que é ser professor:

- a) Ter domínio de conteúdos, conhecimento da matéria?
- b) Ter competência para decidir estratégias de sala de aula, de planejamento de curso, formas de interação de alunos, desenvolvimento do espírito investigativo?
- c) Ou profissão, sacerdócio, missão, vocação?

Um número significativo apontou que é um pouco de tudo (E7, E8, E9, E10) mas houve também quem destacasse uma ou outra alternativa.

Enquanto estudos atuais procuram resgatar a profissionalização da carreira, alguns ainda destacam o caráter de vocação e sacerdócio (E2, E12), embora considerem que só vocação não é suficiente (E8) e haja quem diga que é profissão (E3). Houve quem respondesse que a competência para decidir estratégias é fundamental e que *“se eventualmente o professor não tem o domínio completo da matéria, poderá ter bons resultados se escolher uma estratégia adequada”*.

Alarcão (1998, p.104-5) nos mostra que o conhecimento do professor não é apenas acadêmico, racional, feito de fatos, noções e teorias e também não é feito só de experiência. É um saber agir em situação. Um ser de cultura, um ser pensante e crítico, com responsabilidade de construção e desenvolvimento da sociedade. Considera Alarcão que os professores estão saindo da crise de identidade e de reconhecimento social em que se encontravam. A profissão docente vem se construindo juntamente com a defesa da especificidade de seu saber e de sua identidade profissional. Isso será feito cada vez mais pelo exercício da atividade e também pela reflexão sistematizadora e conceitual, pela coerência de discurso e ação que demonstrarem.

Isso tudo dependerá de respostas a questões como as que se seguem sobre as modalidades da formação continuada: acentuará a dimensão acadêmica ou pedagógico-comunicativa? Ou a dimensão profissional em que as

duas se interpenetram? Como aprende um profissional adulto? A formação será no contexto do trabalho ou fora dele?

São questões em aberto.

Perfil profissional e projeções para a área

Em alguns casos aparece com força o mercado como critério para definir o perfil profissional e as projeções para a área. Vários (E2, E3, E4, E9) enfatizam que o momento atual é de muita abertura para a profissão. Dominar línguas e tecnologias aparece em muitas entrevistas bem como a capacidade de administrar problemas e situações. Também é recorrente a idéia de abertura: “profissional aberto às mudanças” (E5), “espírito aberto” (E10), ser “aberto para as novidades, para as mudanças e ter a humildade para renovar os conhecimentos” (E12), “ter capacidade de toma decisões” (E3).

Também há a destacar a necessidade contemporânea de formação generalista. Vários falam em “formação generalista de base humanística” (E8, E12). As novas finalidades do ensino de graduação deslocaram-se da *especialização* para a *flexibilidade*. Numa economia pouco dinâmica em relação às mudanças científico-tecnológicas, a norma era a estabilidade baseada na especialização. O curso superior representava a formação inicial e final e não havia quase necessidade da educação continuada.

A dinamicidade do desenvolvimento científico-tecnológico mudou radicalmente essa modalidade de formação e relativizou o papel dos conteúdos. A crescente complexidade dos instrumentos de produção, de informação e controle passou a exigir o desenvolvimento de competências como: análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as

diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente etc.

A abordagem conteudista passa a ser questionada e o capital passa a defender o desenvolvimento de competências: capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas.

A memorização de procedimentos é substituída pela capacidade de usar o conhecimento científico de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, “*o que implica o domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos metodológicos e das formas de trabalho intelectual multidisciplinar e exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade*”.

Possuir as características requeridas hoje vai definir a *empregabilidade* (adequação aos postos ainda existentes), o que cada vez mais depende de *diferenciação e sofisticação de trajetórias*. Da formação especializada passou-se à formação do generalista, dos currículos mínimos às diretrizes curriculares amplas, de trajetórias unificadas à diversificação dos percursos.

Estimula-se a formação geral para enfrentar a dinamicidade das mudanças no mundo do trabalho, ao mesmo tempo em que se propõe a flexibilização dos percursos como estratégia de *empregabilidade* (“cada curso um percurso”). A fixação de conteúdos e carga horária é evitada ao máximo.

A argumentação parece ser positiva, mas há uma contradição: defende-se uma formação que não é compatível com a redução da duração dos cursos na concepção proposta: articular o geral ao particular, a teoria à prática, o conteúdo ao método, a formação científico-tecnológica à formação sócio-histórica, a razão à estética. Isso leva tempo. É mais provável que a formação geral não passe de formação genérica.

O papel que o Brasil vem ocupando na divisão mundial do trabalho é de país consumidor de ciência e tecnologia. Uma das conseqüências das mudanças do mundo do trabalho para a sala de aula é a diminuição do investimento e a decorrente perda de qualidade, em suma, aligeiramento e precarização da formação. No entanto, os cursos de graduação não serão ralos para todos. Frequentarão o "shopping das qualificações" os que dispuserem de tempo e dinheiro para fazê-lo.

Observa-se tendência à desregulamentação das profissões (banalização das competências). As agências de seleção de força de trabalho especializado (caça-talentos) preocupam-se menos com a formação inicial do que com as competências (liderança, iniciativa, capacidade para atuar em situações de alto risco, de trabalhar em equipe etc). Se assim é, por que investir pesado em formação que articule competências gerais e específicas?

Por outro lado, o mercado estabelece seus próprios mecanismos de controle para além dos discursos sobre a formação (as corporações continuam regulando por meio de exames, a quantidade e qualidade dos profissionais que serão autorizados a exercer a profissão).

Técnicas de ensino

Variam as técnicas para o trabalho de sala de aula. Além das aulas expositivas, são muito usados os estudos de caso (E1, E9), trabalhos de pesquisa (a maioria), resolução de exercícios, avaliações constantes, em dupla e individuais, visitas a instituições, artigos de jornais relacionados com o conteúdo (E3). Também ocorrem atividades extra-classe, que são incentivadas (E9, E10, E12). Processo de construção de projeto de pesquisa por módulos (E8).

Charlot (1983, p.305) diz que os movimentos de educação nova inventaram métodos direcionados a uma pedagogia crítica embora sejam pensados com referência a conceitos ideológicos.

Propõe a integração das aquisições pedagógicas positivas na pedagogia crítica. Na verdade, há determinadas propostas que podem ser inócuas para o desenvolvimento pessoal do educando e outras que podem ser vitais para se ter um aluno crítico e criativo. É a base epistemológica da proposta que dá o critério para a escolha dos melhores procedimentos para o que se pretende.

É preciso compreender a aula como espaço e tempo de aprendizagem. Sala de aula é espaço e tempo em que os sujeitos de um processo de aprendizagem se encontram para a realização de uma série de ações (interações) como: ler, estudar, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2001).

Isso leva a transcender o espaço costumeiro da sala de aula. Onde possa haver uma aprendizagem significativa buscando atingir objetivos intencionalmente formulados aí encontramos uma aula verdadeira. Assim, também são importantes os locais onde se realizam atividades profissionais do estudante: empresas, fábricas, escolas, postos de saúde, hospital, fórum, escritórios, canteiros de obras, plantações, instituições públicas e particulares, laboratórios, bibliotecas, congressos, simpósios etc; porque todos eles comportam aprendizagem significativa do exercício da profissão (idem, p.85-86).

É preciso que a ação seja modificada para elevar o nível de graduação dos cursos universitários, e "o efeito imediato se fará sentir na formação de profissionais atualizados, competentes e cidadãos" (idem, p.101).

O professor administrador

Investir no professor é a ação mais citada pelos entrevistados. Também destacam a importância de dar atenção à infra-estrutura física

e material, trabalhar com os alunos, criar um espaço de discussão constante sobre o currículo, as aulas, os cursos e eventos da área. Estar próximo aos alunos e aos docentes.

A reestruturação curricular é bastante apontada e pode-se perceber sua importância em praticamente todos os docentes entrevistados.

Podemos pensar o papel do administrador como:

I) representante dos objetivos e princípios da instituição;

II) educador que deve favorecer a formação dos professores;

III) alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo.

O primeiro e o último são comuns. O segundo – papel de educador – é a mais complexa como complexa é toda ação que visa o crescimento real e autônomo das pessoas.

Nos depoimentos dos sujeitos entrevistados destaca-se esta percepção do papel do diretor. É importante destacar o otimismo presente em vários discursos denotando que há sempre possibilidade de se procurar construir uma práxis significativa.

Considerações finais

Nestas considerações finais, não é demais lembrar que o presente texto versa sobre uma pesquisa em andamento, que vem ouvindo sujeitos de diversas áreas do conhecimento no âmbito da PUC-Campinas. Desta feita, os depoentes foram todos da área de Ciências Sociais Aplicadas. E foi possível, através do tratamento categorial dado a seus depoimentos nos tópicos antecedentes, verificar uma linha de reflexão perpassando as diferentes falas dos sujeitos. Essa linha revela uma postura de superação dos impasses e desafios que se antepõem à prática docente.

Que a universidade brasileira vive um momento crítico é voz corrente. Uma publicação coletiva, compreendendo a participação de

prestigiosos nomes da administração e da docência de instituições de ensino superior no Brasil, tem por título precisamente *A crise da universidade* (DORIA, 1998). Outra obra, *Universidade em ruínas na república dos professores* (TRINDADE, 1999), repisa essa situação crítica. Mas qual é a crise que vive a universidade brasileira contemporânea? Talvez devêssemos acrescentar à tríplice crise universitária detectada por Boaventura de Souza Santos (1989) há mais de uma década – que abrangia, à ocasião, os âmbitos institucional, de hegemonia e de legitimidade – uma outra, a de *docência*. Esta se acentua a cada passo e compele a consciência pedagógica de educadores comprometidos com a qualidade de ensino a procurar caminhos que a superem.

No trabalho de pesquisa objeto do presente texto essa preocupação ficou nitidamente acentuada na fala dos sujeitos, que, sem exceção, apontaram experiências que vêm sendo feitas e canais que se abrem no sentido de um aprimoramento da qualidade de ensino, compreendida não apenas no sentido técnico de uma maior eficácia na transmissão de conteúdos, mas também de um novo patamar nas relações entre os atores do processo educativo na universidade. Deve-se lembrar sempre que a universidade cumpre, além do seu papel técnico de formação profissional em nível superior, um papel mais amplo que envolve o desenvolvimento do saber pela pesquisa e o aprimoramento da existência social pela extensão. Também não se pode esquecer que há uma unidade substancial entre ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Isso tudo se patenteou no presente trabalho, que evidentemente não se esgota por aqui. A próxima área a ser estudada, dentro da mesma metodologia que elegemos para esta, é a de Letras e Artes. Temos fundada expectativa de que o objetivo do projeto geral será alcançado e, assim, mediante comparação dos resultados obtidos nas diferentes áreas, poderemos trazer uma efetiva contribuição ao aprimoramento da qualidade de ensino superior.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BOM MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- BRUNER, Jerome. **Cultura da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite: fim ou começo de jornada?**, Campinas, SP: Papirus, 1989.
- CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M.E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**, Campinas, SP: Papirus, 2001.
- CASTANHO, Sérgio, CASTANHO, Maria Eugênia. **O que há de novo na educação superior**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- CATANI, Denice B. et al.(orgs). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**, São Paulo: Escrituras, 1997.
- CATANI, Denice B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, Belmira et al.(Orgs), **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**, São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- DORIA, Francisco Antonio (Coord.). **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. **Usos & abusos da história oral**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- FONSECA, Selva G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**, Campinas, SP: Papirus, 1997.
- GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- KRAMER, Sônia, SOUZA, Solange (Orgs). **Histórias de professores**. São Paulo: Ática, 1996.
- KUENZER, Acácia Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S., CASTANHO, M. E. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MASETTO, Marcos T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S., CASTANHO, M.E.(Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**, Campinas, SP: Papirus, 2001.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PERRENOUD, Philippe et al. (Orgs). **Formando professores profissionais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Da idéia de universidade à universidade de idéias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 27, n. 28, p.11-62, 1989.
- TRINDADE, Héglio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Porto Alegre: CIPEDES, 1999.

A QUALIDADE DE APRENDIZAGEM E A PRODUÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

THE QUALITY OF LEARNING AND THE LEARNING PRODUCTION IN THE COURSES OF THE APPLIED SOCIAL SCIENCES AND HUMAN SCIENCES

João Baptista de ALMEIDA JUNIOR¹

RESUMO

Este artigo é resultado de um subprojeto da Pesquisa Coletiva sobre a questão da qualidade no Ensino Superior nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Ele faz um recorte específico sobre a possibilidade da qualidade na perspectiva da aprendizagem discente e nas propostas de aprender a aprender. Cerca de 20 professores de várias IES do país, entrevistados por correio eletrônico, foram instigados a pensar sobre a questão da qualidade de aprendizagem e sobre outros fatores condicionantes de ocorrência: preparo do aluno ingressante, perfil desejado do formando e condições críticas dos cursos das áreas referidas. O material foi considerado à luz da Análise do Discurso e revelou indicadores de uma participação corresponsável do aluno na construção da qualidade esperada.

Palavras-chave: Ensino Superior, Qualidade de Aprendizagem, Aprender a Aprender, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas.

ABSTRACT

This article is the result of the Team Research sub-project about the quality theme in the Higher Education of Human Sciences and Applied Social Sciences areas. The study is focused on the possibility of the quality eventuality in the students learning process and in the learning to learn proposals. 20 teachers from several country IES were interviewed through email and invited to think about the learning quality theme and other conditioning factors: the enrolling student preparation, the desired graduating student profile, and critical conditions of the above mentioned areas.

Key Words: Higher Education, Learning Quality, Learning to Learn, Human Sciences, Applied Social Sciences.

⁽¹⁾ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: jbalmeida@uol.com.br

Introdução

Este artigo reporta-se a uma etapa da Pesquisa Coletiva, levada a efeito de 1998 a 2003 pelo grupo de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, em que cada pesquisador vem abordando um aspecto relevante, enquanto sub-categoria, da questão da qualidade de ensino superior na sociedade contemporânea².

O Projeto de Pesquisa Coletiva, intitulado “*A questão da qualidade do ensino superior em uma sociedade em processo de mudança acelerada: significados, revisão crítica e propostas para seu desenvolvimento*”, tem procurado promover uma observação panorâmica, feito varredura, da situação do ensino e aprendizagem nos diversos campos de conhecimento acadêmico, para identificar alterações nas práticas pedagógicas, aí refletidas, decorrentes das mudanças sociais ocorridas em ritmo acelerado nas últimas décadas.

Em 2002, a atenção do grupo de pesquisadores esteve voltada para os cursos das Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Tomando a PUC-Campinas como instituição referencial e não como objeto de estudo, procurou-se avaliar e dimensionar as transformações nos cursos de Administração, Biblioteconomia, Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Filosofia, História, Jornalismo, Direito, Geografia, Teologia e Ciências Religiosas, na esperança de se encontrar indicadores que qualifiquem o ensino superior.

Qualidade, na perspectiva geral da pesquisa, tem sido o termo-resumo para designar uma educação superior não somente ocupada com a construção do conhecimento e com a formação de profissionais competentes, mas, sobretudo, preocupada eticamente com a formação do homem, enquanto cidadão, que vai agir na sociedade. Segundo Pedro Demo (2000, p. 16): “*não há como chegar à qualidade em educação,*

bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico crítico e criativo”.

Contudo, quando se trata de descrever qualitativamente a educação superior, há uma tendência de se focalizar as ações de ensino na esfera exclusiva de atuação do professor: postura em aula, metodologias de ensino, técnicas didáticas, sistemáticas de avaliação, uso de recursos audiovisuais e equipamentos técnicos, aplicação de informática, etc.

A prevalência do papel do professor como “luz” no processo de ensino e aprendizagem acentua, na prática, o paradigma *empirista-apriorista* (BECKER, 1993, p.331), no qual somente ao professor cabe decidir o que deve transmitir a um aluno “*tabula rasa*”, a quem compete assimilar e compreender o que foi transmitido para fazer acontecer sua aprendizagem. Neste modelo, a responsabilidade pela organização das ações pedagógicas recai exclusivamente sobre o professor.

Entretanto, fixar a responsabilidade da organização do trabalho pedagógico no docente – por melhores condições institucionais que encontre – não é sinônimo de aprendizagem, ainda mais com qualidade. A responsabilidade docente com a qualidade de ensino não é garantia de qualidade de aprendizagem.

Algumas questões derivadas desse impasse podem sugerir uma modificação nos rumos da pesquisa. A cada vez que ocorre aprendizagem, isto é, toda vez que algum aluno aprende, pode-se admitir que houve qualidade no processo? Basta haver uma resposta do aluno na direção de uma competência adquirida ou um conhecimento construído, para asseverar que houve qualidade de aprendizagem? Como se caracteriza uma situação em que ocorre aprendizagem com qualidade? Por quais meios podemos garantir essa qualidade na formação profissional? Que fatores interferem, condicionam,

⁽²⁾ Parte deste trabalho foi apresentado no 26º Congresso da ANPED, em Poços de Caldas, outubro de 2003, em co-autoria com o professor Dr. Newton Cesar Balzan.

concorrem para uma aprendizagem considerada de qualidade?

Para tentar responder algumas dessas questões buscamos investigar a questão da qualidade centrada de modo mais específico no campo da aprendizagem. Interessa-nos explicitar aqui as relações possíveis entre a ação de ensino, por conta do professor, e a ação de aprendizagem, por conta do aluno, de modo a predicar o processo como sendo de qualidade.

Isto porque a idéia corrente da indissociabilidade ensino e aprendizagem baseia-se mais no senso comum acadêmico do que em fatos constatados no dia a dia da sala de aula. Algo parece insinuar que, de modo substancial, mesmo sendo atividades estreitamente interligadas, ensino e aprendizagem guardam entre si diferenças de natureza. Deste modo, para desenvolvermos a questão da qualidade de aprendizagem em contrapartida a um ensino superior de excelência, buscaremos nas respostas dos entrevistados circunscrever as condições de uma aprendizagem com qualidade, identificando os fatores que assim a caracterizam.

Mais do que investigar do ponto de vista conceitual como o termo qualidade impregna o termo aprendizagem, tornando esta verdadeiramente uma ação qualitativa, interessa-nos constatar nas falas dos entrevistados como a categoria "de qualidade" abriga substancialmente práticas educativas de excelência, por parte do professor, do aluno ou de ambos.

1. Procedimentos metodológicos

O material empírico trabalhado para este artigo é derivado da análise de **entrevistas** realizadas junto a 20 professores e pesquisadores dos cursos citados das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com atuação junto a Instituições de Ensino Superior do país, inclusive da PUC-Campinas. Utilizou-se, para fins de coleta de dados, um **roteiro de entrevista** composto por 10 itens que abordam questões sobre problemas do ensino vigente na

maioria das IES do Brasil. Sistematizamos as respostas de quatro itens que se relacionam direta ou indiretamente com a questão da qualidade no âmbito da aprendizagem:

a) *as qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no curso ou área;*

b) *o potencial do aluno ingressante na universidade, frente às exigências de qualidade do curso e da área;*

c) *apreciações sobre propostas que enfatizam o aprender a aprender e que compartilham a responsabilidade do processo de aprendizagem entre o professor e o aluno;*

d) *pontos críticos do curso e preparo docente na obtenção de qualidade.*

Os **resultados** foram transcritos e submetidos a uma série de leituras e releituras, sendo sistematizados em categorias correlatas.

Na direção da validação do caráter discursivo do instrumento de pesquisa, apoiamo-nos em Maingueneau (1997, p.46), para quem a força de um discurso está no fato dele representar uma voz, não necessariamente uníssona de um grupo, mas uma certa voz. "*Parece-nos que a fé em um discurso, a possibilidade de que os sujeitos nele se reconheçam presume que ele esteja associado a uma certa voz*".

Mas quem fala nas entrevistas encaminhadas em nossa pesquisa? De quem são as vozes que na pesquisa expressam suas percepções da realidade acadêmica e suas aspirações de um ensino superior com qualidade? São vozes afinadas ou dissonantes? Se afinadas – num mesmo tom - a que categorias corresponderiam essas vozes uníssonas? Se discordantes, de que forma as disparidades significam apenas diferenças de opinião e pluralidade de pensamentos passíveis de convivência na academia? Ou ainda, se são discordantes, não representariam uma incompatibilidade dos modos de pensar e agir nos *campi*, agravando as contradições internas e inviabilizando um novo projeto de universidade para o milênio?

Michel Foucault (1987, p.154), em lugar de discurso, utiliza na forma de enunciado a expressão “formação discursiva”: “*o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma alocução, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada*”.

Já Mikhail Bakhtin (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p.53) escreve que “*a situação extraverbal nunca é apenas a causa exterior do enunciado, visto que ela não age do exterior como uma força mecânica*”, mas entra no enunciado como “*um constituinte necessário à sua estrutura semântica*”, ou seja, à sistematização de significados, estando presente nesses significados – que compete ao pesquisador fazer a leitura – o sentido prático, o valor pragmático dos depoimentos dos professores entrevistados.

Portanto, não se pode contestar a validade do discurso dos sujeitos da pesquisa enquanto “instituição discursiva”. São as condições de produção do mesmo que o tornam legítimo. E Maingueneau (*idem*, p.56) lembra que “*para analisar a discursividade [acadêmica, neste caso], é preciso tornar complexo o que se entende habitualmente por ‘condições de produção’*”.

Assim, as considerações críticas, os problemas apontados, as propostas de soluções, e as suas formas de produção no discurso da pesquisa crescem juntos, de modo a integrar observações acerca da realidade acadêmica e projeções sobre a mesma – o que se torna mais observável no plano da palavra. Segundo Bakhtin (1988, p.46), “*a palavra, como sabemos, reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social*”.

No caso da presente pesquisa, cada palavra ou sentença escrita representa legitimamente uma **resposta** (um ato de **responsabilidade** – de alguém que quer e sabe dar respostas) aos seus anseios de melhoria do padrão de ensino, mesmo quando se trata de um desabafo.

Por outro lado, a ausência de resposta, a não escritura e o não depoimento, o vazio instalado no espaço da entrevista, via correio eletrônico,

reservado para que o professor pudesse responder, não devem ser encarados como um silêncio absoluto, uma negativa à participação. O não dito também é significativo enquanto voz: uma voz estratégica e politicamente resguardada, silenciada intencionalmente, ou omitida por se encontrar abafada em ocasiões precedentes e que, de repente, é solicitada a expressar-se. O não dito pode ser compreendido, ainda, como o silêncio de uma voz desacostumada à prática de se expressar em ocasiões diversas, mesmo oficiosas, pois, sonogada deste direito ou desviada do mesmo em instâncias institucionais excessivamente burocratizadas, é agora convidada de modo oficial a se manifestar, revelando assim, numa pausa, seu sentimento de descon-fiança.

Se o discurso docente, mesmo heterogêneo e diversificado, pode ser considerado pensamento legítimo, expressão verdadeira da vontade dos pesquisados, que garantia se tem de sua efetividade prática? “*Essa questão é fundamental, pois, na origem do interesse do docente em responder está sua expectativa de mudanças institucionais, as quais, ele acredita, sua crítica desencadeará. Mudanças que, numa percepção às vezes intuitiva, deveriam acompanhar as mudanças sociais que são mais céleres que a universidade, e de cuja lentidão ele reclama*” (ALMEIDA JÚNIOR e BALZAN, 2003).

Via de regra, associa-se ao conjunto heterogêneo de discursos dos sujeitos da pesquisa a idéia de fragmentação analítica e, conseqüentemente, de desvalorização. Entretanto, a heterogeneidade enunciativa não está ligada unicamente à presença dos sujeitos diversos em um mesmo enunciado ou a enunciados díspares de sujeitos diversos. A idéia de heterogeneidade pode estar relacionada à “*construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso*” (MAINGUENEAU, 1997, p.93), revelando correntes de sentidos, significados e valores, no melhor estilo polissêmico.

Por sua vez, na concepção de Bakhtin, a heterogeneidade do conjunto dos discursos ou a

heterogeneidade de um discurso subjetivo, em particular, implica na existência de várias vozes significantes presentes na formação discursiva, de uma hierarquia dialética de pessoas falantes – uma verdadeira polifonia. Ao menos o **eu** falando para um **tu destinatário** e, devido à imagem deste, a fala se constrói com sentidos cambiantes, não absolutos.

Quais são, então, os indicadores discursivos lidos e percebidos nos depoimentos dos professores, que assinalam uma busca de qualidade no ensino superior? Esses indicadores podem representar tanto o registro discursivo de práticas educativas em movimento de mudança, quanto podem assinalar aspirações ou desejos de mudança ainda não iniciada, mas incorporada na forma discursiva, na expressão de um grupo de professores.

No primeiro caso, os indicadores discursivos registram um fenômeno real em desenvolvimento, uma nova prática de aula, um novo contrato pedagógico firmado entre quatro paredes entre professor e alunos, portanto, passível de ser notado e comentado, o que talvez possa assinalar uma tendência, uma forma evolutiva de ação pedagógica, uma dinâmica ainda em consolidação, se ocorrer com certa regularidade e intensidade.

No segundo caso, os indicadores discursivos assinalariam uma tensão entre o possível de hoje e alguns aspectos, impossíveis hoje, mas viáveis na perspectiva do amanhã, ou seja, uma tensão entre o que se pode fazer com os dados do presente ante a expectativa de uma transformação num futuro melhor. Nesta dialética temporal, que acentua o sentido utópico das ações educacionais atuais, os indicadores ilustrariam, por meio de metáforas e imagens, a idéia da universidade ideal, a qual se concretiza nas condições reais de busca da qualidade no ensino superior.

A partir dessas considerações de **caráter metodológico** que implicam uma justificativa epistemológica, em se tratando de pesquisa, entendemos legitimar a produção de conhecimento sobre a realidade da universidade hoje,

fundamentando-o sobre as formações discursivas dos docentes ouvidos na pesquisa.

2. Sistematização dos dados

2.1. Qualidades do perfil do profissional a ser formado

A análise das respostas dos entrevistados ao primeiro item – *Qualidades básicas que deveriam estar presentes no perfil do profissional formado no curso ou área, considerando-se as grandes mudanças que têm lugar no mundo e no momento atual* – conduziu ao agrupamento das mesmas em sete aspectos, a saber: ética, que contempla o comprometimento em relação à sociedade, à verdade, à ciência e também em relação a grupos de trabalho; necessidade de uma cultura geral por parte do docente-pesquisador; domínio sobre a área específica de atuação; atualização permanente; capacidade para trabalhar em equipe; formação interdisciplinar; consciência e clareza dos condicionamentos que estão sujeitos individual e coletivamente.

Por sua vez, esses aspectos foram agrupados em três esferas de ação mais amplas: a cognitiva, a política e a ética.

Do ponto de vista cognitivo, espera-se do profissional que tenha uma qualificação técnico-científica com o domínio rigoroso e denso de conhecimentos, teóricos e práticos, fundamentais para o exercício da profissão.

Do ponto de vista político, no desenvolvimento de uma sólida consciência política, compreende-se um sujeito histórico e agente de mudança, inserido num complexo tecido de relações sociais, onde predomina o poder econômico e os condicionamentos impostos pelo modo de vida capitalista, de cuja influência se deve buscar independência reflexiva e autonomia de ação, a fim de consolidar os verdadeiros valores de cidadania e democracia.

Do ponto de vista ético, transcrevemos a íntegra da proposição de um entrevistado: “*ser*

profundamente sensível às referências axiológicas de modo geral, particularmente às éticas, uma vez que o profissional lida com pessoas humanas, cuja dignidade precisa ser muito respeitada, nunca agredida" (Educação e Filosofia)³.

Um entrevistado da área de Ciências Sociais Aplicadas (Educação) hierarquizou as qualidades ético-políticas dando-lhes prioridade sobre as técnico-científicas, enquanto outro, apoiando-se em Morin, faz um alerta a respeito da responsabilidade social do educador, recomendação oportuna a qualquer profissional em tempo de ameaça bélica como o que se experimenta hoje: *"Temos que educar os jovens para que não se reproduzam as barbáries do mundo de hoje"* (Sociologia).

Não obstante o conhecimento antecipado do campo profissional em que o aluno irá atuar seja um valor desejável a ser agregado à sua formação específica (o que pode ser obtido por meio de estágios, visitas, *trainees*, pesquisas de campo, incubadoras, agências juniores...), os docentes afastam a ênfase a um modelo de formação que leve à hiper-especialização técnica, sob a pressão do mercado. Ao contrário, ressaltam a necessidade de uma sólida e abrangente formação humanística, em consonância com a complexidade do setor em que o formando irá atuar, aliada à práticas de pesquisa que encontrem soluções alternativas para os problemas sociais detectados.

Nesta perspectiva, os entrevistados, em sua maioria, se contrapõem ao ranço mercantilista e hegemônico presente ainda hoje nas universidades do país. Em contrapartida, priorizam a formação ético-política sobre a habilitação técnico-científica e propõem, como atitude metodológica, o *"desenvolvimento da capacidade de reflexão filosófica, por articular e unificar a significação de sua atuação profissional e de sua própria existência"* (Entrevistado, Educação).

Teríamos, neste caso, com o retorno de uma reflexão embases filosóficas, fundamentando a formação crítica e humanística dos futuros profissionais, um indicador de paradigma emergente para as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas?

Não é isto que se observa na situação real, revelado nos discursos de outros entrevistados quando falam de suas práticas acadêmicas. A formação humanística e generalista, que para se consolidar requer estudo teórico pelos pares, está perdendo espaço na sala de aula e na academia. *"A reflexão teórica hoje está passando por uma crise"*, declara um dos entrevistados (Entrevistado, Sociologia). O responsável pela crise, segundo ele, é o utilitarismo que a visão empresarial implanta na universidade, acelerando o tempo em todos os ramos de atividades, pois, *"tudo se reduziu a prazo"*.

Cabe aqui uma atenção maior a esta crise: a pressão do tempo acelerado sobre as atividades acadêmicas – uma das grandes categorias investigadas na pesquisa. Ela pode ser observada: na semestralização do currículo e na fragmentação do conteúdo das disciplinas em horas/aula, inviabilizando um processo de maturação intelectual do alunado; nas pesquisas de curto prazo, sobretudo nos programas de pós-graduação para cumprir exigências de tempo médio de titulação; na graduação sendo abreviada ou mesmo sendo substituída de modo gradativo por cursos seqüenciais com forte apelo mercadológico; no sistema de recuperação agilizada do aluno, feito *in processu*, concorrendo para uma capacitação formal de profissionais diplomados, mas desqualificados, etc.

2.2. Potencial do aluno frente aos desafios de qualidade no curso

As respostas fornecidas ao segundo item – *o suposto despreparo do estudante*

³ Todos os docentes participaram da entrevista via correio eletrônico, exceto um que a concedeu gravada presencialmente. Optamos por identificá-los, neste trabalho, apenas pelo campo de conhecimento em que atuam.

frente às exigências de qualidade no curso e área – foram sistematizadas em dois grupos: *escolaridade anterior à universidade*; e *desafios visando a busca de alternativas para o ensino superior*.

Quanto ao primeiro, a maioria dos entrevistados (doze em vinte) confirma o *despreparo de grande parte dos alunos que ingressa na universidade*. Dois depoentes entendem que se deve à escolarização anterior, em sentido mais amplo, à própria história de vida dos alunos e à formação em nível de segundo grau, as causas que interferem na qualidade do ensino superior. Para eles, falta tanto referencial em termos de formação discente, designado por um dos entrevistados como *baixo capital cultural*, que dificulta a compreensão do material bibliográfico das áreas. Nesse sentido, vejamos:

“O despreparo dos estudantes está relacionado à sua história de vida, formação anterior à Universidade, baixo capital cultural (...) o curso exige conhecimento e apreensão da realidade sócio-econômica-cultural-política que gera empobrecimento da população da região e do país; conhecimento das políticas sociais e intervenção em questões sociais” (Entrevistado, História e Geografia).

“O ensino médio não seduz o aluno para a leitura. Conseqüentemente temos acadêmicos com péssimo português o que traduz dificuldades de expressão e compreensão de livros técnicos” (Entrevistado, Direito).

Para outro entrevistado há que não abrir mão da qualidade, para isso *“o primeiro ano do curso é fundamental e nele as preocupações básicas devem ser: retomar conteúdos, ensinar técnicas de estudo e pesquisa e procurar diminuir os desnivelamentos. Para isso, o número de alunos na sala de aula precisa ser menor nas séries iniciais (podendo ser maior no período final). Para oitenta ou cem alunos não se dá aula e sim palestra. Para a recuperação é necessária u’a maior aproximação...”* (Letras).

De modo sucinto, porém mais radical e seguindo a mesma linha de raciocínio do

entrevistado anterior, outro assim se manifestou: *“os estudantes chegam ao curso (...) despreparados para aproveitá-lo, na maioria dos casos. Falta a capacidade mínima de expressão (falam mal e escrevem pior ainda) e a capacidade de contextualização, porque lêem muito pouco. Mas os cursos, em geral, também estão longe de oferecer qualidade e de exigir dos alunos uma postura séria. Não se cobra leitura, não há rigor na proposição e correção de trabalhos, não se avalia bem o aproveitamento, não se orienta o aluno a contento. A insuficiência, portanto, encontra-se com a leniência e o resultado normalmente é deficiência, incompetência”* (Educação e Filosofia).

Focalizando uma outra perspectiva do problema, um entrevistado afirma: *“o maior despreparo é a desorganização do pensamento, tanto no plano retórico como no plano lógico. Independentemente de ser um aluno da área de exatas ou humanas, via de regra, não consegue elaborar um pensamento complexo superior ou uma página de texto ou reter a atenção por mais de quinze minutos. De um lado, a exigência de qualidade é irreal: quer-se o supereducado, o aluno com todas as competências e habilidades desenvolvidas, que resgatará a democracia e salvará o planeta do desastre ecológico, sempre com consciência e ética. Por outro lado, o despreparo do aluno de ensino superior beira o absurdo: não domina os rudimentos da língua e do raciocínio não verbal, para não falar nas outras inteligências...”* (Entrevistado, Educação e Filosofia).

Em relação ao aspecto *desafios visando a busca de alternativas para o ensino superior*, no item concernente ao suposto despreparo dos alunos, depreende-se que, apesar dos entrevistados entenderem que os ingressantes nos cursos estejam despreparados, há que se buscar alternativas para alcançar a qualidade no sentido de não comprometê-la. Com efeito, assevera um entrevistado: *“acredito que não se deva baixar o nível de exigência para adequá-lo aos alunos menos preparados, mas ao contrário, orientar e oferecer apoio pedagógico ao aluno com*

dificuldades para que este consiga responder positivamente às exigências postas. É importante que haja cobranças em relação a certo padrão de qualidade, pois isso resulta num aumento da produtividade do aluno e estimula seu crescimento pessoal' (Entrevistado, Filosofia).

Outro entrevistado encara como um desafio: *vejo como questão de grande responsabilidade e desafio para nós mesmos, professores, coordenadores, administradores da Universidade. Se estivermos convencidos da evidente necessidade de facultar o acesso de novos estudantes ao nível superior, precisamos pensar e agir no sentido de encontrar meios que lhes garantam o sucesso na travessia desses estudos e não apenas em sua entrada'* (Entrevistado, Educação).

Em contrapartida, mesmo admitindo que há despreparo dos alunos ingressantes nos diversos cursos, entende-se que, ainda assim, deva haver ensino de qualidade e que essa responsabilidade é institucional. *"Sabe-se que a grande maioria dos alunos chega a Universidade totalmente despreparada. Muitos deles não têm certeza sobre a sua vocação. Dessa maneira os professores, a instituição, etc. têm que oferecer a esses estudantes, ensino qualificado, motivação e condições de aprendizado. A tarefa é, pois, árdua e tem que ser constante"* (Entrevistado, Geografia).

Outro entrevistado, embora reconheça a função da universidade no processo de recuperação dos alunos, tendo em vista uma "pedagogia fecunda", vê dificuldades para isso diante das condições atuais de trabalho docente. *"Não estou convencido de que haja muita exigência de qualidade nos cursos da área. O que se tem visto é queda do padrão de qualidade e de consciência do trabalho de ensino nas instituições de ensino superior, em conseqüência de um complexo espectro de causas, com destaque para falta de condições técnico-pedagógicas de trabalho dos professores do regime de contratação, passando pelo rebaixamento salarial, chegando ao equivocado modo como se tem lidado com o conhecimento no âmbito da pedagogia*

universitária. Baseado num ensino predominantemente informativo e expositivo, não há como tornar fecunda essa pedagogia. Entendo que ensino e aprendizagem, na Universidade, teriam que ser efetivos processos de construção de conhecimento, realizando-se mediante uma postura investigativa" (Entrevistado, Educação e Filosofia).

2.3. O aprender a aprender como processo de qualificação

Quanto ao item que aborda as teorias do *aprender a aprender* no processo de ensino e aprendizagem, as apreciações sobre propostas que enfatizam essas teorias revelam que, de modo geral, os entrevistados posicionaram-se com bastante cautela frente a questão do "deslocamento" da responsabilidade do processo de aprendizagem, antes centrada no professor, para o aluno. Para uma substancial parcela, há necessidade de atenção a fim de que apenas um extremo não seja privilegiado. Não há como privilegiar um ou outro. O professor comprometido e instigante, o aluno criativo e interessado criam uma atmosfera de aprender e ensinar. Aquele pode provocar junto a seus alunos a construção de bases teóricas sólidas, e orientá-los na busca de informação e de conhecimento complementar. O processo de ensino e aprendizagem, conduzido deste modo, forma profissionais com autonomia intelectual. Diante de novos desafios, estes são capazes de mobilizar todo o seu potencial de formação (ALMEIDA JUNIOR e BALZAN, 2003).

Aprender a aprender deve ser entendido como construir conhecimento, refazer o conhecimento já feito, para se apropriar de seu significado. Daí a necessidade de postura investigativa de ambos os interlocutores do diálogo educacional, pois, isso não ocorre sozinho, é sempre compartilhado.

Sob uma ótica mais abrangente um entrevistado aponta que *"o aprender a aprender não corresponde somente ao aluno, mas também ao professor e a todos que sempre estão em*

situação (ou necessidade) de aprender ou melhorar a qualidade/quantidade de conhecimentos etc. A responsabilidade do professor continua enorme, já nem tanto como aquele que detém os conhecimentos e repassa aos alunos, mas agora sobretudo aquele que é capaz de criar as melhores situações e condições de aprendizagem numa sociedade que multiplicou os meios e espaços sociais e individuais dos conhecimentos”(Educação).

Outro entrevistado assim conclui: *“Portanto, não se trata de deslocar a responsabilidade do processo ensino e aprendizagem para o aluno, mas de adotar uma nova concepção da relação ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, novos procedimentos pedagógicos. Dentro dessa nova perspectiva a responsabilidade do professor aumenta, pois passa a responder não somente pela transmissão daquilo que ensina, mas também pela aprendizagem do aluno. Um curso, por mais brilhante que seja, só pode ser considerado bem sucedido se o aluno aprende”* (Filosofia).

O ponto mais positivo dessas teorias reside na ênfase na autonomia do aluno, afirma outro entrevistado, isto é, *“não se trata apenas de assimilar determinados conteúdos, mas de adquirir um instrumental teórico-metodológico que capacite o educando a trabalhar por conta própria. Entendo que aquisição da autonomia intelectual é um processo que ocorre ao longo dos vários níveis de ensino, indo de um grau maior de dependência nas séries iniciais, para uma progressiva aquisição de autonomia durante todo processo de escolarização”* (Entrevistado, Sociologia).

Mesmo considerando a tendência quase favorável, nota-se uma certa carência em termos de compreensão tanto de abrangência quanto de implicações das teorias do *aprender a aprender*. Neste sentido, não seria demais lembrar, com Duarte (2001, p.6), sobre o caráter adaptativo dessa pedagogia na medida em que, segundo ele, não cabe aos educadores conhecer criticamente a realidade social para construir uma educação comprometida com a mesma,

mas para saber quais as melhores competências e habilidades estão sendo requeridas por essa sociedade. Não se trata de conhecer para compreendê-la e, com isso, transformá-la, mas de ser criativo a fim de encontrar formas de adaptação aos imperativos da sociedade capitalista.

2.4. Pontos críticos do curso e preparo docente na obtenção de qualidade

No que se refere a identificação de pontos críticos em Instituições de Ensino Superior que desafiam a melhoria da qualidade dos cursos analisados, destacamos as seguintes respostas dos entrevistados.

O testemunho a seguir chama a atenção para a crescente pressão por produtividade mensurada em termos numéricos: *“quantidade de alunos diplomados, dissertações e teses defendidas, trabalhos publicados, etc. A educação institucional submetida a uma lógica estatística, acabou priorizando a titulação em lugar da formação, a quantidade em detrimento da qualidade. Se pudesse promover alterações uma delas seria nos cursos de pós-graduação: dar prazos maiores para a conclusão do mestrado e do doutorado”* (Entrevistado, Filosofia).

Outro entrevistado considera como ponto crítico o atrelamento do currículo a exigências externas de avaliação por meio da *“demasiada preocupação da Faculdade com os resultados do (provão, OAB, concursos públicos, etc.)”, deixando de lado disciplinas fundamentais para efetiva formação do jurista; resultado: forma “despachantes”* (Entrevistado, Direito).

Não deixou de ser referida, por outro lado, a vinculação da educação à função mercadológica. Neste sentido, a resposta foi abrangente por haver se detido em aspectos específicos de um curso. Para um entrevistado, *“a Universidade perde sua função de pólo cultural e intelectual e se transforma em formadora de profissionais que precisam tirar A no provão. Essa perspectiva está vinculada a um redimensionamento do papel*

do Estado e seu Projeto Educativo. Essa dimensão precisa ser questionada e alterada. Nesse sentido retrocedemos na construção de um projeto educativo emancipatório que nos mobilizou tão intensamente na constituinte de 88 e que favoreceu o embrião de experiências interessantes no campo da pedagogia universitária”(Entrevistado, Educação).

No âmbito dessa diversidade, é importante o depoimento a seguir que transcrevemos na íntegra: *“O Brasil, em particular, deve ser o único país em que o relógio é um meio de ensino. A idolatria da hora, a idolatria da presença, a idolatria do ‘traseiro na cadeira’ e a contabilidade dos créditos... nenhuma delas tem fundamento científico. Se hoje propuséssemos um curso de graduação completamente tutorial, onde o aluno tivesse sessões de orientação com professores, dificilmente alguém aprovaria. “Como? Sem aula...? Esquisito... Quantas horas-aula? O suficiente para ele aprender? Mas quanto? Quanto? As diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares nacionais evidenciam outro culto: o culto das palavras, o culto dos objetivos, a idolatria das diretrizes... Esses documentos são verdadeiros fetiches dos educadores como as avaliações institucionais, as comissões, um ritual de seriedade que parece querer dar à educação um ar de solenidade, de sobriedade, que ela não possui. Não falta sequer o beija-mão dos membros de comissões, mas isso já é outro capítulo... O ponto crítico é esse: para que serve um curso? Para que o aluno venha e suporte as aulas e o professor suporte os alunos? Ou é um encontro para se aprender alguma coisa? Perdemos o foco da aprendizagem e do ensino e estamos focados no cumprimento de diretrizes, algumas delas malucas, que foram impostas ‘democraticamente’ pelos nossos pares” (Entrevistado, Educação e Filosofia).*

Quanto ao preparo do professor universitário para as atividades de docência, há pontos comuns nos depoimentos de vários docentes que, de modo geral, deram destaque aos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas, no que concerne aos seguintes pontos críticos:

“falta de recorte epistemológico, necessidade de adequação entre teoria e prática, a distância entre a problemática tratada nos cursos e aquela vivida na rede escolar”;

“caráter demasiadamente disciplinar na composição do currículo, a falta de consideração devida pela universidade aos cursos de formação de professores (...) que, de modo geral sofrem uma falta de senso de realidade, no sentido de não conseguirem se aproximar das necessidades concretas dos alunos, sobretudo se considerarmos a nova clientela que está tendo acesso ao ensino superior;

“a universidade não está preparada para desenvolver estratégias de aproximação dessas necessidades, especialmente no que se refere ao domínio da linguagem, bem como a estruturação lógica do pensamento, tão fundamental para o bom desempenho dos estudantes em qualquer curso, de modo especial nos das Ciências Humanas (...) falta de preparo específico para o magistério que caracteriza a vasta maioria dos professores do ensino superior”;

“implantar um outro modelo curricular de formação, particularmente no caso da licenciatura. O modelo vigente é totalmente contraditório e insuficiente (...) mudar a própria intervenção pedagógica, procurando implementar um ensino mais baseado na pesquisa, na construção do conhecimento, na prática efetivamente interdisciplinar e num sistemático mergulho na prática educativa real da sociedade envolvente”.

Aparecem também como pontos críticos individuais: *“o descompromisso, o individualismo, e o exercício docente em várias instituições ao mesmo tempo”;*

“propor e exigir que o professor cumpra efetivamente o seu contrato de trabalho, participando de reuniões de avaliação e de todo processo vivido”;

“desencadear reuniões por período, classe curso e com a presença sistemática de alunos representantes, do professor coordenador e do coordenador de curso”;

“promover um processo de avaliação institucional sólido, bem como a avaliação de desempenho dos professores, direção e coordenação”;

“grande número de alunos na sala de aula, acústica das salas, média 5,0 (cinco) me parece baixa”;

“fragmentação na operacionalização do currículo, decorrente da dificuldade de articulação das disciplinas e formação continuada do professor”.

A diversidade de pontos críticos indicados pelos entrevistados certamente revela e traz em seu bojo um certo retrato da diversidade dos cursos de graduação no Brasil. Razão pela qual, as respostas quase coincidiram na descrição da crise pela qual passa o ensino superior brasileiro, crise que compromete diretamente a ocorrência de situações de qualidade de ensino e conseqüentemente de aprendizagem.

É mister uma atenção a esta crise anunciada sob o risco de vir a universidade a se transmutar na “universidade operacional” (CHAUÍ, 2000), onde a matriz de produção de conhecimento não é mais a reflexão teórica, mas uma seqüência de ritos e deveres burocráticos, encadeados feito linha de montagem, cujo produto final é o sujeito diplomado para o mercado.

Em que pese a aspiração dos entrevistados em enunciar propostas voltadas para a formação humanística e abrangente do profissional, tendo em vista a sociedade que se torna, de modo acelerado, cada vez mais complexa, o que se depara é com um padrão de ensino superior que se pauta por uma estratégia essencialmente tecnocrata, que segue *“aquela prática que julga ser possível dirigir a Universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados”* (CHAUÍ, 2000, p.218).

Considerações finais

Quanto à questão da qualidade no ensino superior o que temos a considerar é que continua

sendo um fator determinante relacionado às **metas** a serem atingidas pelos sujeitos envolvidos nas atividades educativas e às **condições necessárias** para que o desenvolvimento dessas atividades se desenrole de modo profícuo. No primeiro caso, a qualidade apresenta-se como um horizonte, um norte, um marco para o qual se direciona toda IES que se esforça por elevar continuamente o grau de excelência da ação pedagógica. Trata-se de aperfeiçoar o espaço universitário no esforço de se obter, dia a dia, níveis mais elevados de qualificação do trabalho pedagógico.

A essa evolução da educação superior, que imprime à qualidade uma dimensão utópica em decorrência mesmo das etapas que percorre, acrescenta-se uma outra dimensão complementar: a qualidade como uma condição de ocorrência permanente (no tempo presente, e não apenas aguardada no amanhã), estendida a todas as instâncias da universidade, para que os movimentos de ensino e aprendizagem sejam realizados vencendo os desafios, com menos sobressaltos técnicos e, eticamente, mais produtivo do ponto de vista humano.

Neste recorte parcial da pesquisa, esquadrimos as relações entre ensino e aprendizagem na ótica dos entrevistados, partindo do pressuposto facilmente verificável de que a organização dos modos de ensino é diferente da organização dos modos de aprendizagem. O que há em comum entre as duas formas de organização é a logística epistemológica suscitada inicialmente pelo professor, devendo ser livremente correspondida pelo grupo de alunos. Dessa co-responsabilidade pactuada entre professor e classe instaura-se uma ordem epistemológica que contribui para o êxito do processo de ensinagem, reportando-nos a um termo de Anastasiou (1998), quando se diz então que houve aprendizagem com qualidade.

Assim, expressa na dinâmica intrínseca da ação educativa, influenciada pela força dos agentes educacionais diretos – docentes e discentes – a **qualidade**, no caso da educação, apresenta-se não como modo de adjetivação da educação ou

slogan a ser fixado nas metas do Projeto Pedagógico da Instituição.

É mister uma dose razoável de co-responsabilidade do aluno, parceiro do múnus pedagógico, que deverá estar motivado e envolvido com as ações correlatas de sua formação. Não motivação externa a título de resposta à sedução criada pelo professor, mas interessado pessoalmente na construção do próprio saber quando confrontado com a ação de aprender, segundo o paradigma *interacionista-constructivista* (BECKER, 1993).

A qualidade deve ser o moto próprio do fazer pedagógico. Se não existe esse móvel para o aperfeiçoamento, para a melhoria das relações, para o crescimento humano, em suma, para a formação humana, não se trata de educação. É preciso denominar de outro modo: imposição, instrução, treinamento, doutrinação, massificação, alienação...

Portanto, fazem parte da organização epistemológica em direção ao estado de qualidade de aprendizagem as seguintes demandas docentes:

a) desafiar a capacidade lógica – a racionalidade – dos alunos (dimensão lógica);

b) despertar, no aluno, o interesse, a motivação, a alegria, o desejo de estudar determinado assunto (dimensão psicológica);

c) decorrente dessa motivação, suscitar no aluno uma disciplina, uma disposição, ou seja, auxiliá-lo a se apresentar em posição de ação para construir um conhecimento e desenvolver habilidades próprias (dimensão técnica);

d) convocar o aluno a explicitar uma visão de mundo crítica e criativa, com o endereçamento social para o conhecimento que adquire, visando uma sociedade mais justa e igualitária em direitos e distribuição de renda (dimensão ético-política).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, João B. e BALZAN, Newton C. O ensino superior nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas: indicadores de qualidade em questão. In CD Rom (ISBN 8586 3920–9X), **Anais do 26º Congresso da Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, MG, 2003.

ANASTASIOU, Léa G. C. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Editora Ibpex, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 4.ed., São Paulo: Hucitec, 1988.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In: **Anais do 24º Congresso da ANPED**. Caxambu/MG, 2001. [Anais Eletrônicos].

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

A AVALIAÇÃO E SEU POTENCIAL INOVADOR NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

THE EVALUATION AND ITS INNOVATIVE POTENTIAL IN THE EDUCATION PROCESSES IN THE AREA OF APPLIED SOCIAL SCIENCES

Mara Regina Lemes De SORDI¹

RESUMO

Esse estudo sistematiza as principais idéias sobre os desafios da formação universitária trazidas por pesquisadores atuantes na área de Ciências Sociais Aplicadas e que constituem-se em referências tanto no campo profissional quanto do ensino. Extraiu-se de seus discursos aspectos ligados ao campo da avaliação da aprendizagem que se constitui em peça crucial nos processos de inovação do ensino de graduação.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Organização do Trabalho Pedagógico; Gestão Universitária; Projeto Pedagógico; Ensino Superior.

ABSTRACT

The present study systemizes the main ideas about the higher education challenges, which were brought out by researches working in the Applied Social Sciences Area. Such ideas are considered references in the professional and teaching fields. From the researches' speech, our study took the aspects related to the learning evaluation, which is a decisive piece in the innovation processes of the graduation teaching.

Key Words: *Learning Evaluation, Pedagogical Work Organization, University Management, Pedagogic Project, Higher Education.*

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: maradesordi@uol.com.br

Introdução

Hoje, os novos tempos reclamam por uma pedagogia que leve o aluno a formular perguntas, a levantar hipóteses, a ter a dúvida epistemológica como princípio norteador de suas decisões no campo profissional e pessoal. Poderá a avaliação da aprendizagem ficar imune a estas mudanças? A resposta apresenta certa obviedade, mas também nos faz refletir sobre as dificuldades que experimentamos quando tentamos reconfigurar nossas práticas avaliatórias dentro dessa nova perspectiva. As dificuldades sequer se restringem à avaliação, pois, na verdade, esta só pode ser entendida e repensada no conjunto de categorias que compõe a organização do trabalho pedagógico.

Planejar mudanças – seja na dinâmica curricular dos cursos de graduação, seja na forma de trabalhar os saberes curriculares na contemporaneidade – requer um olhar para o futuro, interrogando-o, desafiando-o, antecipando o que ainda não existe, verdadeiro ensaio de prospecção. Um movimento que reúne risco e possibilidade.

Todo processo de mudança deve ser cuidado para se constituir em um círculo virtuoso, que suporta as retroações positivas e negativas, explicadas pela tensão entre a absorção pela cultura organizacional (*culture sucks*) e o chamado pelo futuro (*future pulls*) (PINEDO, 2002).

O professor precisa entender as razões para um pensar e agir pedagógicos diferenciados em tempos de mudanças sociais aceleradas. Assim, quando a inovação curricular ocorre para fazer acontecer um projeto pedagógico politicamente interessado em formar para a emancipação, para a criticidade, isto requer do grupo de professores uma ação planejada para gerenciar o processo de mudança, para dar apoio à transformação ambicionada. Para ‘cuidar’ do projeto que foi gestado e, artesanalmente, construí-lo na incerteza e no enfrentamento das contradições historicamente dadas.

Por outro lado, nem só de professores se alimenta um projeto. Há a presença e participação

de outros atores que igualmente precisam sintonizar-se com o espírito do projeto inovador, criador de uma nova possibilidade de futuro. Alunos, gestores, funcionários, comunidade externa devem exercitar-se e fundamentar-se para agirem em conformidade com os novos pressupostos e isso tem se mostrado muito perturbador para todos. Trata-se de viver uma desaprendizagem de seus ofícios, um desaparecimento de suas certezas, um estranhamento das lógicas anteriores para poderem produzir uma nova realidade de ensino.

A avaliação promove a compreensão da distância entre o pretendido e o executado, a captura das lacunas, das ausências, das contradições existentes. Verdadeiro exercício de reflexão sobre as decisões do passado, seus impactos no presente e as possibilidades de novas opções que engendram um futuro mais promissor em termos de resultados educacionais mais densos e socialmente relevantes.

Há, no entanto, a necessidade de um suporte técnico-político para que todos se aventurem a aprender-fazendo aquilo que desconhecem, mas que pressentem ser inadiável frente aos desafios de uma sociedade submetida a processos de mudanças aceleradas.

Construir qualidade no ensino superior é uma decisão que envolve atividades dinâmicas e estáticas. Mudar tudo sem refletir sobre as razões da mudança pode se converter em trefismo. Por isso é preciso planejar também o tempo da reflexão, e redefinir o que se considera como perda de tempo em educação. Um projeto pedagógico que pretende a transformação reclama por uma comunidade interna reflexiva. Disposta a pensar e repensar o cotidiano. E sensível às novas racionais que devem dar objetivação ao processo de tomada de decisão. A avaliação de um projeto, e em um projeto, deve gerar conseqüências visíveis para romper com a desgastada idéia de projeto a serviço da burocracia.

A noção de projeto em seu sentido mais profundo é o que o sujeito faz. No caso do projeto

educativo, este sujeito é coletivo. Pistrak (1981) nos auxilia a entender a importância da auto-organização para ampliar as possibilidades de o sujeito coletivo promover mudanças concretas. É através das decisões e ações do(s) sujeito(s) que realiza(m) o projeto que se desvenda e se autoriza a construção da realidade desejada. O sujeito proativo gera o que ainda não existe.

Neste estudo, nosso foco é a visão dos educadores da área de Ciências Sociais Aplicadas sobre os desafios que o futuro coloca para a formação universitária. Com isso, pretendemos problematizar como tem se organizado os processos de ensino na área de modo a possibilitar uma formação que permita ao profissional ser sujeito crítico de seu tempo e ator nas mudanças sociais inadiáveis. Insistiremos na idéia de uma organização diferenciada dos elementos que compõem a aula com um olhar especial para a **categoria avaliação**.

A partir dos depoimentos coletados por meio de entrevistas obtidas, direta ou virtualmente, estabelecemos relações apresentadas nas seguintes categorias que sustentarão o eixo de nossa reflexão doravante:

- I. Professor: profissional da mediação x organização do trabalho pedagógico;
- II. Avaliação: saindo do exame dos conteúdos para a qualidade social;
- III. O estudante universitário real e o desejado x o problema da qualidade do ensino.

Entendendo as Razões Para um Agir Pedagógico Diferenciado em Tempos de Mudanças Sociais Aceleradas

A aula universitária vem sendo objeto de severas críticas atualmente quando se questiona qual deveria ser exatamente o papel do Ensino Superior. Encontra-se a universidade no meio de uma crise de grandes proporções, onde se interroga sua identidade, sua utilidade e sua própria legitimidade enquanto espaço privilegiado de produção e disseminação do saber. Boaventura

Santos fala-nos da necessidade de se repensar uma idéia de universidade, abrindo campo para contestar o atual modelo, buscando construir uma universidade de idéias (1995).

Tomando como referência as já decantadas alterações do mundo do trabalho, que anunciam uma formação orientada por novos padrões de competências, nos quais parece não mais fazer sentido um ensino enciclopédico, reiterativo e cerceador da curiosidade epistemológica e, por conseguinte, inibidor de pensamentos críticos e criativos dos egressos, cabe indagar como a universidade se posicionará frente aos desafios da contemporaneidade.

O mercado tem sido chamado para regular os saberes necessários pôr meio das avaliações formais e oficiais, que definem os eixos norteadores dos cursos. Esta dependência unilateral do mercado esvazia o sentido do ensino universitário, tira-lhe a relevância social.

Isto precisa ser contestado se quisermos de fato uma formação de qualidade. E qualidade é uma condição que não é facultativa, a educação superior deve ser de qualidade sempre. Resta que esclareçamos de que qualidade estamos falando e para quem estamos construindo um ensino de qualidade. O desafio que a realidade nos coloca exige que saibamos as razões para um pensar e agir pedagógicos diferenciados. E isso nos estimula a refletir sobre o quanto os professores universitários estão preparados para o exercício de sua tarefa que transcende a mera formação profissional, indo na direção de uma formação acadêmica que assuma sua co-responsabilidade na gestação de um novo Homem.

1. Professor: profissional da mediação x organização do trabalho pedagógico

Observa-se a imperiosidade de se explicitar a serviço de que e de quem construímos nossos objetivos de formação e, imediatamente, revisitarmos nossas práticas de avaliação em busca de sua lógica.

O professor como profissional da mediação faz escolhas no que se refere à seleção dos conteúdos e métodos que só podem contribuir para a inovação curricular, se ele não perder de vista os objetivos que pretende alcançar. (Freitas, 1995).

Hadji (2001, p.138) afirma que: *“o professor é um mediador no momento em que organiza o meio para torná-lo eficazmente ‘ruidoso’. Sua tarefa é organizar as circunstâncias que, do ponto de vista do contexto, tornarão possível a cognição criadora”*.

Entendemos que os professores, por meio de sua forma de mediação, podem construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas eles próprios terão de romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que festeja o acerto e desaconselha o erro. Qual o espaço de intervenção que sobra para nossos professores se não se libertarem do medo de errar? O que se constitui erro está a depender dos referentes de análise de bom desempenho docente/institucional que escolhemos ou que escolhem para nós. A titularidade dessa definição precisa ser devolvida aos atores locais de uma instituição de ensino, só assim as mediações pedagógicas poderão resultar em outra concepção de qualidade de ensino.

Nossos respondentes assim se manifestam:

“a figura isolada do professor foi facilmente aniquilada pelo sistema escolar capitalista. Ele é um proletário na dinâmica capitalista –sofre a alienação de seu trabalho que é forte e agressiva, porque é a alienação do pensamento, não é porque ele lida com um bem intangível que é o conhecimento que o professor está acima das determinações da dinâmica econômica”.

“Infelizmente o professor vem sendo desautorizado na sua condição profissional pelas precárias condições de trabalho e pela lógica pragmática da produtividade que o avalia levando em conta, sua condição de respostas aos modelos externos. Reti-

ra-se dele a condição de autoria, principal capacidade de um profissional competente”.

“O professor continua insubstituível, em meio a tantas inovações tecnológicas, para preservar a dimensão humana e intersubjetiva da relação pedagógica. Por mais avançados que sejam os recursos tecnológicos, aspectos como a formação ética, o debate cultural, a troca de experiências e a orientação pessoal não podem prescindir da relação face a face entre educador e educando”.

“Temos de envolver e responsabilizar o aluno pelo seu processo de formação porque essa é uma atitude, antes de mais nada, pedagógica. Porém, o professor não pode deixar de exercer seu papel que nessa perspectiva do aprender a aprender, se transformar, passando do tradicional transmissor do conteúdo para o parceiro criativo nas proposições que sejam provocadoras para os alunos. É uma ação mais complexa e exigente, mas também mais prazerosa”.

“O professor e a escola perderam há tempos a exclusividade no processo de formação dos estudantes. Com o grande desenvolvimento das tecnologias da informação, é muito mais factível ser autodidata ou depender menos do professor do que em tempos pgressos. No entanto, o papel de orientador, de emulador e fornecedor de exemplos de postura segue inabalável para o professor”.

“O professor é o elo básico entre os jovens e a busca do conhecimento que precisam e que merecem possuir, a partir do seu próprio esforço de construção (de si próprios), com o estímulo do professor que os encaminha nessa construção”.

“Aprender a aprender... é o professor em seu repertório amplo de atuação escolar que vai dar a ênfase na forma de mediação. Poderá dar ênfase à autoridade. Poderá dar ênfase à amizade, modelo não diretivo. O

professor é o diferente, o outro, o adversário. O inimigo necessário para que se aprenda a aprender no conflito... até isso ele pode se!"

"Completar o processo de aprender a aprender é ser autônomo a ponto de trazer esse olhar externo do educador para dentro de si, tornar-se professor de si mesmo, mas eu preciso do outro que me ajude a introjetar esse professor".

"O aprender a aprender envolve também o professor. Agora ele deve ser capaz de criar as melhores situações e condições de aprendizagem numa sociedade que multiplicou os meios e espaços sociais e individuais dos conhecimentos".

Os professores têm sofrido muita pressão para dar respostas a problemas que, nem sempre, por eles foram criados. Fruto de uma sociedade desigual em que a educação tem sido concebida para atender aos interesses do sistema produtivo, os educadores agora são culpabilizados pelo fracasso do projeto educativo no qual sempre foram objetos e não sujeitos.

Instala-se neles uma certa incerteza do que podem fazer neste estado de coisas. A avaliação dos resultados de seu trabalho pedagógico deve ser bastante circunstanciada. Uma reflexão consistente e problematizada permitirá entender os fatores limitantes ao êxito de suas mediações pedagógicas. A complexidade dos problemas a enfrentar exige uma intervenção profissional rigorosa, consentida e corajosa. Uma intervenção que leve em conta as condições objetivas de trabalho, sem as quais, as propostas de mediação pedagógica soçobram e aumentam a síndrome do mal estar docente citada por Esteves. Consciente destes fatores limitantes, impõe-se o tentar o possível dentro dos constrangimentos históricos dados. Uma mudança importante, dada a centralidade que desfruta nas atuais reformas educacionais, refere-se à avaliação da aprendizagem por seu conteúdo fortemente indutor de valores, posturas, atitudes nos sujeitos que dela participam.

2. Avaliação: saindo do exame dos conteúdos para a qualidade social

Avaliação e qualidade? Avaliação para gerar qualidade? Avaliação para medir qualidade? Avaliação para induzir um padrão de qualidade?

Tomada de forma abstrata, a palavra qualidade certamente não suscita conflitos. Mas se entendermos que este termo precisa ser conteudizado para fazer sentido, para ganhar significação, logo entraremos em campo minado. Múltiplos (des)entendimentos emergem, dificultando acordos, especialmente aqueles que arranham a lógica hegemônica. A falta de alinhamento conceitual só é possível quando o termo é tomado levemente por alguns e aceito como isento de intenção por outros tantos.

Qual a autonomia da instituição para determinar os eixos de seu projeto como parâmetros inegociáveis para orientar seu processo de crescimento e consolidação, se o padrão do certo-errado continuar imperando na lógica da avaliação que se tem imposto às instituições, definida pelo deus-mercado?

O que expressa uma boa nota no provão? O que os alunos aprenderam, as competências conquistadas em função de um determinado tipo de pergunta preocupado em 'medir' quanto se assimilou ao longo do processo educacional, independente da lógica e da complexidade do pensamento cognitivo explorado? E a formação do homem, do cidadão? A quem compete avaliar e pôr que não se deve, igualmente, prestar conta à sociedade desta dimensão reveladora de um bom projeto educativo?

2.1. A dimensão ética e social da avaliação

"O ponto crítico é para quem serve um curso? Para que o aluno venha e 'suporte' as aulas e o professor 'suporte' os alunos? Ou é um encontro para se aprender?"

Eu mudaria imediatamente: tiraria o foco do relógio e colocaria o foco no educando e em sua capacidade de agir

O cliente de um curso não é o aluno, mas a sociedade. Assim, o impacto social de um curso é a medida de sua qualidade. Educação social é, além de um modelo bonito, um modelo urgente: educar o outro, antes que ele me mate.

Necessidade de um certo consenso sobre a questão da formação, compreensão de conjunto da noção de formação... o que se quer...

Excelência para quem? sinônimo de produtividade, eficiência, rentabilidade? Uma instituição além de ser produtiva deve ter também a pertinência e praticar a justiça social.

A boa formação depende, entre outras coisas, do tempo despendido no amadurecimento intelectual que não pode ser encurtado por um processo de digestão rápida, como querem os órgãos governamentais ligados à educação.

O atrelamento da educação à função mercadológica é o ponto mais crítico. A universidade perde sua função de pólo cultural e intelectual e se transforma em formadora de profissionais que precisam tirar 'A' no provão. Esta perspectiva está vinculada a um redimensionamento do papel do Estado e seu projeto educativo. Retrocedemos na construção de um projeto educativo na constituinte de 88 e que favoreceu o embrião de experiências interessantes no campo da pedagogia universitária.

A excelência se dá quando se alia rigor acadêmico com compromisso social, estimulando a partilha e a solidariedade.

O desafio da área é de denunciar e romper com a lógica neoliberal imposta para os países em desenvolvimento. Temos de ajudar a minorar os profundos problemas da prática educativa de nosso país. As contribuições ainda se localizam no estágio da resistência".

As falas de nossos respondentes evidenciam a feição ética e política que acompanha os processos de avaliação que conhecemos. Reforçam a impossibilidade de tentar entender sua lógica a partir apenas de sua dimensão técnica. Como escapar das ciladas da avaliação externa, acobertadas pelo discurso da eficiência, da produtividade e do respeito para com a

qualidade dos produtos educacionais (mercadorias) entregues à população (no papel de consumidor), se não examinarmos a questão com outras lentes?

Não seria o caso de nos permitirmos assumir essa atitude de indagação diante das atuais reformas educativas para mantermos viva a utopia de um projeto educacional verdadeiramente democrático?

O estudo de Madaus é esclarecedor nesse sentido. Vejamos como ele se expressa:

1. O poder dos testes e exames para afetar indivíduos, instituições, currículos é um fenômeno perceptivo: se os estudantes, professores ou administradores acreditam que os resultados de um exame são importantes, importa pouco se isso é realmente verdadeiro ou falso – o efeito é produzido pelo que os indivíduos percebem ser.

2. Quando os resultados dos testes são o único ou mesmo o árbitro parcial do futuro educacional ou das escolhas de vida, a sociedade tende a tratar o resultado dos testes como o principal objetivo da escolarização, em vez de um indicador útil do desempenho, ainda que falível.

3. Os testes transferem controle do currículo para a agência que controla o exame.

A decisão de avaliar a avaliação é questão que não pode ser subestimada pelos educadores em geral. Um instrumento de avaliação é produzido por homens a partir de opções quase sempre políticas, mas que ao serem retratadas tecnicamente, parecem ser destituídas de todas suas intencionalidades... Nesse sentido, cada vez mais é necessário esclarecer que os múltiplos níveis de avaliação (avaliação de sistemas, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem) são atravessados pelas mesmas lógicas e explicadas por interesses que estão fora da sala de aula.

O desenho dos atuais processos de avaliação do ensino superior, definido pelas reformas educacionais fortemente globalizadas,

tende a enviesar as interpretações dos atores locais do que seja um bom projeto educativo. Como se pode deduzir, isso altera os processos decisórios, especialmente aqueles praticados por gestores que se distanciam do debate com as bases e que, cegados pela visão utilitarista e pragmática de uma escola eficaz, decidem tomando por base indicadores que muitas vezes estão na contramão dos projetos pedagógicos de seus cursos. Formalmente registrados nos documentos que permanecem guardados nas gavetas, os PPP adormecem e perdem o potencial dinâmico que deveriam ter para que a transformação qualitativa dos cursos pudesse deixar de ser figura de retórica. Ressalta-se que ao assumir a dimensão ética e política que perpassa os processos avaliatórios, facilmente compreenderemos que a avaliação precisa dar conta de diagnosticar não apenas a apropriação de conteúdos, mas de examinar a qualidade social desses conteúdos. Os resultados adquirem nova feição quando se alteram os referentes de análise. Sem esforço podemos deduzir o que essa mudança de ênfase acarreta nos processos decisórios que completam o ciclo da avaliação.

2.2. A organização do trabalho pedagógico e avaliação

A escola é pensada como uma grade televisiva, cada disciplina com seu programa e até a estrutura administrativa tem dificuldades para romper. A prática docente pós-moderna consiste em perceber o paradigma vigente, ensiná-lo e dissecá-lo aos estudantes.

O professor até pode deixar o centro do palco, pode ir à platéia, mas o olhar do educando vai segui-lo, encontrá-lo e buscar sua aprovação.

No Brasil, o relógio é um meio de ensino, a idolatria da hora, da presença, do traseiro na cadeira, contabilidade dos créditos. Ninguém aprovaria um curso totalmente tutorial. Sem aula? Como aprender? Quanto aprender?

A perspectiva da interdisciplinaridade deve ser incentivada como exigência forte de

compreensão global que articule as diversas análises particulares e especializadas; mas a fragmentação é fortalecida dentro outros fatores, pelas práticas avaliativas adotadas que privilegiam rendimento em disciplinas específicas e desempenho individual.

Trabalho interdisciplinar é a coisa mais difícil do mundo, o processo foi sempre difícil e os resultados desanimadores.

O trabalho de inserção do jovem na realidade sócio-econômica, cultural e profissional em que vive também é tarefa do professor. Esta inserção promove a consciência de sua contribuição tendo como base o país em que vive. O professor pode realizar isto através de conteúdos disciplinares focados nesta realidade ampla.

Entender a avaliação como um dos componentes do trabalho docente é passo decisivo para a mudança na forma de enfrentar o desafio de consolidar um novo paradigma para a formação universitária. Este destaque que fazemos impede que tentemos resolver o problema por um dos pólos: ou seja, melhorar os processos de avaliação é condição necessária, porém não suficiente para dar conta do processo complexo de ensinar e aprender em tempos de incerteza. Esta tríade deve ser levada em conta para possibilitar mudanças na realidade dos espaços educativos. E precisa ser discutida incluindo também as condições objetivas oferecidas aos docentes para superar os limites do modelo de escola concebido pelo sistema e que conspiram contra uma organização curricular integrada. Assim, o eventual fracasso de inovações no campo curricular e/ou da avaliação não podem ser, levemente atribuídos ao docente que não quer mudar. Alguns destes impedimentos têm sua explicação na forma escola definida no projeto capitalista.

Interessa-nos fortalecer a tese de que a avaliação deve perder essa centralidade que tem desfrutado nas políticas públicas e ser devolvida ao conjunto de categorias constitutivos do trabalho pedagógico. Simplificar o problema da qualidade do ensino de graduação a uma questão de mero controle dos resultados, exercido via

imposição de avaliações externas é preocupante. O trabalho docente deve ser avaliado de forma contextual. A complexidade da avaliação nos lembra o risco de tomá-la como atividade mono-referencial. As conseqüências políticas são previsíveis. Observa-se, cruzando as duas categorias (mediação pedagógica x avaliação), que a organização do trabalho pedagógico promove a integração das mesmas e remete à uma visão de globalidade, sem a qual a edificação de um novo padrão de qualidade de ensino de graduação pode ficar fluída e inconsistente.

3. O estudante universitário real e o desejado e o problema da qualidade do ensino numa sociedade desigual

Um dado de realidade a ser tomado em conta pelo educador é a alteração significativa do perfil dos jovens que entram na universidade, fruto dos processos acelerados de mudança, que envolvem a sociedade dita globalizada. Segundo Balzan (1997, p.43):

Nosso calouro é bastante jovem. (...) contemporâneo da clonagem, é ele pós-homem na lua, pós-crise do petróleo, pós-guerra do Vietnã, fatos que certamente só conhece através de manuais didáticos, mas dos quais nós, professores, fomos testemunhas oculares e mesmo participantes. (...) Tal como seus colegas do Primeiro Mundo, assiste às ondas de violência que assolam as grandes Metrôpoles, participa da 'cultura de shopping' e é adepto da música ensurdecidora.

Esse estudante, em sua grande maioria, se considerarmos a explosão do ensino privado que permitiu às classes trabalhadoras o acesso à universidade (nem sempre à permanência, é verdade), em geral, revela grande familiaridade com a tecnologia, com os recursos da informática e pode, navegar sozinho pelo mundo da informação, prescindindo do **professor que só repete conceitos** prontos e cristalizados, negando a própria evolução científica e tecno-

lógica. Deriva daí, o que Sirota define como as redes paralelas de comunicação, que comumente observamos em nossas aulas universitárias, onde a monotonia da fala professoral estimula o desligamento sistemático e a dispersão da atenção dos alunos, pela ausência de um contexto de relevância que lhes permita compreender o significado daquele amontoado de informações que vai sendo despejado em suas cabeças.

A pressa de cumprir programas e a realidade de um currículo extensivo quase sempre desarticulado, muito embora aparentemente norteados por projeto pedagógico teoricamente ancorado em pressupostos da escola crítica, não têm permitido compatibilizar o tempo necessário para pensar, problematizar, identificar questões polêmicas estimulando a dúvida, principal alavanca do conhecimento, e o tempo, formal e burocraticamente definido, para que as disciplinas cumpram seus programas.

Tal panorama, como se detecta, não aparece como característica específica a nenhum curso em especial. Melhor que assim o fosse. O trabalho de desconstrução paradigmático seria facilitado. Porém, o que nos interessa nesse texto, é assumir que precisamos criar zonas de intervenção, espaços de possibilidade que venham ainda que timidamente confirmar o que Freire nos ensinou acerca da necessidade de negarmos o caráter inexorável das coisas e enfrentarmos corajosamente o nosso estar-aí no mundo.

O advento da sociedade do conhecimento afeta a estabilidade da relação professor/aluno/conhecimento. Desloca para o aluno a responsabilidade de tomar a si o compromisso com a aprendizagem significativa, a tarefa aparentemente fácil de aprender a aprender. Será possível e desejado abandonar os alunos à própria sorte numa sociedade tão assimétrica como a que estamos inseridos? Estarão os estudantes preparados para seu processo de formação?

Como ficarmos indiferentes à idéia que subjaz esse discurso que aponta para o descarte da figura do professor, precarizando sua formação,

subestimando sua importante ação mediadora, mesmo quando, paradoxalmente, avalie a eficácia da escola por meio dos resultados obtidos por alunos nos exames, devidamente explicados pelo grau de compromisso do docente com seu fazer pedagógico? A variável sócio-econômica vem gradativamente perdendo o potencial explicativo do fracasso ou sucesso dos estudantes, fazendo supor que a inclusão dos estudantes nas instituições de ensino superior associadas à meritocracia permitirá superar a desigualdade da distribuição dos capitais culturais que afeta tanto os alunos como seus professores notadamente nos cursos menos prestigiados socialmente. Vejamos como os respondentes denunciam as dificuldades concretas de lidar com o 'novo' aluno universitário, que quanto mais se sente incluído, menos identifica a exclusão que, de forma sutil, permanece à sua espreita, no selvagem mercado de trabalho globalizado.

3.1. A perspectiva social e política do despreparo

Despreparo nem sempre é dos estudantes, mas resulta da 'cultura' que vigora nos programas acadêmicos.

Os conceitos 'despreparo dos estudantes e qualidade' têm sido usados ideologicamente.

Se qualidade for entendida numa perspectiva social, o despreparo dos alunos é discutido na perspectiva da busca de construção de sentidos públicos da formação, se qualidade for tomada na perspectiva tecnicista, o trabalho é corrigir deficiências com boas técnicas ou métodos.

Discutir o conceito de formação, finalidade da educação, talvez o despreparo seja mais o resultado dos desajustes de grande parte da sociedade relativamente aos critérios estabelecidos pela burocracia.

O funil foi deslocado para dentro da universidade.

Se estamos convencidos da evidente necessidade de facultar o acesso de estudantes,

precisamos pensar e agir no sentido de encontrar meios que lhes garantam o sucesso na travessia desses estudos e não apenas em sua entrada.

Democratização do acesso não pode ser confundida com pauperização do ensino e desqualificação do saber.

O problema é que o mercado educacional tem interferido no imaginário dos estudantes e professores.

A boa formação depende, entre outras coisas, do tempo despendido no amadurecimento intelectual que não pode ser encurtado por um processo de digestão rápida, como querem os órgãos governamentais ligados à educação.

A polêmica questão do despreparo do aluno nos coloca frente a frente com nossas concepções de homem e de mundo. A educação, pensada a partir de um homem abstrato, des-historicizado conduziu a uma forma de organização da escola onde as diferenças são dissimuladas e o fracasso é atribuído, sistematicamente, ao indivíduo.

Parece-nos possível supor que o fracasso das classes trabalhadoras no modelo de escola existente responde ao próprio sistema. Resta refletirmos sobre a retórica da democratização do acesso ao ensino superior. Se os aceitamos, poderemos deles nos descomprometer sem constrangimentos? A avaliação, com sua falsa neutralidade, pode nos levar a cometer grandes equívocos neste campo, desistindo de mediações pedagógicas eticamente diferenciadas. E isto requer reflexão e decisão especialmente em cursos ligados à área das humanidades. O fracasso escolar efetivamente tem raízes extra-escola. Explicar tudo a partir somente do estudante é, com certeza, explicar nada.

3.2. A perspectiva técnica do despreparo

Tão ruim quanto lidar com alunos despreparados, é lidar com alunos papagaios repetidores da última moda.

Retomar conteúdos, ensinar técnicas de estudo, diminuir desnivelamentos, número de

alunos em sala de aula para promover aproximação.

Despreparado para quê? Há tensões entre expectativas e isto leva à idéia de despreparo, às vezes, os procedimentos metodológicos são pouco interessantes e sem significado para os aprendizes.

Falta de preocupação dos docentes com didática do ensino superior.

O maior despreparo é o da desorganização do pensamento no plano retórico e lógico, dificulta o compreender e estabelecer relações.

Medo e resistência para escrever e ler.

Deve existir cobranças em relação a certo padrão de qualidade, isto aumenta a produtividade e estimula o crescimento pessoal.

Nesta perspectiva técnica, observa-se a análise do despreparo avaliando-se o referente de qualidade de ensino que é tomado para dizer como deveriam os estudantes se comportar. Hoje este referencial precisa ser interrogado. O que se espera do futuro profissional ou do profissional do futuro? Destacamos a seguir algumas das qualidades apontadas pelos professores participantes de nosso estudo em relação aos egressos dos cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas. Englobamos os diferentes quesitos apontados pelos sujeitos investigados usando os pilares da educação, sobejamente discutidos:

Saber aprender

Domínio da lógica.

Capacidade de observar e compreender sistemas em funcionamento.

Cultura teórica, dialógica e que rompa com os fragmentos do conhecimento, sintonia com o que se passa na sociedade.

Não abdicar de pensar 'o cientista lotado de saber, de domínio da ciência, mas não sabe as conseqüências de seu ato, ele está deslocado de seu mundo'.

Conhecimento sólido sobre conteúdos relativos a sua especificidade.

Leitor de boa literatura.

Capaz de escrever e de se expressar oralmente.

Conhecimento de outra língua, informática e generalidades sobre economia e gestão empresarial.

Pesquisador.

Profissional 'plugado'.

Densidade de conteúdo 'só com conteúdo rigoroso é possível trabalhar com a dúvida'.

Substancial espírito crítico (formação analítica).

Saber ser

Ter sentimento.

Valorização de comportamentos éticos.

Capacidade de auto-observação e modificação de atitudes.

Cultivo de uma postura ética para o exercício profissional e de cidadania.

Independência em relação à autoridade e poder.

Comprometimento com a formação continuada.

Articulador, negociador com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho.

Empreendedor, pro-ativo.

Exercer autonomia ancorada na consciência e clareza dos condicionantes a que estamos sujeitos individual e coletivamente.

Atento aos resultados de seu trabalho para a sociedade.

Perceber-se como construtor de sua historia pessoal e coletiva.

Saber conviver

Habilidade social de atuação cooperativa.

Abertura ao diálogo.

Consciência sobre o sentido social de sua atuação teórica e prática.

Capacidade de acolhimento, de ouvir e de correr riscos.

Criativo, flexível, inovador.

Imune ao individualismo - trabalha para e na comunidade.

Respeitar a pluralidade inerente aos ambientes profissionais.

Saber lidar com conflitos presentes e construir propostas por meio de participação coletiva.

Saber fazer

Capaz de realizar a relação teoria/prática.

Ser capaz de aplicar conhecimentos em novas situações da vida profissional.

Capacidade para lidar com tendências do mercado.

Competência pedagógica.

Isto posto podemos pressupor os desafios de rever nossa forma de organização do trabalho docente para gerar condições mais adequadas à obtenção destes traços nos novos egressos da área. Mas, se desconhecermos estes novos desafios, os processos de ensino-aprendizagem repetirão lógicas anteriores e aí poderemos interrogar também se não será o caso de questionarmos se não são os professores que estarão despreparados para formar numa sociedade submetida a processo de mudanças aceleradas?

3.3. A perspectiva humana do despreparo dos estudantes universitários

Eles têm um vazio emocional, pobre vida interior e vivem objetivados em coisas.

Tem a ver com história de vida, baixo capital cultural, afeta tempo de pesquisa, estudo, trabalho.

Falta de perspectiva em relação ao futuro afeta o aluno.

Muito do fracasso de nossos estudantes está ligado à sua história de vida. A distribuição

desigual dos capitais culturais e econômicos afeta o rendimento escolar e a possibilidade de atingirem as competências enunciadas como necessárias ao profissional do futuro. No entanto, as vítimas da sociedade globalizada se espalham nos jovens em geral, não se restringindo apenas aos desabastecidos economicamente.

Giroux destaca algumas características dos jovens da faixa etária de 18 a 25 anos dos tempos pós-modernos (1996, p.72):

Uma perda geral da fé nos discursos modernos do trabalho e da emancipação; o reconhecimento de que a indeterminação do futuro justifica lutar e viver das experiências imediatas; o reconhecimento de que o estar sem lar como condição de aleatoriedade tem substituído a segurança, se não a falsa representação do lar como fonte de conforto e segurança; uma experiência do tempo e o espaço como comprimidos e fragmentários dentro de um mundo de imagens que cada vez mais corroem a dialética da autenticidade e do universalismo. (...) Este é um mundo onde a pessoa é condenada a vagar através, dentro e entre limites múltiplos e espaços marcados pelo excesso, a diferença e uma noção vaga de sentido e de atenção.

Temos aprendido que a gestão da sala de aula deve ser tomada a sério pelo educador desejoso de formar profissionais que reúnam competências, amplas e complementares, tais como: o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber-conviver com um mundo submetido a mudanças aceleradas.

Os profissionais do futuro necessitam desse gesto do educador, especialmente face aos limites perversos a que chegamos dentro do mundo globalizado, onde o emprego passou a ser objeto de desejo não consumado e cada vez mais escasso e destinado àqueles que puderem provar sua autonomia intelectual e sua competência para resolver problemas, sem desconsiderar os aspectos éticos subjacentes.

Fugir da pedagogia da resposta pronta e definitiva é condição decisiva para projetos pedagógicos inovadores e críticos. E isto inclui retirar a avaliação dos moldes atuais que aprisionam sua potencialidade educativa. Segundo Meirieu (1998, p.52):

A colocação sob tutela dos corpos exortados ou forçados a ocupar um espaço durante um tempo determinado, a colocarem-se em posição de conformidade receptiva, substitui, de certa forma as operações mentais solicitadas e a suas condições de possibilidade.(...) Assim acreditamos nas aquisições sem história, postulamos incessantemente a existência de máquinas de aprender, ocultamos eternamente o processo em benefício do produto. Esquecemos, até mesmo, a gênese de nossos próprios conhecimentos e, não lembrando mais tê-los construído, acreditamos poder transmiti-los.

O estímulo à formulação de perguntas, pelos alunos, demonstra que eles têm questões a colocar desde que lhes sejam fornecidas condições adequadas para a tomada da palavra, sem matematizar o quanto de tempo se perde ao permitir que eles falem. Cabe indagar o quanto eles aprendem quando são condenados a ouvir e a responder o já previsto. Einstein já ensinava que o processo de formulação de um problema pode ser considerado mais importante do que sua solução. Contudo vale lembrar, citando Jesus (1995, p.130), *“que um indivíduo pode não ter informação suficiente que lhe permita por questões ou pode dispor de tanta informação que não sinta necessidade de as formular”*. Porém, em ambas situações, as concepções de avaliação adotadas podem fazer diferença. Podem servir para a inclusão/exclusão, podem silenciar ou fazer falar, podem emancipar ou controlar, podem transformar ou manter o ensino nas mesmas bases anteriores e que se mostram insuficientes para gerar pessoas/profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos com um conceito alargado de competência.

Considerações Finais

Os professores da área de Ciências Sociais Aplicadas, sujeitos chamados a se manifestar neste estudo, foram unânimes em reconhecer que o paradigma da formação universitária está mudando e que é necessário repensar os atributos que adjetivam o perfil profissional necessário aos novos tempos. O estranho sentimento que atinge professores universitários, quando se encontram em plena cena pedagógica, deriva da sensação de que desconfiam que alguma coisa não caminha bem, falta alguma coisa. Somamo-nos a Meirieu quando explica com brilhantismo que falta quase nada:

O quase nada é aquilo que falta quando, pelo menos aparentemente, não falta nada: é a inexplicável, irritante, irônica insuficiência de uma totalidade completa contra a qual nada se pode dizer e que nos deixa curiosamente insatisfeitos e perplexos... Quando nada está faltando, falta algo que não é nada; falta, portanto, quase nada. Falta, apenas o essencial.

E o essencial é continuar problematizando o que seja hoje uma educação superior de qualidade social inequívoca, para cuja reflexão, a avaliação pode ser instrumento ímpar de captação e transformação da realidade. Mas, o potencial inovador que está contido na avaliação que defendemos necessária para produzir uma formação universitária de maior qualidade social se afasta daquela visão de avaliação/controle, avaliação que não avalia, apenas mede, diagnóstica e julga compromissada com o ranqueamento das pessoas, dos desempenhos, das instituições. É preciso que morra essa avaliação para que a verdadeira avaliação ressurgir e possa produzir sentidos verdadeiramente significativos e socialmente relevantes.

Referências Bibliográficas

BALZAN, Newton Cesar. O papel do professor frente aos desafios de uma sociedade em processo de mudança acelerada. **Caderno de**

Textos Educação. v.2, nº 3, CCHE, UNAMA, Dezembro, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GIROUX, Henry. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells, M. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

HADJI, Charles. **Pensar e agir a educação**: da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da inteligência. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

JESUS, M. H.T.P. As perguntas dos alunos como meio auxiliar de ensino-aprendizagem:

contributos para uma prática auto-reflexiva. In: Alarcão, I. (org.) **Supervisão de professores e inovação educacional**. Aveiro: CIDINE, 1995.

MADAUS, G. F. The influence of testing on the currículo. In: L. N. Tanner (Ed.) **Critical Issues in Curriculum**. Eighty-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education. Parte I, p.83-121, Chicago: University of Chicago Press, 1988.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINEDO, V. **Tsunami: construindo organizações capazes de prosperar em maremotos**. São Paulo, Ed. Gente, 2002.

SIROTA, Regine. **A escola primária no cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SORDI, Mara Regina Lemes De. **Relatório técnico de pesquisa**. PUC-Campinas, 2002.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES: ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS DIDÁTICOS E EPISTEMOLÓGICOS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

INTERDISCIPLINARES PRACTICES: ANALYSIS OF THE PEDAGOGIC AND EPISTEMOLOGIC OBSTACLES IN THE HUMAN SCIENCES AND APPLIED SOCIAL SCIENCES AREAS

Elizabeth Adorno de ARAUJO¹
Jairo de Araujo LOPES²

RESUMO

Considerando as tendências das ciências em geral num mundo internacionalizado e globalizado, este artigo investiga a ocorrência de práticas interdisciplinares no ensino superior, tendo como foco as áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Inicialmente foi realizado um breve estudo sobre interdisciplinaridade frente a uma emergência do mundo hoje para, em seguida, fazer uma análise da fala de professores universitários sobre percepções e concepções de práticas interdisciplinares em seu nível de atuação, com um olhar investigativo sobre os obstáculos que impedem tais práticas. Fez-se, posteriormente, um confronto com depoimentos de professores da educação básica sobre o mesmo tema.

Palavras-chave: Ensino Superior; Paradigmas Educacionais Emergentes; Práticas Interdisciplinares.

ABSTRACT

Considering tendencies of sciences in general in a globalized and internationalized world, this article investigates the occurrence of interdisciplinary practices in higher education, having in focus the areas of Human Science and Applied Social Science. Initially a brief survey on interdisciplinary towards an emergency of the world nowadays was carried on, so an analysis of professor's speeches about perceptions and conceptions of interdisciplinary practices could be followed in their levels of actuation, with investigative eye over the obstacles which impede such practices. Afterwards a confrontation with statements of basic education teachers about the same subject was made.

Key Words: Higher Education, Arising Educational Patterns, Interdisciplinary Practices.

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: elizabeth@dglnet.com.br

⁽²⁾ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: jairo@dglnet.com.br

Introdução

Não há como pensar na Universidade hoje sem recuperar sua gênese, ou seja, sem nos remeter ao seu caráter público, universal e livre que a caracterizou no início da Idade Média, seguindo dos vínculos com o poder da igreja e do estado, e as diversas faces que apresenta atualmente no mundo globalizado. Quanto ao conhecimento nela produzido ou que ela transmite, não se pode deixar de considerar o momento em que este foi construído e instituído, o que motivou seu estudo, os aspectos epistemológicos inerentes, e como ele é considerado atualmente, incluindo os diversos contextos em que ele é aplicado. Este trabalho, no entanto, pretende analisar um recorte do terceiro ponto de reflexão: uma visão e forma de tratamento deste conhecimento tendo em vista a função da universidade como *locus* de produção do pensamento crítico, capaz de interferir na realidade em âmbitos variados, conforme suas áreas de estudo e sua capacidade de produzir pesquisas. Como ela está discutindo e percebendo um novo paradigma educacional que dê conta de inseri-la nas emergências do mundo atual?

Um paradigma educacional no contexto da pós-modernidade extrapola, por exemplo, a dimensão sócio-cultural defendida por Saviani (1986), direcionada a valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e seu desenvolvimento psicológico, “mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (p.72). Para Moraes (1997, p. 25), no entanto, o paradigma educacional que se desponta tem características multidimensionais, ou melhor, é *construtivista, interacionista, sócio-cultural e transcendente*. Assim admitindo, a universidade deve considerar a inserção de seus alunos numa nova ecologia cognitiva, o que significa que devam ser criados “novos ambientes

de aprendizagem que privilegiem a circulação de informações, a construção do conhecimento, o desenvolvimento da compreensão e, se possível, o alcance da sabedoria objetivada pela consciência individual e coletiva” (p. 27). Para tal, a universidade deveria estar preparada para assumir uma nova postura metodológica, rompendo antes de tudo, com o paradigma positivista incorporado da ciência moderna e caracterizado pela fragmentação do conhecimento.

D’Ambrósio (1997) faz a seguinte crítica a esta fragmentação: “...a atual proliferação das disciplinas e especificidades, acadêmicas e não acadêmicas, conduz a um crescimento incontestável do poder associado a detentores desses conhecimentos fragmentados. Esta fragmentação agrava a crescente iniquidade entre indivíduos, comunidades, nações e países” (p.10). Há de se concordar com Umberto Eco (1993, p. 114), quando afirma que ciência, tecnologia, comunicação, ação à distância, princípio de linha de montagem, se por um lado trouxeram suas contribuições, por outro, não conseguiram impedir o Holocausto, fazendo alusões de que cada área do conhecimento seguiu seu rumo, sem uma reflexão sobre as demais e sem reflexão sobre a vida.

D’Ambrósio (1997) ainda faz uma crítica ao momento atual, e defende uma outra forma de pensar, “a transdisciplinaridade, um projeto intra e interdisciplinar abarcando o que constitui o domínio das ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociologia, da transmissão do conhecimento e da educação” (p.15).

As referências acima norteiam este trabalho que pretende analisar como professores universitários, das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, que formam profissionais para as diversas áreas, em especial para a educação, responsáveis até certo ponto pela educação formal com vistas a formar o futuro profissional e cidadão, percebem e concebem práticas ou projetos interdisciplinares em suas áreas.

Interdisciplinaridade: um novo paradigma para a educação?

A palavra interdisciplinaridade encontra-se nas falas dos pesquisadores, das equipes de trabalho de instituições de várias naturezas, nas equipes de governo, nas justificativas e objetivos dos projetos pedagógicos de universidades e cursos, nos planos de aula dos professores, nas diretrizes curriculares em todos os níveis da educação formal e informal, nas justificativas de posições das ONGs, enfim, encontra-se hoje presente em variadas áreas, situações e contextos. A interdisciplinaridade é, sem sombra de dúvida, uma tendência operacional de soluções para inúmeros problemas que afetam a humanidade, quer seja de natureza científica, tecnológica, que seja de natureza política, econômica, social, ambiental, educacional. A palavra não é nova, como cita Freire (1980, p.30), explicando que Piaget utilizava este termo para falar de um estágio superior denominado *transdisciplinar*, em que “as disciplinas não se contentariam em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situariam essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”.

Na rápida trajetória sobre a necessidade de inter-relações entre as áreas do conhecimento, no tratamento de problemas que englobam fenômenos dos mais simples aos mais complexos da existência humana, vale perguntar a quem cabe a reflexão sobre estas questões e o estabelecimento de parâmetros para a convivência harmoniosa entre os homens, e entre eles e tudo que faz parte do seu universo. Dentre as instituições que têm este papel, encontram-se a família e a escola, distintas, mas ao mesmo tempo intimamente relacionadas dentro de um plano desejável. A aquisição dos primeiros conhecimentos no âmbito familiar, a criança o faz de forma globalizada, na maioria das vezes por intuição, analogias e deduções, na interação com o meio mais restrito. Assim, formam-se a linguagem e os primeiros conceitos matemáticos,

passando pelos conceitos topológicos, dependendo do estímulo que os meios familiar e social propiciam. Para o indivíduo, no âmbito social, mas sem a presença da escola, os fatores cultura e sobrevivência, de certa forma, estabelecem as fronteiras das relações, reflexões e domínio do conhecimento.

Como a aprendizagem escolar se coloca neste mundo de inter-relações e transformações? A escola tem se colocado como a transmissora do conhecimento de forma sistematizada, na intenção de compreender os fenômenos que envolvem o ser humano e que ocorrem no seu mundo. É o conhecimento produzido, reconhecido e estruturado de geração em geração, até os dias de hoje. Várias interpretações e ideologias compuseram este universo do conhecimento, o que leva o homem a admitir que, de tempo em tempo, deva pelo menos repensar os fatos, analisando-os diferentemente, sob outro ponto de vista, pois, com o tempo, o indivíduo adquire novas visões e incorpora novos valores. Mas a escola, em seus diversos níveis, numa concepção atual, não é vista só como transmissora de conhecimento somente; ela o reconstrói com outros significados e, através desta dinâmica, ela deve ter por objetivo atuar na formação do indivíduo para que, diante de fatos e fenômenos, ele observe, investigue, descubra, reflita, decida, crie, aja, sentindo-se e tornando-se um componente da história da humanidade. Este indivíduo é um ser biológico, psicológico e cognoscível e, neste sentido, único. Convivem, ou deveriam conviver, portanto, na educação escolar, o presente, o passado, o futuro e o complexo mundo das concepções: de quem construiu, ou estruturou, ou resgatou o conhecimento passado, de quem o apresenta no momento na bibliografia ou em sala de aula, de quem o recebe ou assimila e, em grande dose, concepções do sistema de interesses ao qual o sistema escolar está subordinado ou inserido. Auto-realização, mercado de trabalho, valores sociais, preservação da vida, compromisso com o futuro, são algumas variáveis que convivem, ou deveriam conviver de forma dinâmica e dialética no meio escolar. Não

é a escola a única responsável por um processo tão complexo, mas a única que, historicamente, pela estrutura organizacional, intencional e sistêmica, é capaz de contribuir efetivamente para a formação do cidadão capaz de compreender os fatos e exercer uma intervenção crítica sobre eles. Como afirma Paulo Freire (1993, p.53): “Nenhuma grande transformação social acontecerá apenas a partir da escola. Porém, também é uma grande verdade afirmar que nenhuma mudança social se fará sem a escola”.

Se por um lado a escola, em todos os seus níveis, coloca-se como parte integrante das transformações que devam ocorrer em todas as áreas no sentido de promover a vida, e se há uma nova visão do conhecimento que procura analisar o paradoxo entre a grande e rápida evolução da ciência e da tecnologia e as ameaças à vida do homem e do planeta, é necessário refletir sobre o paradigma educacional emergente, que vê na interdisciplinaridade uma abordagem metodológica para solucionar grandes e pequenos problemas. Diante desta posição, é pertinente procurar respostas com quem promove a formação do indivíduo nos diversos níveis da escola, às questões: – Como estes formadores vêem a perspectiva de um trabalho interdisciplinar em suas áreas de atuação? – Já desenvolveram projetos interdisciplinares? Procurou-se, então, na composição deste trabalho, buscar a opinião de duas categorias de formadores: o professor universitário e o professor da escola básica.

Práticas Interdisciplinares: o que pensam docentes universitários

O Grupo de Pesquisa da Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, constituído por nove pesquisadores, encaminhou, no segundo semestre de 2002, questionários a professores universitários das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, com intuito de verificar se existe consenso nas respostas aos questionamentos acima, foco deste trabalho, e a

outros questionamentos de interesse do grupo. Partiu-se da hipótese de que as áreas em foco propiciam condições mais favoráveis ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares, podendo contribuir de forma mais efetiva para tentar responder as questões propostas.

Dezessete professores universitários, alguns conceituados pesquisadores, encaminharam suas respostas. Embora não houvesse solicitação explícita, entrevistados expressaram suas concepções de interdisciplinaridade. Para um professor de Geografia da PUC-Campinas, *interdisciplinaridade é a tentativa de integração de conteúdos de diversas ciências, mas a partir do conhecimento profundo dos especialistas das mesmas. Nela não se perde a identidade, mas se busca a totalidade do fenômeno (e não de todos os fatos); é a possibilidade de entender a presença do todo nas partes, compreender como as partes específicas estão entre si relacionadas, para se ter uma visão de conjunto.* Esta concepção muito se aproxima com a apresentada por Fazenda (1979, p. 27), apoiada na definição de G. Michaud³, de 1972, salvo a descrença do entrevistado sobre uma possível integração a ser concretizada. No entanto, por ter sido professor do ensino médio, afirma ter tido possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares com temas como *Oriente Médio* – com a participação inclusive da Matemática –, *Brasil década de 1960* – integrando Geografia, História, Filosofia, Literatura e Educação Artística –, *Canudos: a guerra nas caatingas* – integrando Geografia, História, Biologia e Literatura –, análise de *Vida e Morte Severina* – desenvolvida várias vezes e considerada a mais importante. Não houve referência a desenvolvimento de projetos em nível do ensino superior, mas críticas em relação à obediência ao plano de curso, transformado em *torniquete*, dificultando alterações no meio da jornada caso haja um fato que justifique a mudança do plano, como a ocorrência de uma guerra. Seria um momento propício para uma prática interdisciplinar. Por

³ Citado por WEIL, Piérre et al.. 1993, p. 33.

motivos como este, o professor considera que esta prática raramente ocorre no ensino superior. Esta afirmação foi compartilhada por outros professores.

Em sentido oposto, está a posição de um docente da área de Economia da PUC-Rio: *Não creio que o termo “interdisciplinar” tenha ainda o sentido tão forte que o apresentado há 15 ou 20 anos atrás. Hoje em dia, as barreiras formais que existiam nos diversos ramos das Ciências Sociais foram sendo derrubadas, intrinsecamente pelo próprio progresso científico. E acrescenta: De modo que essa tal “interdisciplinaridade” é, hoje, tão óbvia que ela não mais é reconhecida como uma virtude em separado.* O entrevistado, no entanto, faz referências à área de Economia em que o profissional é levado a transitar entre os campos do Direito, Ciência Política, e Economia, com grande desenvoltura. Termina a questão com a frase: *Diria mesmo que o termo é dispensável, pelo menos na moderna Economia.*

Ele considera superada a preocupação com a interdisciplinaridade, pelo fato de ela estar consolidada. Esta visão acadêmica pode ocorrer na esfera da pesquisa, ou talvez em grupos de instituições constituídas por docentes que compõem uma grande massa crítica do país. Afirma, porém, que observa *uma formação que enfatiza o conhecimento analítico apenas pelo seu lado estético, em suas formalizações matemáticas, e por seus conceitos rebuscados.* Acrescenta que se a instituição não estiver atenta a isso, formam alunos que vivem a falar uma linguagem em voga na literatura corrente da Economia, *sem se dar conta se isso tem ou não aplicação ao mundo real, ou se isso não passa de modismo que tem um fim facilmente previsível, logo sendo substituído por outras palavras-chave que tentam sinalizar “atualidade do conhecimento”, “vanguarda acadêmica”, e nada mais.* Parece ser esta a postura de seus alunos oriundos da classe média alta por sua *passividade intelectual.* Ele observa a posse dos recursos da informática sem espírito crítico, como ocorrera em outros tempos com a grande ênfase matemática: *são cientistas sociais que se formam*

sem maiores apegos ou referências ao próprio campo das ciências sociais. A fala do professor sobre interdisciplinaridade parece apontar o distanciamento entre as diversas realidades da educação superior.

Outro entrevistado, um professor do curso de Administração de Empresa da PUC-Campinas, afirma que em sua área, como em outras, *a interdisciplinaridade é ainda uma tênue tentativa do professor de boa vontade, pois não há tempo nem espaço para os professores discutirem e imprimirem ações interdisciplinares.* A esta falha na estrutura universitária para propiciar o desenvolvimento de tal abordagem foram acrescentadas outras como processo de avaliação, controle de frequência e tipo de contrato do professor, além do despreparo do aluno ingressante.

A área em questão é talvez uma das mais suscetíveis ao fenômeno da globalização, sendo atingida por modelos administrativos pautados em planejamento estratégico, prevalecendo a preocupação com o atendimento ao mercado de trabalho, tendo como foco as grandes empresas. Hoje isto fica evidente na grande procura pelos cursos do tipo MBA, direcionados exclusivamente ao mercado, seguindo uma política de produtividade, lucros, controle de qualidade de produto, não se referindo às implicações desastrosas de uma visão completamente empresarial no campo social, marcado por grandes desigualdades e injustiças.

Outro entrevistado, formado em Filosofia e em Ciência da Computação, e docente da UNISAL, é de opinião que *a escola é pensada como uma grade televisiva, cada disciplina tem seu “programa” e até a estrutura administrativa tem dificuldades em enxergar como é possível superar essa divisão e criar propostas de aulas com dois ou três professores em sala.* Ele chama a atenção para o que denomina de *equivocos e preconceitos da “transversalidade”.* Cita, como exemplo, o fato de a Filosofia ser percebida como transversal à Matemática, mas não o inverso. Assim ocorrendo, seria uma interdisciplinaridade e uma transversalidade que sempre dá um caráter acessório a uma disciplina. O docente não vê

lógica nenhuma nisso, apenas preconceito, *embora a ciência tenha sido pensada para superar os preconceitos...*

A análise que se pode fazer desta fala é que se trata de uma questão axiológica, diante de anos e anos frente a uma forma de a ciência e a escola ver o mundo, pelo fato de alguns princípios que as regeram darem conta, de certo modo, de responder a alguns questionamentos relativos a problemas e fenômenos observados. Deixando de lado a ingenuidade que na maioria das vezes inexistente, na postura pedagógica descrita pelo professor está sempre presente a postura do homem ou de determinados setores com suas formas de conceber o mundo e as relações sociais. Esta forma de apropriação do saber se manifesta na aprendizagem já nos níveis iniciais da educação escolar, onde há um jogo de forças pela importância de cada disciplina que compõe um currículo. Como um contra-ponto ao seu posicionamento anterior, o entrevistado afirma que *o professor sofre a alienação de seu trabalho, só que de uma forma mais forte e mais agressiva: é a alienação do seu pensamento.*

A ruptura de certas concepções educacionais e a apropriação de outras enfrentam obstáculos de natureza axiológica, epistemológica e metodológica em todos os níveis de escolaridade, com raríssimas exceções. Observa-se que, mesmo as grandes universidades públicas, as que promovem pesquisas na área de metodologia do ensino, trabalham com a contradição desde o ingresso dos seus estudantes: pregam atualmente uma visão interdisciplinar dos seus componentes curriculares, mas privilegiam a disciplinaridade no seu processo seletivo e mantém a rígida estrutura disciplinar na sua grade horária, sem espaço para a presença de trabalhos integrados. Consideram, como foi possível observar até o momento, que estes projetos ocorrem na iniciação científica, em projetos de pesquisa ou no desenvolvimento de trabalho de conclusão de curso. Depois, pelo fato de as próprias políticas educacionais não conseguirem desfazer a estrutura disciplinar em todos os níveis escolares, apesar de um discurso

antigo apoiado em pesquisas socializadas em congressos, a formação do professor ocorreu até hoje apoiada na especialidade.

O último docente citado aponta como qualidades básicas indispensáveis ao perfil de um formando no ensino superior para a realidade hoje: *domínio da lógica, domínio da capacidade de observar e compreender sistemas de funcionamento, habilidade social de atuação cooperativa, valorização de comportamentos éticos, capacidade de se auto-observar e modificar suas atitudes, independência em relação a poder e autoridade.*

Na visão do entrevistado, o profissional dos novos tempos com formação superior deve ter a sensibilidade de perceber quando deve mudar suas concepções. À medida que relações novas com o meio ou objeto de estudo fornecerem novos elementos de análise ele provavelmente assumirá tarefas não vivenciadas na universidade.

Colocando-se também favorável a uma postura metodológica interdisciplinar encontra-se um docente da área de Educação da USP. Para ele, tanto alunos quanto professores são favoráveis à prática interdisciplinar, no âmbito da área educacional. *Mas é mais uma afirmação teórica imediatamente contraditada pela prática efetiva. Trabalhos interdisciplinares conduzidos em função de um projeto educacional coletivamente elaborado, assumido e desenvolvido, creio que ainda não fazem parte de nosso cotidiano universitário, até onde pude observar,* afirma o docente.

Esta é também a opinião de outro professor, agora da Faculdade de Educação da UNICAMP: *Difícilmente se pratica a integração interdisciplinar na educação superior. A fragmentação é fortalecida, dentre outros fatores, pelas práticas avaliativas adotadas, que privilegiam rendimento em disciplinas específicas e desempenho individual em pesquisas, por exemplo.* Ele expressa, contudo, a necessidade de preservar a pluralidade e a multiplicidade dos conhecimentos, tarefas, idéias e valores, mas sem perder o fim principal da educação, que é a formação.

Aceitação e sugestão no âmbito educacional por alunos e professores, do modo como os dois entrevistados da área de educação se referem, vêm ao encontro da posição defendida por diversos pesquisadores de várias áreas há bom tempo. Quando ambos, no entanto, afirmam que projetos coletivos, interdisciplinares, ainda não fazem parte de nosso cotidiano universitário, principalmente na graduação, eles simplesmente confirmam o que ocorre na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de nível superior. Quando está explicitada na justificativa ou nos referenciais teóricos a necessidade de projetos interdisciplinares, não há espaço na grade ou matriz curricular para seu planejamento e desenvolvimento.

Neste momento, é pertinente refletir sobre o preparo do professor formador destes profissionais, seja em nível da concepção de evolução dos conteúdos específicos e suas relações com as demais áreas do conhecimento, seja em nível dos referentes pedagógicos que o levem a atingir os objetivos frente ao perfil desejado. A flexibilidade de pensamento do docente formador é basilar para a posição defendida pelo entrevistado da UNISAL. Pode-se recorrer às afirmações de Bachelard (1996) quanto a pessoas que apresentam posições fixas, que dificilmente mudam de concepções ou atitudes mesmo diante de mudança visível dos acontecimentos e de paradigmas na área de atuação. Para o autor, não há mais espaço para “cabeça bem feita” ou “cabeça fechada”, “produtos da escola”, como se refere. E acrescenta: “Com efeito, as crises de crescimento de pensamento implicam uma organização total do sistema de saber. A cabeça bem feita precisa então ser refeita. (...) Precisar, retificar, diversificar são tipos de pensamento dinâmico que fogem da certeza e da unidade, e que encontram nos sistemas homogêneos mais obstáculos do que estímulos” (BACHELARD, 1996, p. 21). No entanto, a flexibilidade de pensamento exige um rigor mental, diferente da “cabeça feita”, rigor que só se alcança quando a autonomia do professor for alicerçada em bases filosófico-humanísticas, a tal ponto de ver o

indivíduo, o aluno, um sujeito único e um ser relacional, capaz de transcender os conhecimentos produzidos pela humanidade e repassados ou reconstruídos na academia, criando novos conhecimentos e novas relações direcionados à promoção da vida do homem – em abundância e para todos –, e do planeta.

As demais entrevistas que alicerçaram este trabalho sinalizaram a falta de clareza sobre um novo paradigma educacional. Elas foram feitas com professores das áreas de Educação, de Serviço Social, de Direito, Ciências Econômicas, de Biblioteconomia e de Geografia. A fala de alguns docentes, incluindo pesquisadores, mostra a existência de um discurso favorável às práticas interdisciplinares, mas não demonstra vivências que pudessem orientar quem delas quisessem se utilizar. A situação é mais crítica quando os pesquisadores são formadores de professores, ou publicam artigos para professores da educação básica. Alguns destes professores parecem encarar projetos interdisciplinares como um “imperativo metodológico”, a solução redentora do ensino. Seria mais uma tragédia a computar para a área educacional pois, neste caso, antes de tentar assumir uma prática compatível, há necessidade de o professor se sentir interdisciplinar, ou transdisciplinar, um ser transcendente, no sentido de “ser dotado de sentimento que se integra com todos os elementos do cosmo, em busca de uma harmonia coletiva” (LOPES, 2000, p. 203).

Práticas Interdisciplinares: o que pensam professores da escola básica?

Paralelamente ao estudo realizado pelo grupo de pesquisa da Pós-Graduação em Educação, os mesmos autores, também pesquisadores de um grupo de pesquisa da Faculdade de Matemática da PUC-Campinas, desenvolviam um projeto em 2002 que procurava analisar os obstáculos que impedem o professor de Matemática da educação básica a realizar projetos interdisciplinares. Além dos pesquisadores, participavam do grupo oito professores de

Matemática da educação básica da rede pública e cinco alunos da graduação. No início da constituição do grupo, professores e alunos responderam a um questionário que, entre outros interesses, procurava saber como viam a presença de práticas interdisciplinares no contexto escolar, se já haviam vivenciado essas práticas, se elas ocorriam facilmente, justificando a resposta.

Para os oito professores respondentes, em geral as práticas interdisciplinares dificilmente ocorrem. Apontam como uma das principais causas para a não ocorrência dessas práticas a falta de vontade de alguns professores, e citam que *professores antigos não querem mudar sua forma de atuação*. Na visão dos entrevistados, o “medo do novo” é determinante para a recusa do professor, e justificam que este tipo de atividade causa insegurança.

Uma das hipóteses que se pode levantar é a forma como o professor concebe o conhecimento, algo dentro de um quadro formalmente e logicamente constituído, expressando, portanto, a verdade, da qual não se pode esquivar. É assim também a forma como concebem a aprendizagem, tipo “aluno deve aprender o que eu ensino”. Talvez tenha sido este o único tipo de ensino que presenciou em sua vida escolar, incluindo na universidade, assumindo como sendo uma lógica inalterada. As palavras mais adequadas para representar a concepção do professor são *segurança* e *certeza*. Segurança pode ser considerada no sentido de poder quantificar o desempenho do aluno, tendo, portanto, argumentos para justificar seus sucessos e insucessos; certeza encontra-se no conhecimento inquestionável, assim como a forma de apresentação ao aluno.

Outra hipótese que se pode levantar, e isso está sendo apontado em diversas pesquisas, é a impotência do professor quanto a uma mudança inevitável no campo educacional, frente às novas exigências do mundo hoje. A escola está incorporando novas tarefas, que não mais a de simples transmissora de conhecimento, e o professor não se encontra preparado para

assumi-las. As diretrizes emitidas por órgãos oficiais não são bem trabalhadas na escola, de forma que o professor se apossa de seu discurso, mas não consegue colocá-las em prática. Nem consegue, muitas vezes, emitir uma crítica em relação ao que lhe está sendo apresentado. Neste momento, a autonomia da escola chega a incomodar. Pode-se, aqui, fazer uma associação ao que Esteve (1995) denomina de “mal estar docente”, pois adiciona-se a isso a desvalorização social do professor.

Os entrevistados também apontam falta de tempo de se organizarem como um dos pontos que impedem o desenvolvimento de práticas interdisciplinares. As diretrizes e as pesquisas recomendam uma nova postura pedagógica frente a novos paradigmas educacionais que se despontam, mas a escola não está sendo preparada para trabalhar uma nova relação tempo-espço.

As respostas dos entrevistados demonstraram o desconhecimento de práticas interdisciplinares. Um professor citou que *projetos são mais difíceis de ocorrerem, pois necessitam de mais organização*. Os relatos de prática interdisciplinares na escola geralmente ocorrem através de projetos. Seis dos professores responderam afirmativamente quanto a terem desenvolvido práticas interdisciplinares: dois deles disseram vivenciar esta experiência junto com Português, um afirmou simplesmente que a prática ocorreu em projetos, não comentando a experiência como solicitado no questionário, e outro disse já ter participado, porém não relata nenhuma experiência e expressa que facilitou a aprendizagem. Dois deles, porém, afirmaram já ter participado, citando o *projeto álcool* e o *projeto meio ambiente*, sem também comentarem suas experiências. Os demais professores apenas responderam que não tiveram oportunidade de desenvolver práticas interdisciplinares. Nestas falas pode ser observado o pouco conhecimento destes docentes sobre o assunto, não se arriscando a afirmar que as experiências que tiveram realmente constituíam práticas interdisciplinares. Este fato ficou evidente na hora em que

foi solicitado que comentassem as experiências; somente expressaram sua satisfação, como: (...) *foi muito bom, tivemos ótimos resultados, acrescentando tenho feito vários trabalhos.*

Cinco alunos de graduação, concluintes do curso de Licenciatura em Matemática, também integrantes do grupo de pesquisa, responderam à mesma questão, e afirmaram que nunca vivenciaram práticas interdisciplinares, nem no ensino básico, nem na universidade.

Considerações finais

Ficou evidente, neste estudo, que se deve distinguir os vários sentidos dados à interdisciplinaridade. Um deles tem a ver com a forma de perceber o mundo, e apresenta-se evidente nas tarefas cotidianas e nas atividades profissionais. Outro sentido está relacionado ao campo da ciência, que tem demonstrado que a fragmentação do conhecimento em grandes áreas, herança da modernidade, trouxe um desequilíbrio no mundo com prejuízos em setores que afetaram profundamente as relações políticas, sociais e econômicas entre os povos, com conseqüências quase irreversíveis para o equilíbrio do planeta. Um terceiro sentido está relacionado à forma de aquisição e produção do conhecimento em instituições de ensino, que têm como objetivos resgatar/reconstruir o conhecimento acumulado pela humanidade, e com bases sólidas formar o profissional e o cidadão competente, crítico e criativo, comprometido com o bem estar do homem e do planeta. Observou-se, assim, que os entrevistados se posicionaram a respeito de práticas interdisciplinares segundo estes três campos de visão, de acordo com sua área de atuação.

Este estudo comparativo entre os dois universos considerados, a Universidade e a escola básica, que aparentemente deveriam estar estritamente próximos, apresentou dados paradoxais para a amostra considerada. O discurso dos professores universitários mostrou-se exigente quanto à necessidade de mudança em direção a

uma prática pedagógica que aborde a interdisciplinaridade, mas desalentador quanto à possibilidade de desenvolvimento desta prática. Ao selecionar docentes das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, esperava-se a apresentação de subsídios que norteassem a ação dos professores em níveis inferiores de ensino. Considerando a práxis destes professores universitários que preparam profissionais para atuar no ensino básico, esboça-se um quadro crítico nas licenciaturas e na pedagogia, caso seja possível generalizar esta situação, pois as falas dos professores não representaram avanço significativo em relação a um discurso que está se tornando cansativo na escola, mas que não implica em mudanças.

Embora os professores entrevistados da educação básica fossem da área de matemática, notou-se também que a nomenclatura ali utilizada diferencia-se da utilizada no ensino superior. A escola básica está sendo incentivada a adotar a pedagogia do projeto, defendida por Philippe Perrenoud, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências. Neste sentido, os projetos poderão ser interdisciplinares ou não, conforme o tema gerador, e categorizados em mobilizadores ou compartilhados, se o tema for previamente estabelecido pela escola ou se for construído a partir de problemáticas e questões apresentadas pelos estudantes. Observou-se nas entrevistas que o professor tenta fazer uma relação entre as nomenclaturas, mas não demonstra clareza em relação ao que as diferencia. Na fala dos professores universitários da área de educação não foi possível perceber a relação com mais esta problemática da educação básica. Em alguns casos, é provável que tal questão ainda não tenha tocado de forma sensível o formador de professores, embora haja muitas pesquisas acerca da interdisciplinaridade com foco na escola básica.

Outro ponto que deve ser alvo de intenso estudo na formação de professores é a sua preparação para trabalhar a subjetividade. Este se revelou um ponto crítico para os professores de matemática que participaram das entrevistas.

Para eles, a interdisciplinaridade causa um certo desconforto, principalmente porque a seu ensino, há muito tempo, tem recebido na área educacional um tratamento formal linear, lógico e dedutivo. Pode-se adicionar à opinião dos professores o fato de o livro didático ser um componente muito forte na ação do professor, direcionando suas atividades. Admitir que a matemática escolar poder ser retratada como um modelo da realidade, como ferramenta do real, traz uma dose de subjetiva; seria admitir a sua fragilidade, nem sempre aceita para quem trabalha com a matemática superior. Neste ponto, a universidade não pode deixar de admitir a existência de mundos distintos no trato dos conteúdos.

A fala dos alunos, por sua vez, forneceu um dado importante: se a escola fundamental e média utiliza, ou é chamada a utilizar, no seu dia a dia, uma linguagem que o futuro professor desconhece e não vivenciou na faculdade, como e quando ele passará a se sentir facilitador da aprendizagem? O ensino cairia numa roda viva, sem possibilidade de reverter a triste situação em que se encontra. A faculdade parece estar formando “cabeças feitas” que, no sentido apresentado por Bachelard, de nada serve. A Universidade, na função de formar massa crítica, deve necessariamente sensibilizar o futuro profissional para que ele perceba quando deve mudar suas concepções, *na medida que novas relações com o meio ou objetos fornecerem novos elementos de análise*, assumindo tarefas não vivenciadas na Universidade, tal como afirmou o entrevistado da UNISAL.

Este estudo sinaliza a premente necessidade de uma grande aproximação da Universidade com a escola básica, de onde deve emergir, para uma verdadeira transformação social, mentes que superem os obstáculos que algumas gerações têm encontrado dificuldade para superar problemas básicos da humanidade. Projetos compartilhados entre a universidade e escola básica propiciará grandes vantagens para os dois segmentos. A educação continuada, que tanto se apregoa para professores do ensino fundamental e médio, certamente seria a

capacitação continuada para professores formadores de educadores nas diversas áreas. A interdisciplinaridade de que falam os professores universitários poderá, então, ser vivenciada, trazendo os benefícios esperados.

Referências Bibliográficas

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.

ECO, Umberto. Rápida utopia. In: **Veja 25 anos: reflexões para o futuro**. São Paulo: Abril, 1993, p. 109-115.

ESTEVE, José Maria. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 95-124.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1976.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

LOPES, Jairo de Araújo. **Livro didático de Matemática: concepção, seleção e possibilidades frente a descritores de análise e tendências em Educação Matemática**. Campinas, 2000. Tese de Doutorado – FE-UNICAMP.

MACHADO, Nilson J. Educação: os valores e as pessoas. (Entrevista). **Revista Comunicação e Educação**. CCA-ECA-USP, Ano VII, jan/abr, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1986.

UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OFICINAS PEDAGÓGICAS E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

THE UNIVERSITY AND PROFESSORS EDUCATION: PEDAGOGICAL WORKSHOPS AND TRANSFORMATION OF THE TEACHING PRACTICE

Dulce Maria Pompêo de CAMARGO¹

RESUMO

As mudanças atuais na política educacional brasileira têm provocado um forte impacto nos cursos de formação de professores e conseqüentemente na qualidade do ensino oferecido nos diferentes níveis. O Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas em parceria com a Faculdade de Ciências Sociais, que tem como uma de suas prioridades o curso de licenciatura, exige de nossa parte a busca de alternativas tanto para a formação dos alunos enquanto educadores, como para a formação continuada de professores da rede oficial de ensino. Diante do quadro nacional que se mostra, desde a década de 70, pouco promissor para a licenciatura em Ciências Sociais, a oficialização do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura – LESC, em 1997, veio preencher um vazio no processo de luta para garantir a presença da disciplina de Sociologia no ensino médio. Nele temos desenvolvido atividades de natureza qualitativa, ligadas ao ensino, a pesquisa e a extensão. O LESC enquanto grupo de pesquisa vem sofrendo contínuas transformações a partir do processo de redefinição do interesse temático dos seus membros. Os projetos que desenvolve têm possibilitado a inserção direta de alunos da graduação, pós-graduação, bem como professores de Redes Oficiais de Ensino Fundamental e Médio.

Palavras-chave: Formação de Professores; Prática Docente; Oficinas Pedagógicas.

ABSTRACT

The current changes in Brazilian Educational policy have caused a great impact in teachers' education courses and as a result in teaching quality in the different levels. The Education Master

⁽¹⁾ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail: dpompeo@mpc.com.br

Program of PUC-Campinas in partnership with the Social Science College whose priority is the teaching course, requires the search for new alternatives in teachers' education as well as in a continued education of teachers working on public schools. Since the 70s the national situation hasn't been very promising for the Social Science teachers' education. The establishment of the Culture, Society and Teaching Laboratory – LESC, in 1997 has come to fulfill the struggle process to include Sociology as a subject in secondary school. Activities of quality nature, related to teaching, research and extension, have been developed in this process. The LESC, as a research group, has been suffering continuous changes, which starts from definition process of their members' themes interests. The developed projects have allowed the direct insertion of undergraduate and master degree students, as well as the teachers working on Public Elementary and Secondary Schools.

Key Words: Teachers' Education; Teaching Practice; Pedagogical Labs

Introdução

As mudanças atuais na política educacional brasileira têm provocado um forte impacto nos cursos de formação de professores e conseqüentemente na qualidade do ensino oferecido nos diferentes níveis. O Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas em parceria com a Faculdade de Ciências Sociais, que tem como uma de suas prioridades o curso de licenciatura, exige de nossa parte a busca de alternativas para a formação dos alunos enquanto educadores, inclusive porque, dadas às necessidades econômicas dos mesmos e as exigências do mercado, muitos deles já são professores.

Diante do quadro nacional que se mostra, desde a década de 70, pouco promissor para a licenciatura em Ciências Sociais², a oficialização do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura – LESC, em 1997³, veio preencher um vazio no processo de luta para garantir a presença da disciplina de Sociologia no ensino médio. Nele temos desenvolvido atividades de natureza qualitativa, ligadas ao ensino, a pesquisa e a extensão. Assim, acreditamos que o Laboratório tem aberto um novo campo e novas possibilidades

no que diz respeito à formação inicial do professor nesta área do conhecimento, bem como à formação continuada de professores de Sociologia da rede pública.

Para melhor situar o Laboratório é importante apresentar os objetivos que têm norteado a sua atuação:

- 1) Estreitar a cooperação entre corpo discente e corpo docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- 2) Contribuir para a formação do licenciando, futuro professor do ensino médio, através da interação das disciplinas específicas da Faculdade de Ciências Sociais e as disciplinas pedagógicas oferecidas no curso;
- 3) Incentivar e apoiar na licenciatura de Ciências Sociais, o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica e de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, especialmente nas áreas de metodologia de ensino e aprendizagem e planejamento e avaliação educacional, de forma a contribuir para o processo de formação inicial na docência;
- 4) Colocar dados sistematizados e materiais didáticos à disposição tanto das

⁽²⁾ A desvalorização das disciplinas da área de humanas teve início com a Lei 5692/71, que reformulou o então ensino de 1º e 2º graus.

⁽³⁾ O Laboratório foi criado em 1995, inicialmente com a denominação de Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão. Nos anos de 95/96 nossa atuação esteve mais centrada na implantação física do Laboratório, que hoje tem uma existência oficial reconhecida. A partir de 97 se constituiu como grupo de pesquisa, e em 98 foi cadastrado no CNPq com o nome de Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura – LESC.

equipes disciplinares e interdisciplinares, como também dos professores das escolas de ensino médio;

- 5) Difundir novas metodologias de ação docente em sala de aula, bem como de análise e produção de materiais de apoio didático, voltados para a área de Ciências Humanas;
- 6) Contribuir para as atividades de estágios desenvolvidos nas escolas do ensino médio, auxiliando no processo de seleção do conteúdo específico, no planejamento e avaliação da disciplina de Sociologia, na preparação de aulas e na construção de material didático.

Acreditamos que, tanto o futuro bacharel como o licenciando, devem encontrar no ensino superior condições teórico-metodológicas para se habilitarem como criadores, elaboradores e avaliadores de concepções acerca dos conhecimentos estudados. Assim, é tarefa fundamental do LESC possibilitar, em parceria com o LESEC⁴, inovações no ensino, bem como acompanhar a contínua transformação que ocorre no plano teórico e prático nas diferentes Ciências Sociais.

Por ser nossa responsabilidade a formação integral do aluno, temos a expectativa de que no processo de preparação e formação profissional, estejam sempre presentes princípios éticos, de solidariedade e de compromisso social. Cientes das dificuldades e das exigências que temos enfrentado, e que temos ainda pela frente, esperamos estar contribuindo para a atuação docente com prazer e motivação, e o desenvolvimento das atividades previstas com responsabilidade e seriedade.

Como assumimos na Universidade o papel primordial de formar os futuros formadores, nossa tarefa assume uma complexidade maior, uma

vez que acreditamos que a aprendizagem pedagógica de nossos alunos está intimamente relacionada, também, ao contexto em que o conhecimento específico é ensinado. Para isso, a contribuição em sua formação advém tanto das disciplinas da área específica, como da área pedagógica.

Acreditamos, também, que a consolidação do Laboratório abre espaço para a inserção de alunos que têm no Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, uma preocupação com a perspectiva pedagógica, mesmo que a temática central da monografia não seja a educação.

A formação do futuro professor não pode, portanto, ser pensada apenas como uma atividade intelectual. Neste processo, o conhecer e o intervir na realidade só não estarão dissociados se os objetivos forem claros e o 'olhar' para as disciplinas for orientado de forma a permitir que elas sejam o verdadeiro eixo do curso.

Com os novos Parâmetros Curriculares/99, voltados para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e relativos ao ensino médio, certamente a situação da formação inicial e continuada do professor se torna mais desafiadora, já que não há uma preocupação explícita, por parte do governo, com o perfil do professor que irá colocar em prática as idéias neles contidas. Ainda que nesse momento não tenhamos a preocupação de entrar no mérito dos Parâmetros propostos, não podemos deixar de registrar que para a sua exequibilidade carecemos de um quadro docente qualificado, especialmente quanto à atualização de conhecimentos e ao espírito investigativo.

Nesta perspectiva, em 1999, passamos a nos dedicar também a atividades de extensão, das quais as Oficinas Pedagógicas, oferecidas mensalmente, são o que temos de mais significativo nesta modalidade⁵. Nas Oficinas temos

⁽⁴⁾ Além do LESC, outro grupo de pesquisa que tem contribuído nas Oficinas Pedagógicas, especialmente através de reflexão teórica nas áreas de Sociologia, Antropologia e Política, é o Laboratório de Estudos Sociedade, Ética e Cidadania – LESEC, ligado ao Centro de Ciências Humanas da PUC-Campinas.

⁽⁵⁾ No processo de implantação das Oficinas Pedagógicas oferecidas pelo LESC, contamos com a iniciativa, com o incentivo e com a preciosa colaboração da Profa. Dra. Doraci Alves Lopes da Faculdade de Ciências Sociais que atuou diretamente nas Oficinas até 2002.

discutido conceitos e conteúdos temáticos presentes nos Parâmetros Curriculares da área, voltados para o ensino médio; trabalhado com o conhecimento escolar⁶ a partir de uma multiplicidade de fontes e sujeitos, analisando práticas pedagógicas vivenciadas por professores da rede; construído um acervo de imagens e vídeos; elaborado resenhas de artigos e livros; analisado livros didáticos e paradidáticos; selecionado e catalogado material por temas e/ou conceitos da área.

Em relação ao movimento que se desencadeia no país, especialmente nas três últimas décadas, para maior inserção das humanidades no ensino médio, uma questão que merece ser destacada refere-se à nossa atuação frente as decisões instituídas pelos governos – federal e estaduais – a partir de 2000, no que se refere à luta pela obrigatoriedade da Sociologia como disciplina no ensino médio em todo o território nacional.

Apesar da grande resistência, os projetos de lei apresentados foram aprovados em 2002, tanto na esfera federal como estadual em São Paulo. Tais aprovações foram vetadas tanto pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso – então Presidente da República, como pelo Governador Geraldo Alckmin.

Nesta ocasião, os professores de Sociologia da rede estadual que freqüentam as Oficinas Pedagógicas do Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura – LESC, acompanharam passo a passo a luta empreendida no país, uma vez que os alunos de Ciências Sociais da PUC-Campinas, tiveram uma participação ativa no processo. Realizaram e documentaram um movimento interno, foram à TV local, encaminharam e-mails aos Deputados, Senadores e ao Presidente da República e foram para Brasília, para participar diretamente da luta pela inserção obrigatória da Sociologia no ensino médio.

A cada ano, quando reiniciamos as Oficinas Pedagógicas, é possível analisar o impacto das políticas estadual e nacional na vida desses professores, exigindo de nós um novo mapeando, mais detalhado, acerca da inserção da Sociologia, nas escolas da macro-região de Campinas. Nesses últimos anos, com o impacto causado pela política adotada pelo MEC temos verificado, uma variação considerável da inserção da disciplina nas escolas de ensino médio, que tem como consequência para o LESC, a oscilação no número de professores participantes das Oficinas.

Dada a complexidade das formações inicial e continuada, temos realizado periodicamente no LESC uma discussão sistemática contínua de natureza formativa, envolvendo alunos e professores de diferentes graus de ensino. Sabemos, por experiência própria, que uma proposta como esta, ainda que interessante, apresentava focos delicados de tensão e estrangulamento que precisavam ser bem trabalhados, como por exemplo:

- diferentes concepções internas acerca da função do Laboratório e do papel que este poderia vir a desempenhar;
- interesses individuais por determinados sub-temas, dentro do tema maior;
- dedicação diferenciada dos sujeitos envolvidos, em termos de interesse e tempo de trabalho.

A partir de 2004, estaremos organizando nas Oficinas Pedagógicas, seminários temáticos para analisar e refletir o impacto da LDB/96 e dos novos Parâmetros Curriculares no ensino de Ciências Humanas/99, para análise e reflexão da prática pedagógica que os professores de Sociologia vêm desenvolvendo. Neste processo, não nos limitaremos apenas a assessorar o projeto de trabalho de professores da rede de ensino, mas procuraremos, ainda, acompanhar os estágios realizados pelos licenciandos.

⁶ Ver artigo de CAMARGO, Dulce M^a. P. "Conhecimentos Escolares e Interculturalidade: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura" in VEIGA, Ilma e CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas(SP): Papyrus, 2000, p. 213 a 230.

Desde que assumimos no LESC o compromisso de desenvolver atividades que contemplassem a pesquisa, o ensino e a extensão, uma das nossas maiores dificuldades tem sido a de realizar coletivamente um planejamento didático utilizando uma metodologia que ultrapasse a perspectiva linear. A proposta do 'ir e vir' metodológico exigiu um acompanhamento constante do trabalho desenvolvido nas escolas, de forma a garantir que o tempo/espaço fossem trabalhados de forma multidimensional, pelos bolsistas e professores da rede envolvidos no trabalho.⁷

O comprometimento das professoras com o projeto realmente é uma força e um enorme estímulo para a melhoria de nossa atuação, abrindo e mostrando possibilidades de novos caminhos de pensamento e também na prática dentro da sala de aula. (Professora nº 1 – Avaliação final de 2000)

Nesta dimensão, buscamos mostrar que a função do professor deve ser bem diferente daquela utilizada no ensino tradicional. As fases da elaboração do planejamento têm se dado, então, não de forma estanque, definitiva e normativa. Nossa preocupação fundamental, tem sido a de oferecer aos professores participantes das Oficinas, possibilidades de formação teórica e fundamentação para a renovação da prática pedagógica.

Tão importante é esta integração entre a Universidade e a Escola Pública que foram valiosíssimas as reflexões sobre a LDB/96, sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio, as Ciências Humanas e suas Tecnologias, os Parâmetros Curriculares Nacionais entre outros assuntos igualmente importantes... É urgente a união de todas as forças para o resgate do valor das Ciências Sociais na educação e na sociedade. (Professora nº 16 – Avaliação final de 2000)

Em nosso entender a formação continuada do professor deve ser pensada simultaneamente

como atividade intelectual e prática. Nas respostas dadas pelos professores de Sociologia do ensino médio da rede pública, a uma das questões por nós elaboradas em uma sondagem realizada no primeiro encontro de 2000, houve uma solicitação recorrente para que alguns dos temas transversais fossem contemplados no LESC, em nosso planejamento de atividades.

A partir deste ano, buscamos analisar e refletir, através dos Planejamentos de Ensino dos professores que participam regularmente do LESC, o impacto da LDB/96 e dos novos Parâmetros Curriculares no ensino de Ciências Humanas e suas Tecnologias, através das Oficinas para análise teórica e elaboração de materiais didáticos e paradidáticos referentes aos temas estudados; para isso criamos um acervo de imagens e vídeos, músicas e textos, resenhas e sugestões de trabalho em sala de aula. Todo este material se encontra organizado no LESC em pastas temáticas para consulta, uma vez que os bolsistas de Iniciação Científica mantêm plantões para atendimento aos professores, alunos e outros interessados.

Neste processo, acreditamos que através de uma relação mais direta e participativa na sala de aula, o aluno licenciando pode ser um aliado na tarefa de renovar o dia-a-dia da escola e refletir sobre a prática desenvolvida, e conseqüentemente sobre os campos disciplinares e os objetos que podem surgir da construção do conhecimento, e que são passíveis de serem investigados. Nos "Encontros de Estágio e Monografias", realizados anualmente na Faculdade de Ciências Sociais, estes alunos têm tido oportunidade de apresentar o resultado de suas atividades neste campo.

Duas alunas bolsistas de Iniciação Científica confirmam em seus depoimentos esta perspectiva.

Como estagiária numa escola de ensino médio foi excelente, pois possibilitou idéias e práticas didáticas para a atuação na sala de aula. Mas essa atuação só é possível se

⁷ É 30 a média de professores que participam mensalmente das Oficinas Pedagógicas do LESC.

tiver o envolvimento e leitura dos textos, que irão propiciar esse embasamento. (Bolsista nº 3 – Avaliação final de 2002)

As oficinas contribuíram para que eu possa, no próximo ano, iniciar uma participação mais intensa nas próprias oficinas, como também acompanhar periodicamente as aulas de professores do ensino médio. (Bolsista nº 4 – Avaliação final de 2003)

Os depoimentos das bolsistas foram coletados a partir de um projeto de pesquisa qualitativa desenvolvido no LESC em 2002 e 2003.

Portanto, o Laboratório ao objetivar a formação docente inicial e continuada, bem como a sua consolidação teórica, tanto no aspecto pedagógico como epistemológico, tem contribuído tanto para os professores em exercício, como também para a formação do aluno de graduação.

Um dos objetivos detectados por mim seria tornar a Sociologia mais prática, numa tentativa de aproximação professor-aluno, tornando a Sociologia mais atrativa para o aluno. Dessa forma, as oficinas contribuem com textos originais e diversificados. A atuação das professoras é importante no sentido de organizar a nossa metodologia, esclarecendo dúvidas, elucidando alguns conceitos, 'atualizando' as nossas leituras, enfim, estimulando o nosso 'ser professor, ser sociólogo'. (Professora nº 4 – Avaliação final de 2000)

Como participante da realização das atividades desenvolvidas nas oficinas, foi fundamental para ampliação do aprendizado de conceitos que norteiam as Ciências Sociais, bem como, do contato e vivência com os professores de Sociologia do Ensino Médio. Os objetivos, os conteúdos e a atuação das professoras foram ótimos. (Bolsista nº 2 – Avaliação final de 2002)

Os depoimentos dos licenciandos e dos docentes de Sociologia mostraram, desde o início das Oficinas Pedagógicas, que a grande maioria está interessada em renovar-se teoricamente e disposta à mudança e à busca de formas alternativas de trabalho pedagógico. Quando perguntamos acerca das expectativas e do que gostariam de estar discutindo nos encontros promovidos pelo LESC, responderam que queriam trabalhar as temáticas propostas pelos Parâmetros Curriculares da área.

Depois de escolhido o tema a ser desenvolvido, foi levantado junto com os professores, os possíveis conteúdos, objetivos, metodologia/estratégias e atividades a serem trabalhados em sala de aula. Foi um planejamento que se realizou através de um guia informal de possibilidades. Este guia flexível, teve a função de orientar as atividades pedagógicas realizadas pelo docente, com a participação de licenciandos e a supervisão de docentes do grupo de pesquisa.

Os projetos de trabalho criados e desenvolvidos pelos professores com a intermediação do LESC, bem como a reflexão decorrente de tais experiências, são importantes não apenas para o aluno, mas também para os professores que apresentam reconhecidas lacunas teóricas e, por isso, muitas vezes, não têm clareza da dimensão do seu trabalho.

Acreditamos que a mediação que realizamos, através de pesquisas referentes ao trabalho que o professor desenvolve, pode contribuir para o fortalecimento e solidificação de sua formação, bem como o aperfeiçoamento autogestionário de sua prática. Além do mais, a participação do licenciando neste processo, permite também a abertura de novas perspectivas e visões, antes mesmo que ele adentre a profissão.

Frente a estas preocupações ressaltamos a importância do exercício da docência através do desenvolvimento de projetos de trabalho (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998), uma vez que estes traduzem uma determinada concepção de conhecimento escolar⁸, ao mesmo tempo em

⁸ Ver – Camargo, Dulce M. P. "Conhecimento Escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura", artigo publicado em VEIGA, Ilma e CASTANHO, Maria Eugênia. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**, Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 213-230.

que permitem situações de aprendizagem diversificadas, e mais próximas do cotidiano do aluno. Tais projetos acompanhados de pesquisa qualitativa envolvendo o professor nos permitem refletir e sistematizar a prática pedagógica pensada coletivamente no LESC e desenvolvida em sala de aula.

Temos observado que por meio da pesquisa o educador consegue recuperar aspectos de sua dignidade perdida, e que aquele que consegue desenvolver-se em pesquisa, não consegue mais retroceder ao puro exercício do ensino em sala de aula... (Fazenda, 1992: p.81)

Nesta perspectiva a criação e avaliação das concepções que permeiam o cotidiano escolar e a elaboração e utilização de materiais de ensino passaram a se constituir no Laboratório, em um campo fértil para que possamos avaliar os problemas relativos ao ensino e a aprendizagem.

No que se refere à pesquisa, dada a natureza de nossas atividades, temos nos valido de metodologias qualitativas, tendo o cuidado de sempre definir com o grupo o referencial teórico-metodológico a ser adotado⁹. Ao longo do trabalho, retomamos continuamente essa discussão; bem como a do papel das pesquisas que desenvolvemos para a formação inicial e continuada de professores, sob pena de nossas análises e interpretações não avançarem na mesma dimensão que as nossas expectativas.

As pesquisas desenvolvidas junto a professores de ensino médio (Sociologia), decorrem principalmente da preocupação com as determinações da LDB/96 e dos Parâmetros Curriculares divulgados recentemente pelo MEC. Muitas interrogações com relação à prática pedagógica do professor passam a ser objeto sistemático de nossa atenção, especialmente quando levamos em conta os problemas do cotidiano da sala de aula, já conhecidos e amplamente denunciados, bem como os novos desafios que se colocam frente às mudanças instituídas pelo Ministério da Educação, quanto

à organização curricular, seleção de conteúdos e utilização de material didático.

A situação ao meu ver, vai depender da organização, mobilização e encaminhamentos que, enquanto categoria, formos capazes de dar. As 'brechas' da lei tanto podem nos prejudicar, como favorecer. Teremos que conquistar espaços. (Professor nº 13 – Depoimento de 2001)

Frente às condições de trabalho atuais, fica difícil para o professor conseguir criar e aprofundar um conhecimento disciplinar capaz de estabelecer as relações entre as disciplinas e destas com os temas transversais propostos nos Parâmetros Curriculares.

Nas respostas dadas pelos professores de Sociologia do ensino médio da rede pública, a uma das questões por nós elaboradas em uma sondagem preliminar realizada no nosso primeiro encontro com eles em 2002, houve uma solicitação recorrente para que alguns dos temas transversais fossem contemplados no LESC, em nosso planejamento de atividades.

Os depoimentos dos docentes mostram que a grande maioria está interessada em renovar as suas atividades pedagógicas e disposta à mudança e à busca de formas alternativas de trabalho. Quando perguntamos acerca das expectativas temáticas e do que gostariam de estar discutindo nos encontros com o LESC uma professora respondeu

Num segundo momento, atualizar questões atuais acerca da Sociologia, visto que estamos fora da Universidade há bastante tempo e sinto falta de novas reflexões/atualizações. (Professor nº 15, Depoimento de 2001).

Para o desenvolvimento da proposta de ensino e de pesquisa acerca da prática pedagógica desenvolvida pelo professor, baseamo-nos especialmente nos trabalhos de Lüdke & André (1986); Triviños (1987); Fazenda (1992); Estrela (1990); Bogdan & Biklen (1991); Botomé (1996);

⁹ Baseamo-nos especialmente em Lüdke e André (1986), Thiollent (1985) e Triviños (1987).

Hernández (1998); Hernández & Ventura (1998) e Sacristán & Gomez (1998), uma vez que em suas obras destacam a importância de organizar os conhecimentos escolares em um trabalho conjunto com o professor, a partir da elaboração de projetos de trabalho e reflexão dos resultados através de pesquisa qualitativa. Para esses autores a figura central das atividades curriculares é aquele que ensina, cabendo ao especialista mediar a teorização de suas experiências.

E teorizar não quer dizer outra coisa que dotar ao que se viveu na sala de aula, no trabalho de grupo, dos significados que adquire para cada um, a própria experiência. Não é a visão de quem a recolhe e a escreve a que domina e se apresenta, e sim o resultado de contrastar com o professorado o valor, a seqüência interna, a explicação da tomada de decisões nas quais se fundamentou a prática. (Hernández & Ventura, 1998: p.15).

O que se pretende é mediar a constante análise reflexiva por parte dos sujeitos envolvidos, no percurso das propostas de trabalho elaboradas, e não a sua mera descrição. Acreditamos que a experiência reconstruída a partir de dentro, adquire um caráter coletivo.

Tal perspectiva, através de um tema ou de um problema, abre um caminho para a articulação entre teoria e prática, possibilitando conseqüentemente a organização dos diferentes saberes e o estabelecimento das relações entre os conteúdos trabalhados, necessários à produção de conhecimento.

Os conteúdos do currículo caracterizam-se como um processo social e pedagógico, no qual a cultura acadêmica de tipo intelectual é apenas uma parte, ganhando uma especial relevância o meio escolar global. (Sacristán & Gómez, 1998: p. 153-154)

Desenvolver a pesquisa a partir da execução e avaliação continuada dos projetos é fundamental para que possamos perceber as multidireções da ação educativa. Toma-se, portanto, a cultura

como um eixo importante, o que permite com que o processo de elaboração do conhecimento escolar assuma a sua função ética e política.

Segundo a concepção de Bogdan & Biklen (1991: p.16-17), a pesquisa qualitativa é aquela que reúne diversas estratégias de investigação e que partilham determinadas características. Nela, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e as questões a investigar não são operacionalizadas mediante o estabelecimento de variáveis. Na pesquisa qualitativa o investigador adentra o objeto fazendo um registro escrito e sistemático de tudo o que observa.

Um aspecto interessante é que estes autores abordam diretamente uma questão polêmica, que é a da postura do pesquisador no que se refere à sua participação no processo investigado. Segundo eles, se quisermos tentar modificar a educação, o investigador tem que saber o que pensam todas as pessoas envolvidas no processo e como estes entendem a situação vivenciada.

A orientação qualitativa permite ao investigador lidar com os participantes na mudança...Esta perspectiva obriga-nos a ver o comportamento no seu contexto e não privilegia os resultados em detrimento do processo (idem: p. 265).

Para isso, está sendo fundamental o contato permanente com os projetos de pesquisa dos docentes e alunos da pós-graduação, com as monografias elaboradas pelos graduandos; com as atividades desenvolvidas por outros Laboratórios da Faculdade de Ciências Sociais, especialmente o Laboratório de Estudos sobre Sociedade, Ética e Cidadania – LESEC.

Diante do exposto, entendemos que a educação continuada é uma das formas fundamentais para o aprimoramento da formação do futuro profissional e do profissional em serviço, seja qual for a opção que este venha a fazer. Por isso, entendemos que a linha de pesquisa desenvolvida no Laboratório – *Universidade, Docência e Formação de Professores* – vem se consolidando cada vez mais, uma vez que temos

como preocupação básica o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania de professores do ensino médio.

Com a consolidação dos trabalhos desenvolvidos pelo LESC, buscamos concretizar, nesse momento, a relação graduação e pós-graduação, para que o objeto central de nossa reflexão – *a importância da Sociologia no ensino médio* – contribua para a transformação da prática pedagógica nas escolas estudadas.

A continuidade e a regularidade no oferecimento das Oficinas Pedagógicas mensais têm permitido que o professor faça do próprio trabalho objeto de observação e projeto de mudança que complemente e dê continuidade à sua formação. No desenvolvimento dos projetos de trabalho temáticos, a escolha da metodologia é uma das partes fundamentais da proposta.

A experiência da Escola Plural (1996) mostra que o trabalho com Projetos não deve ter como preocupação central quem escolhe o tema, mas sim qual o tratamento dado a ele de modo a transformá-lo em um problema do grupo como um todo. Tal perspectiva exige um envolvimento conjunto na definição de objetivos e as etapas para atingi-los, nas atividades desenvolvidas e na avaliação que deve ser processual.

Hernández afirma que “*o ensino através de um Projeto de Trabalho não é uma metodologia didática, e sim uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão*” (1998: p.86).

Portanto, temos por objetivo possibilitar a compreensão dos problemas investigados, propor hipóteses e apresentar soluções, a metodologia de trabalho que adotamos está fortemente baseada em Hernández & Ventura (1998: p.14-15) e tem como principal preocupação interpretar, junto com o professor e seus alunos, o sentido de sua prática.

Neste processo, acreditamos que a participação do aluno licenciando na sala de aula do professor da rede tem sido importante para a renovação do dia-a-dia da escola e para a reflexão sobre a prática desenvolvida, bem como sobre os

campos disciplinares e os objetos que podem surgir da construção do conhecimento, e que são passíveis de serem investigados.

Em 2002, com base nos objetivos do LESC procuramos intermediar através de pesquisa-ação o processo pedagógico de elaboração do conhecimento escolar, aqui entendido como uma construção social que gera possibilidades de autonomia e emancipação intelectual de professores e alunos. Com relação a esta pesquisa, baseamo-nos fundamentalmente em Lüdke & André (1986), para definir os passos a serem seguidos.

Na primeira etapa demos continuidade ao processo de observação já iniciado, no intuito de adquirir maior conhecimento dos sujeitos envolvidos e de suas aspirações e expectativas, com vistas à seleção de aspectos a serem mais sistematicamente investigados. A partir dos pressupostos conceituais discutidos no LESC, buscamos levantar algumas questões relevantes que orientaram o processo de coleta de informações e formulação de problemas ou hipóteses que foram sendo modificadas posteriormente.

A segunda etapa consistiu na busca mais sistemática dos dados considerados relevantes, para que pudéssemos, em parceria com os participantes do Laboratório, fundamentar, interpretar e transformar a prática pedagógica desenvolvida, procurando aprofundar os dados que permitiram dar respostas às questões levantadas tanto individual como coletivamente.

Na terceira etapa comparamos informações, estabelecemos conexões entre elas, levantamos pressupostos semelhantes e diferentes entre si, identificando permanências e mudanças através da relação entre o específico e o mais amplo, na perspectiva de construir teorias que possam contribuir para a transformação da prática com base nos referenciais e expectativas do próprio docente.

As pesquisas de interesse social feitas pela Universidade, por exemplo, são ‘extensão’ ou são ‘pesquisa’? Por que precisa haver algo à parte para fazer aquilo

que o processo de pesquisar (um processo comportamental) pode (ou precisa) incluir até como parte integrante ou inerente à sua natureza? Não é mais útil mudar as concepções existentes e já bastante criticadas sobre o que é pesquisar e melhorara administração e o gerenciamento dessas atividades, bem como as estruturas que lhe dão suporte, para gerar um conhecimento que a comunidade necessite, cientificamente elaborado e relevante, além de ser acessível a todos? (Botomé, 1996: p.122)

Em síntese, as pesquisas desenvolvidas¹⁰ paralelamente às demais atividades do LESC – ensino e extensão –, têm tido, portanto, a finalidade de contribuir para a inovação da prática pedagógica e conseqüentemente do cotidiano de sala de aula de professores da rede oficial de ensino, e ainda, de acompanhar as contínuas transformações que ocorrem no plano teórico e prático, nas diferentes disciplinas da área de conhecimento a que nos vinculamos.

Consolidada a implantação do Laboratório pretendemos, a partir dos dados obtidos no processo de observação e investigação nas escolas de ensino médio, e produção de material didático, estender nossa atuação para outras atividades como, por exemplo, envolvimento de alunos do mestrado em ‘cursos de extensão e de aperfeiçoamento’ que pretendemos oferecer e que serão destinados essencialmente para ex-alunos e professores da rede.

Ao longo de nosso trabalho fomos percebendo que apesar de estarmos sempre atentos, buscando alternativas para os impasses, o problema central, vivenciado no Laboratório, tem sido fundamentalmente de natureza teórico-metodológica e avaliativa. O planejamento participativo construído processualmente no Laboratório supõe um encadeamento de assuntos que necessitam continuamente ser integrados e sistematizados, o que não tem sido fácil.

No entanto, temos percebido também que esse percurso tem permitido rever a metodologia utilizada e as problematizações temáticas realizadas no planejamento das diferentes atividades. Tal postura tem contribuído para a integração dos assuntos; para a comparação dos conteúdos estudados com a experiência vivida pelos sujeitos envolvidos; e para o melhor entendimento dos problemas vivenciados pelos professores da escola pública.

O que norteia o nosso planejamento é, portanto, uma preocupação com o processo, que procura interligar o individual, grupal e comunitário na busca do que queremos alcançar; do que falta para chegar lá e do que ainda se fará concretamente. O ritmo tem variado muito de sujeito para sujeito, dependendo das experiências vivenciadas tanto pelos alunos como pelos professores, e conseqüentemente das reformulações realizadas.

Para melhor equacionar os problemas vivenciados, cada um vem refletindo sobre a sua participação nesse processo. Tal reflexão tem sido pertinente também, uma vez que a maioria das pessoas que participam do Laboratório não vivenciou as diferentes etapas como um todo. Por isso, a cada ano fazemos o levantamento dos resultados já obtidos; identificamos as áreas de interesse (motivação da realidade presente) e definimos os novos temas a serem desenvolvidos. Em suma, a preocupação é não perder de vista o percurso já trilhado pelo grupo no Laboratório; priorizar pressupostos teórico-metodológicos definidos anteriormente para o desenvolvimento dos projetos e alimentar o banco de dados e o material coletado.

Tal proposta levou à constatação de que devemos continuar a trabalhar tendo em vista a realidade escolar como centro da nossa produção. Isso pressupõe a constante construção que articula a história pessoal com a história coletiva de cada instituição escolar envolvida. É preciso lembrar que o que selecionamos para registrar tem muito a ver com a nossa experiência indivi-

⁽¹⁰⁾ No momento desenvolvemos a pesquisa “Currículo, Política Cultural e Formação de Educadores: a Sociologia no ensino médio, com a participação de dois bolsistas de IC: Regina C. Bozza e Rafael F. Costa.

dual/coletiva. Portanto, a validade da observação depende do grau de participação do observador, do seu planejamento e da sistemática adotada, do controle e do rigor no decorrer do trabalho.

Apesar de nunca considerarmos terminada a nossa tarefa, cumpre registrar que foram elaborados, até o momento, materiais para trabalhar os seguintes temas: Trabalho, Cultura, Identidade, Cidadania, Poder Político, Violência na Escola e Avaliação, que também têm importante interface com os temas desenvolvidos em pesquisas realizadas no LESC.

Através das Oficinas Pedagógicas mensais e para podermos sentir melhor a forma de preparação das aulas e atuação da professora em sala optamos por realizar periodicamente relatos de experiências dos docentes em geral. Através desses relatos conhecíamos a bibliografia utilizada pelo professor em sala de aula e o material produzido pelos seus alunos.

Através dos inúmeros relatos coletados com os professores que freqüentam o LESC, verificamos que as dificuldades em sala de aula são profundas e muito díspares. Apesar das constantes reflexões que temos realizado, percebemos, especialmente em 2003, os professores não apresentavam, ainda, uma proposta pedagógica clara e objetiva.

Percebemos, ainda, que o fato de os professores que freqüentam o LESC serem de diferentes formações, fez com que o tratamento do conteúdo tivesse diferentes formas de abordagem. O relatório de uma das bolsistas de Iniciação Científica oferece um exemplo do que estamos dizendo.

Alguns conceitos não possuem uma articulação maior com os temas, porém, a maior parte dos conceitos citados podem ser bem articulados aos temas, sobretudo no caso dos formados em Ciências Sociais. (Bolsista nº 1 – Relatório de 2002)

Diante do exposto, decidimos que os espaços das Oficinas tinham que ser usados, especialmente, para leitura e discussão de textos, otimizando assim o material existente e disponibi-

lizado aos docentes. De maneira geral as avaliações finais anuais sobre as Oficinas, elaborada pelos professores, apontou para isso.

Em suma, o LESC enquanto grupo de pesquisa vem sofrendo contínuas transformações a partir do processo de redefinição do interesse temático dos seus membros. Os projetos que desenvolve nos âmbitos da pesquisa, ensino e extensão têm possibilitado a inserção direta de licenciandos e docentes na área de Ciências Sociais, envolvendo graduação e pós-graduação, bem como professores de Redes Oficiais de Ensino Fundamental e Médio. As pesquisas realizadas até o momento têm contribuído para a reflexão teórico-metodológica referente à formação inicial e continuada de professores e à construção social do conhecimento no cotidiano escolar. Seus resultados têm sido socializados em publicações e eventos nacionais e internacionais.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BOTOMÉ, S.P. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Vozes, São Carlos, SP: Ed UFSCar; Caxias do Sul, RS: Ed. Univ. Caxias do Sul, 1996.
- BRASIL, **LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BUENO, M. Sylvia S. **Políticas Atuais para o Ensino Médio**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

- CAMARGO, D.M.P. **Mundos Entrecruzados:** formação de professores leigos. Campinas, SP: Alínea, 1997.
- CAMARGO, Dulce M.P., Conhecimento Escolar: o mito da fronteira entre a ciência e a cultura in VEIGA, I. e CASTANHO, M.E. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**, Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- FAZENDA, I. (Org.). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAZENDA, I. (Org.). **A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, Coleção Práxis, 1995.
- FORQUIN, Jean C. **Escola e Cultura:** as bases epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GERALDI, Corinta et al. **Cartografias do Trabalho Docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas(SP): Mercado de Letras/ALB, 1998
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- HERNÁNDEZ, F & VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação:** os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- IANNI, Octávio. Sobre a inclusão da Sociologia no Curso Secundário. In: **Revista Atualidades Pedagógicas**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, ano VIII, nº 40, jan-abr 1957, p. 19 e 20.
- KRAMER, Sônia & SOUZA, S. J. **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.
- KUENZER, Acácia Z. **Ensino de 2º Grau:** o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando, in **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP: Cedes, ano XX, nº 68 – especial, dez. 1999, p.163-183.
- LOPES, Doraci Alves. Sociologia e PLC 9/00: o fim do imponderável. **Correio Popular**, Campinas, SP, 08/09/2001.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MELLO, G.N. Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio: Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação. In: **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais – Vol 1 – Ministério da Educação**, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade, Perópolis (RJ): Vozes, 1993.
- MORAES, Amaury César Moraes. **Porque Sociologia e Filosofia no Ensino Médio**. USP. São Paulo. www.sociologos.org.br/textos/sociol
- MORAES, Carmen Sylvia V. Ensino médio e qualificação profissional: uma perspectiva histórica. In: BRUNO, L. **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo:** leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996, p. 124-145.
- PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico-prática. Campinas(SP): Papirus, 1995.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PENIN, S. **A Aula:** espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- SACRISTÁN, Jimeno.G. & GÓMEZ, A.I.P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOMÉ J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS FILHO, José Camilo. & GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio** www.sociologos.org.br/textos/sociol

SAVIANI, Demerval. Comentário sobre o Parecer **Diretrizes Nacionais para a organização curricular do Ensino Médio** de Guiomar Namo de Mello. www.sociologos.org.br/textos/sociol

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Ed. Autores Associados, 1985.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

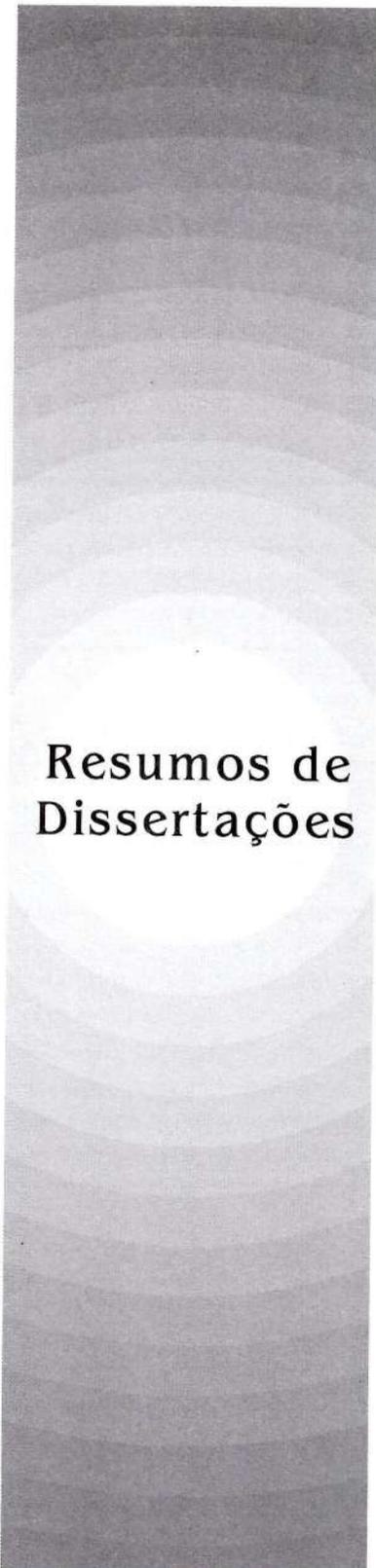
MARTINELLI, Maria José de. **Escola Normal, Processo Histórico e Trabalho: um estudo a partir do caso do CEMEP – Paulínia.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2001, 137p. Orientadora: Profa. Dra. Olinda Maria Noronha.

Esta produção científica insere-se na linha de pesquisa “Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio”. Trata-se de uma pesquisa *histórica* que dimensiona a análise da Escola Normal em sua gênese e desenvolvimento, com o objetivo de refletir e contribuir para uma compreensão mais ampla da formação de professores, a partir da análise do Centro de Ensino Profissionalizante “Osmar Passarelli Silveira” – CEMEP. Neste sentido, busca apreender na dinâmica do contexto formativo as práticas e o princípio educativo que a constitui, assim como os determinantes do contexto social e das formas de organização do trabalho de cada momento histórico. O estabelecimento do pensamento pedagógico conservador, na Escola Normal, faz privilegiar, ora uma dimensão teórica, ora uma dimensão técnica do trabalho pedagógico, resultando um processo que justapõe, ou mesmo separa a teoria e a prática. O propósito desta investigação é de analisar como se expressa na formação do professor esta separação e como pode ser possível, concretamente, criar situações que possibilitem a superação desta dicotomia.

Palavras-chave: Trabalho; Formação de Professores; Escola Normal

CAMAS, Núria Pons Vilardell. **Educação a Distância em Realidades Virtuais: a Postura do Professor do Ensino Superior Ante as Novas Tecnologias Facilitadoras de Formação Contínua.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002, 157p. Orientadora: Profa. Dra. Suely Aparecida Galli Soares.

Este estudo situa-se na linha de pesquisa Docência em Instituições do Ensino Superior e procura analisar o processo ensino-aprendizagem *on-line* de um curso de uma Universidade Pública no estado de São Paulo, com 22% das aulas em sistema a distância *on-line*. Partiu-se da observação total da disciplina de “Didática do Ensino Superior através da Internet”. Os dados foram colhidos e analisados por meio de dois relatórios de pesquisa, um primeiro em que eram anotadas as correspondências dos alunos, análises comportamentais, educacionais, data e hora. Um segundo relatório contendo



Resumos de Dissertações

anotações diárias, referentes ao comportamento e das funções do professor (pedagógica, técnica e social), data, hora. Com base nos relatórios foram feitos resumos semanais. Fez-se necessária observação participante com a equipe de trabalho (Coordenador, professores, *webdesigner*, secretária e alunos). Realizaram-se questionários, entrevistas, telefonemas e trocas de *e-mails*, no percorrer de um ano em que se esteve em contato com o curso pesquisado. Levando em conta as considerações vygotskianas da ZDP e da relação sócio-cultural, partindo-se do conceito de terceira

geração de educação a distância, resgatou-se a Taxonomia de Bloom, observando-se o contexto de construção do saber e da problematização colaborativa em sala de aula. As constatações feitas levam a crer nas possibilidades do emprego da Internet como um meio de educação continuada a distância interativa e incluir que o ambiente educacional pode existir se suportado por uma pedagogia eletrônica de ensino e não um ensino eletrônico.

Palavras-chave: Educação a Distância *on-line*; Formação Continuada; Função do Professor.

FREITAS, Márcia de Souza Luz. **Relações entre a trajetória da disciplina Língua Portuguesa e o discurso oficial: formando o professor para uma prática pedagógica transformadora.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002, 88 p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

O foco desta dissertação, inserida na linha de pesquisa "Universidade e Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio", são as relações entre a formação de professores de Língua Portuguesa e as concepções de linguagem presentes em documentos oficiais. O ensino dessa disciplina está submetido a um sistema educativo que determina sua finalidade de acordo com interesses ideológicos. O principal objetivo é tecer considerações acerca da importância da formação do professor ante tal fato. A análise assenta-se em dois pressupostos: 1) O deslocamento de uma posição normativa para uma aceção mais dinâmica da linguagem é consequência muito mais das relações econômicas que do desenvolvimento das ciências. 2) Domínio de conteúdo e uso de metodologias de ensino sofisticadas são insuficientes: o professor deve reconhecer as ideologias subjacentes nos

documentos públicos e nas concepções de linguagem. São apresentadas considerações acerca da trajetória do ensino de língua materna e é feita uma análise do discurso oficial a partir de fragmentos das leis 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes a esse ensino. A aplicação de questionário e a realização de entrevistas com professores da disciplina mostraram-se técnicas eficientes para se entenderem os caminhos da prática pedagógica. Discute-se a formação de professores de língua materna, constatando que esta deve ser um processo ininterrupto. A formação ativo-reflexiva é apontada como necessária para uma prática pedagógica transformadora, que rompa com a circularidade do discurso oficial.

Palavras-chave: Formação de Professores; Professor Ativo-Reflexivo; Discurso Oficial.

ALBUQUERQUE, Eliethe Xavier de. **A Atuação do Docente de Ensino Superior na Formação de Graduandos Para o Pensar Cientificamente.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2002, 260p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa "Docência em Instituições de Ensino Superior".

Objetiva propor reflexões a docentes e pesquisadores experientes, sobre o valor e a importância

do pensar cientificamente, de modo a despertar, nos alunos de graduação, o interesse pela prática da pesquisa. Objetiva também, junto às Instituições de Ensino Superior, chamar a atenção de seus docentes para o significado de uma formação em que a pesquisa científica esteja integrada ao ensino. A metodologia empregada faz um levantamento das fontes teóricas sobre o tema e coleta dados, via questionário e entrevistas, junto aos membros da comunidade acadêmica de uma determinada Instituição de Ensino Superior. As informações analisadas são discutidas, buscando sugerir estratégias possíveis de implementação, as quais poderão culminar com fóruns de discussão envolvendo docentes, alunos e administradores

institucionais. Entre as conclusões, ressalta-se o fato de que a maioria dos docentes manifesta o desejo de utilizar a pesquisa como instrumento metodológico do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, os docentes revelam que sentem dificuldade para desenvolver esta prática, principalmente pela ausência de referencial teórico e pela pouca ou nenhuma experiência que possuem com pesquisa. Como propostas, destacam-se a implementação de um eixo de formação acadêmica privilegiando a concomitância ensino-pesquisa, desde o início da graduação, e, um projeto de capacitação docente, na perspectiva docente-pesquisador.

Palavras-chave: Formação em Pesquisa; Ensino e Pesquisa, Pensar Cientificamente.

ABRÃO, Mariângela. **Um Olhar Sobre a Avaliação Institucional: o Centro de Economia e Administração da PUC-Campinas.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 116 p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Este trabalho propõe a discussão de novas perspectivas para a Avaliação Institucional que deixaria os papéis únicos da prestação de contas e da mensuração da qualidade, para assumir o papel de instrumento de inegável valor para o re-planejamento das ações da instituição de ensino e a promoção da necessária reflexão sobre os dados e informações que ela produz. A análise do Centro de Economia e Administração da PUC-Campinas foi a origem de todas as reflexões oriundas do processo de avaliação institucional. Para a coleta de dados, utilizou-se de um questionário aplicado aos alunos dos últimos períodos dos cursos de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis. Foram também entrevistados os gestores dos três cursos e alguns profissionais com larga experiência no mercado de trabalho, expoentes nas áreas em que atuam. Os dados foram tabulados e analisados com vistas a estabelecer um paralelo entre “o perfil que a PUC-Campinas acredita formar”, “o perfil que os alunos têm e o

que desejavam ter” e a visão do mercado: “o perfil desejado do profissional administrador, do economista e do contador na nova economia”. Concluiu-se que a Avaliação Institucional é um processo multifacetado e que a PUC-Campinas muito já caminhou em direção à qualidade desejada para o ensino superior. Mais do que certezas, buscou-se levantar reflexões que despertassem a cultura organizacional da PUC-Campinas para a aprendizagem no processo de mudanças em que se encontra. Enfim, a instituição que ensina, também pode ser aprendiz na busca da excelência. É uma viagem por um caminho cheio de mapas e orientações, no entanto, nem por isso, menos estranho ou hostil. A possibilidade de descobrir não a verdade, mesmo porque ela não existe, mas de apontar caminhos foi a mola mestra desta pesquisa.

Palavras-chave: Avaliação Institucional; Ensino Superior; Qualidade de Ensino.

RUSSI, Luciana Novaes. **Concepções e contradições na formação do tecnólogo.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 76p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa Avaliação Institucional e aborda as concepções e contradições presentes na formação do Tecnólogo em Automação de Escritórios e Secretariado. Buscou-se reconhecê-las nas articulações entre o formar tecnólogos, especialistas com visão abrangente, para atender as demandas do mercado de trabalho e formar cidadãos críticos e transformadores do processo produtivo construídas nas intencionalidades do projeto político-pedagógico e nas opções curriculares desse curso oferecido pela Faculdade de Tecnologia de Guaratinguetá (SP). Foi traçado o perfil da instituição, consultando-se documentos, o projeto político-pedagógico e a estrutura curricular do curso. Levantaram-se as visões da Direção e da Coordenação, através de entrevistas, e a visão dos alunos concluintes através de questionário com questões abertas e fechadas.

Deparamo-nos com uma educação com traços da reprodução de desigualdades sociais e das lógicas da globalização entendida como processo perverso. Atribuimos este aspecto principalmente à formação centrada na especialização que na fragmentação desarticula visões do humano e do mundo. Como contribuição na (re)construção das relações entre educação e mundo do trabalho, propomos a visão interdisciplinar na formação desses tecnólogos e a contribuição das ciências humanas como formadoras de concepções integradoras do ser humano, da sociedade, do mundo e de suas relações, o que possibilitaria a ruptura com a fragmentação que conduz à reprodução de concepções e estruturas. Procuramos também alimentar a utopia da transdisciplinaridade.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho, Qualidade de Ensino, Planejamento Educacional.

ANDRADE, Eliane Righi. **A formação do professor e seu vínculo com o processo de escolha e adoção do livro didático.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003, 180p. Orientador: Prof. Dr. João Baptista de Almeida Junior.

Este estudo está inserido na linha de pesquisa "*Universidade e a formação de professores para o ensino fundamental e médio*" e tem como objetivo estabelecer a relação entre a formação do professor e o processo de escolha e adoção do livro didático, considerando os critérios utilizados para a avaliação desse material, presentes nos documentos oficiais e nos descritores sugeridos nos questionários aplicados a professores e professorandos nos cursos de Licenciatura (Português/Inglês) de três instituições de ensino superior. Apresenta-se um histórico sobre a formação do professor no Brasil e sobre os materiais didáticos utilizados, introduzindo-se as dimensões de análise

interação, criticidade/reflexão e criatividade. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários com perguntas fechadas e abertas para os alunos dos cursos de Licenciatura e para os professores formadores nesses cursos. Procurou-se, através da análise desse material, confrontar os critérios de avaliação sugeridos pelo governo no programa de distribuição de livros, com os critérios escolhidos pelos professores em formação e formadores, considerando as diferentes dimensões de análise. Observou-se que, nos cursos de formação de professor, ainda há uma desarticulação entre teoria e prática, agravada pela separação entre disciplinas pedagógicas e específicas, o que resulta numa ação educativa

técnica e instrumentalizadora, a qual se reflete nas expectativas referentes ao uso e escolha do livro didático. Sugere-se, como um carinho desejável para a mudança, a construção de uma prática docente reflexiva que contemple, entre

outros fatores, um novo olhar ao livro didático, e que se edifique num processo coletivo de participação dos professores.

Palavras-chave: Formação Docente; Livro Didático; Prática Reflexiva.

SCALET, Luciene Luiz. **A Formação dos Professores Orientadores de Aprendizagem no Telecurso 2000**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003, 167p. Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo.

Este estudo situa-se na linha de pesquisa “A Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio” e procura analisar a formação dos professores, chamados de Orientadores de Aprendizagem no projeto de Educação a Distância com momentos presenciais, Telecurso 2000, em três unidades da Instituição do Serviço Social da Indústria – SESI, que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Os dados da pesquisa foram colhidos e analisados através de um questionário aplicado aos Orientadores de Aprendizagem, análises documentais da instituição, da estrutura e diretriz do projeto e entrevistas semi-estruturada com as coordenadoras das unidades. Foi possível traçar um perfil desses Orientadores de Aprendizagem,

bem como dos alunos desses professores. Levando em conta as considerações de Vygotsky da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e da relação sócio-cultural na aprendizagem, do entendimento de Educação a Distância e Educação de Adultos, resgatou-se a importância da mediação do professor no contexto de construção do saber em sala de aula. As constatações feitas levam a crer que o professor do Telecurso 2000, principalmente no Ensino Médio deve ter formação na disciplina que atua, para que possa melhor desempenhar seu papel de mediador no processo ensino-aprendizagem, especificado no projeto Telecurso 2000.

Palavras-chave: Orientador de Aprendizagem, Formação de Professores; Telecurso 2000.

ARRUDA, Liliana Irene Ribeiro. **Formação de professores: um desafio ao Programa de Alfabetização Solidária**. Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003. 98p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Este trabalho está inserido na linha de pesquisa “Universidade e a Formação de Professores para o Ensino Fundamental e Médio”. A investigação buscou evidenciar, dentre os diversos atores e sujeitos do processo educacional, o Estado como executor das políticas educacionais e, por extensão, como responsável pela manutenção dos índices alarmantes de analfabetismo, já que, considerando a história brasileira, podemos afirmar ser essa uma dívida histórica do Estado a ser saldada com a sociedade. É preciso notar

que os responsáveis pela Educação Brasileira estão preocupados com esta questão e que algumas iniciativas vêm sendo tomadas por parte de órgãos governamentais, mas é necessário aguardar um pouco mais para constarmos o sucesso ou o fracasso dessas iniciativas. Programa de Alfabetização Solidária determinou um modelo de “engenharia de parcerias”, com o envolvimento de todos os segmentos da sociedade, empresas e instituições privadas, pessoas físicas e do poder executivo em todas as suas

instâncias, Federal, Estadual e Municipal. Como estudo de caso, fizemos uma análise da experiência desenvolvida entre o Programa de Alfabetização Solidária e o Centro Universitário

do Norte Paulista-UNORP, entre os anos de 1998 a 2002.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos; Alfabetização Solidária; Ação Governamental.

MACHULIS, Márcia Regina Graziosi. **O Professor Inovador de Ensino Superior na Ótica dos Alunos.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 101p. Orientadora: Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

O presente estudo se insere na linha de pesquisa Docência em Instituições de Ensino Superior. A pesquisa tem como enfoque principal identificar a visão do aluno da Terapia Ocupacional sobre inovação na educação, quem são os professores inovadores e suas características. Foi aplicado aos alunos do oitavo período do curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Sorocaba – UNISO – um questionário e feitas entrevistas com professores titulares de disciplinas do mesmo curso. Utilizamos um estudo dos documentos da

instituição e da história da Terapia Ocupacional, associados à análise dos dados obtidos com os docentes e discentes. O estudo propiciou conhecer quais as características da inovação são percebidas pelo aluno de Terapia Ocupacional, sendo este um curso relativamente novo, que traz suas próprias características inovadoras por concepção, e no que esta percepção condiz com a realidade do corpo docente.

Palavras-chave: Inovação, Prática-Pedagógica, Transição de Paradigmas.

SARAGIOTO, Maria Helena Dupart Nascimento. **O Curso de Turismo no Contexto da Avaliação Institucional da PUC-Campinas: conhecendo para aprimorar.** Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2003, 114p. Orientador: Prof. Dr. Newton Cesar Balzan.

Este texto aborda o turismo como objeto e estudo, seu desenvolvimento histórico no Brasil e no mundo, importância econômica, política e social. Trata do ensino do turismo em países da Europa, das Américas e em especial no Brasil salientando as dificuldades advindas do aumento vertiginoso do número de cursos universitários oferecidos nos últimos anos, recortando para análise o Curso de Turismo da PUC-Campinas, desde seu início em 1974 até 2003. O veículo escolhido para empreendermos este estudo foi o processo de Avaliação Institucional da Universi-

dade no período de 1982 a 2000, em especial, as avaliações de 1998 e de 2000 constitutivas do *Projeto Conhecer para Aprimorar* que permitiram coletar dados específicos sobre o Curso de Turismo. A questão central do trabalho é a articulação teoria/prática no ensino do turismo na PUC-Campinas, com vistas à formação profissional numa área onde, muitas vezes, a prática se sobrepõe à formação acadêmica.

Palavras-chave: Avaliação Institucional, Curso de Turismo, PUC-Campinas.

AGUIAR, Mara Rocha. **Noções de Tempo no Ensino de História e na Formação de Professores.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2003. 102p. Orientadora: Profa. Dra. Dulce Maria Pompêo de Camargo.

Esta pesquisa encontra-se inserida na linha de pesquisa "Universidade e Formação de profes-

ses para o ensino Fundamental e Médio", do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Iniciamos o trabalho fazendo uma síntese sobre a diversidade cultural e temporal existente entre os povos, para posteriormente, discorreremos sobre o conceito de tempo circular das sociedades tribais à noção de tempo linear da sociedade pós-moderna, para questionar o ensino do tempo linear como modelo ideal para todas as sociedades. No decorrer do trabalho, relacionamos a problemática do tempo atual fragmentado, veloz, virtual, aos objetivos educacionais do ensino para depois discutirmos os conceitos de Tempo e História presentes nas teorias e tendências pedagógicas. A partir da reflexão sobre as

distorções do modelo mecanicista e construtivista, como obstáculo ao ensino da multiplicidade de tempos e de sujeitos históricos, procuramos reconfigurar de um lado, o papel do professor como educador e intelectual transformador, e de outro, os fundamentos políticos e éticos da disciplina. Este trabalho objetivou contribuir para a formação e a prática dos professores, por isso, em sua finalização, analisamos algumas experiências concretas, como resultado do esforço docente em viabilizar o ensino das temporalidades divergentes na sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores, Diversidade Cultural, Ensino de História.

CANGUSSU, Maria Aparecida Rodrigues. **Progressão Continuada na Escola Pública Mineira: Limites e Avanços.** Dissertação de Mestrado em Educação, PUC-Campinas, 2001, 102p. Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Lemes De Sordi.

Este trabalho refere-se a um estudo sobre a organização dos tempos e espaços escolares: a organização em séries anuais e a organização em ciclos. Nasceu da preocupação com a organização escolar, da necessidade de entender melhor a relação existente entre a concepção de educação e a distribuição do tempo e espaço escolar. Trata-se do desafio vivido pelos professores de uma escola pública de Minas Gerais ao implantar a progressão continuada. Nela também está presente o percurso de formação da pesquisadora pelos caminhos da Escola Pública Mineira. A pesquisa foi feita a partir de uma abordagem qualitativa, com base no materialismo histórico dialético, colocando como tarefa central a compreensão da realidade humana vivida socialmente e o seu significado como conceito central da investigação. Os

dados aqui refletidos foram colhidos através de entrevistas semi-estruturadas e depoimentos. Expondo a crença na reorganização do tempo escolar, através da organização em ciclos, entendido como instrumento de democratização do conhecimento, mostra que, enquanto algumas escolas enfatizam a promoção automática, outras têm claro que a mera permanência no espaço escolar, não significa garantia de aprendizagem e desenvolvimento. Outro aspecto também a observar é que, nestas escolas, os conceitos de educação, espaço e tempo são reorganizados em outras bases, dentro de uma outra lógica: a de uma escola inclusiva gratuita e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Organização Escolar; Educação; Espaço e Tempo.

NORMAS PARA OS COLABORADORES

A Revista de Educação aceita para publicação trabalhos originais na área de Educação (História, Filosofia e Ensino) que serão encaminhados às seções de artigos, relatos de experiência, comunicações, resenhas, resumos de teses e dissertações, notícias, eventos e outros.

Os originais escritos devem ser apresentados em duas vias, impressos em espaço 1,5 linhas, em folha tamanho A4, de um só lado da folha. Solicitamos envio em disquete (programa Word for Windows). Anexo ao artigo deverá ser enviado também um resumo no idioma de origem e em inglês. Incluir também três palavras-chave (key words) que permitam a indexação do trabalho e o título do trabalho em inglês.

Em folha à parte informar o nome completo do autor (ou autores), instituição, setor de trabalho, ocupação profissional e endereço completo para contato.

Solicita-se que a extensão máxima dos originais sigam a seguinte orientação:

- artigos/entrevistas/depoimentos – 20 páginas
- comunicações e resenhas – 05 páginas
- notícias e resumos – 01 página.

As notas e referências bibliográficas devem observar as normas da ABNT ou de outro sistema aceito pela comunidade científica.

Os originais serão avaliados por especialistas (de forma anônima) e o parecer destes, será referendado pelo Conselho Editorial e comunicado ao autor. Os originais recusados não serão devolvidos.

Cada colaborador terá direito a três exemplares do número onde seu artigo foi publicado.

A Revista de Educação reserva-se o direito autoral do trabalho publicado, não podendo o mesmo ser reproduzido sem a autorização do Conselho Editorial.

Os editores esperam que os colaboradores tenham especial empenho na divulgação da Revista para que a publicação possa manter-se e crescer em qualidade e quantidade.

Normas para os Colaboradores

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

Grão-Chanceler

Dom Gilberto Pereira Lopes

Reitor

Pe. José Benedito de Almeida David

Vice-Reitor

Pe. Wilson Denadai

Pró-Reitoria de Graduação

Prof. Jamil Cury Sawaya

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Vera Sílvia Marão Beraquet

Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

Profa. Dra. Carmen Cecília de Campos Lavras

Pró-Reitoria de Administração

Prof. Antonio Sergio Cella

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

Diretora

Profa. Marina de Macedo Arruda

Diretora Adjunta

Profa. Raquel Maria de Almeida Prado

Coordenadora da Pós-Graduação em Educação

Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Profa. Edwiges Pereira Rosa Camargo

Diretora Associada

Profa. Dra. Katia Regina Moreno Caiado

Entrevista

Professores Pesquisadores das Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas

Artigos

Ensino Universitário em Nível de Excelência, Limites e Possibilidades em Duas Áreas de Conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas

Newton Cesar Balzan

Professor do Ensino Superior da Área de Ciências Sociais Aplicadas e sua Prática Pedagógica: história oral temática

Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

A Qualidade de Aprendizagem e a Produção Discente nos Cursos das Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas

João Baptista de Almeida Junior



PUC
CAMPINAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA

A Avaliação e Seu Potencial Inovador
nos Processos de Formação na
Área de Ciências Sociais Aplicadas.

Mara Regina Lemes De Sordi

Práticas Interdisciplinares:
Análise dos Obstáculos Didáticos e Epistemológicos
nas Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas
Elizabeth Adorno de Araujo e Jairo de Araujo Lopes

Universidade e Formação de Professores:
Oficinas Pedagógicas e Transformação da Prática Docente
Dulce Maria Pompêo de Camargo