

A aula universitária em questão: espaço de descoberta ou de reprodução?

Mara Regina Lemes de Sordi¹

Muito já se tem discutido nos eventos científicos e a maior parte de nós já teve oportunidade de evidenciar, publicamente, sua cumplicidade com um projeto de formação mais progressista e socialmente comprometido.

Não causará surpresa, no entanto, se, ao nos debruçarmos criticamente sobre a avaliação de nossa prática docente, observarmos sem grande esforço, inúmeras contradições entre que fazemos e dizemos acreditar, entre o que pretendemos e planejamos como estratégias para consecução de nossas utopias. Furter (1985) cita com sabedoria, que "as relações entre o pensamento utópico e a ação são complexas e dialéticas. Sem a utopia, não existiriam perspectivas nem horizontes profundos. Sem ação, a utopia se desfaria em abstração e sonho delirante".

Defendemos que uma mudança curricular exige muito mais que a incorporação de um novo discurso. Implica rupturas com determinado modo de trabalho, um jeito de ser e fazer até então consolidado. Expõe nossos equívocos e abala nossas certezas. Nossa linha de argumentação nesse texto inscreve-se na perspectiva de interrogar quais deveriam ser as características da aula universitária de modo a melhor atender aos desafios de um projeto comprometido com o uso da cognição para a emancipação e não domesticação.

Tais elementos precisam, em nosso entendimento, ser postos em xeque, de modo a reverter a atual lógica da formação, possibilitando, quem sabe, atingir o objetivo perseguido por Snyders (1995), de transformar a Universidade em espaço de alegria ao invés de não-alegria, para estudantes e professores, devol-

vendo-lhes o prazer da descoberta e criação do novo, concebido em função das demandas legítimas da sociedade brasileira.

Como se depreende, a formação que se quer crítica precisa estar permeada pela busca da autonomia intelectual e desenvolvimento no futuro egresso de habilidades que o coloquem em condição privilegiada para entender a realidade, dialogando com os problemas do cotidiano, municiado de instrumental para contextualizar os dados e posicionar-se diante deles de forma competente. Segundo Moesch (1995, p. 213):

"considerar o conhecimento e seu processo de elaboração e apropriação como uma relação significativa aos sujeitos aprendizes requer a compreensão da teoria dialética do conhecimento, pois esta elaboração/apropriação constrói-se através de intermediações, onde não há saber definitivo, absoluto, sagrado. As contradições existentes entre os diferentes saberes sustenta a ação pedagógica, é a força motriz para a superação da visão curricular estanque, da transposição didática fragmentária e simplificada".

As novas relações entre educação e trabalho: mudanças substantivas X mudanças periféricas na escola

As novas tecnologias decorrentes das modificações na economia capitalista, ainda quando apontam para uma mudança radical em relação às práticas fordistas e tayloristas na organização do trabalho, inaugurando a produção pós-fordista que estaria a exigir um trabalhador com características atitudinais e

1. Professora da Faculdade de Educação da PUC-Campinas e Professora da Faculdade de Educação da Unicamp. Doutora em Educação.

cognitivas diferentes, voltado à integração e não à divisão, ainda assim não resolvem uma questão de fundo. Silva (1996, p.36) aponta que:

“O fato de que tenha havido um alongamento da base de aptidões compreendidas no processo de execução não significa, de modo algum, que se tenha ultrapassado a barreira da separação social e política entre concepção e execução, entre trabalho mental e manual. O desaparecimento das tarefas mais fisiologicamente manuais não significa o desaparecimento do pólo social e política manual do trabalho”.

Se é reconhecido o histórico papel da escola na produção direta de sujeitos cognitiva e atitudinalmente adequados ao processo de produção capitalista e igualmente que a escola acaba credenciando seus egressos para uma inserção no mercado de trabalho, interferindo em sua alocação nos diferentes postos da estrutura social, não podemos subestimar esta pseudomudança que se insinua nas relações educação / trabalho e no perfil profissional requerido, que, na verdade, mantém intocável a divisão social do trabalho. Ainda que a escola se deparasse frontalmente com a questão e quisesse rever seus processos internos de organização e distribuição do capital cultural, não poderia ser ocultada sua impotência para romper a linearidade do processo de reprodução que tem caracterizado suas práticas pedagógicas.

Novamente, recorremos a Silva para reafirmar que a escola “não apenas reforça e legitima aquela divisão (concepção e execução teórica e prática, abstração - trabalho mental e concretude - trabalho manual), ela é parte essencial de sua definição social” (op. cit. p.48).

Sendo assim, conduz seus alunos a viverem e assumirem determinado papel, resultante de aprenderem como devem ocupar-se e posicionar numa determinada relação social. Convém interrogar quais as formas adequadas ao novo modo de produção e se o processo historicamente desenvolvido pela escola a ele se adapta. Cabe ainda explorar as eventuais contradições desse momento para superar os limites da reforma educacional que se insinua como importante e realinhar o perfil dos egressos não

apenas com as exigências do novo mercado de trabalho, mas também para resgatar seu compromisso com a cidadania.

Não nos parece correto postergar uma radical revisão na organização do trabalho pedagógico que desenvolvemos. O profissional precisa ser alçado à condição de sujeito histórico gabaritado para enfrentar o mundo da revolução tecnológica, a sociedade da informação em que vivemos e expõe-nos a um ritmo frenético e assustador de mudanças.

Redefinir as políticas de ensino e pesquisa desenvolvidas na graduação torna-se medida contingencial. Não cremos em uma formação profissional que se reduza ao mero ensino de saberes e/ou conhecimentos apresentados prontos e acabados. Assim, a proposição de dinâmicas curriculares que contemplem a preocupação do ensino com pesquisa precisa ser enfatizada e problematizada. Precisamos parar um pouco e interrogarmo-nos acerca do sentido que os atuais currículos têm apresentado para a formação de um profissional indagador, ativo, crítico-reflexivo.

Não são poucos os estudos que denunciam o inchaço das grades curriculares, a remanescente valorização do saber enciclopédico, a ênfase na reprodução dos conteúdos, a ausência de tempo para pensar, indagar e recriar o vivido.

Alega-se o pouco espaço disponível para pesquisa, para que se inicie o processo ativo de busca de informação e para que possam ser exploradas as mais diversificadas formas de se aproximarem do conhecimento, interpelando-o de maneira prazerosa e desconfiada. Uma dificuldade que se apresenta é a de compatibilizar a exigência de atualização constante e domínio de conteúdos que se renovam velozmente com os limites das cargas horárias destinadas a cada disciplina. A sociedade pós-moderna nos lembra de que não há tempo a perder. A urgência da vida cotidiana aborta a possibilidade de se optar pela discussão de temas imprevisíveis, responder às perguntas dos alunos que, ao emergirem, fruto de corpos e mentes livres, vivos, impõem aos docentes uma interrupção na exposição de linhas de informações nem sempre apresentadas de modo contextualizado. O aprender a aprender parece fazer sentido na es-

cola contemporânea e substitui, com vantagens, a preocupação com o cumprimento burocrático do currículo extensivo. Por que, então, é tão difícil reverter a lógica dominante no planejamento da aula universitária?

Quem será ou que será que nos impede de parar e usufruir do fascinante momento de diálogo com o aluno, com sua forma original de perceber e duvidar dos fatos e acontecimentos? Que será que nos impossibilita de perder tempo para tentar acompanhar a linha de raciocínio elaborada pelo aluno, a princípio com insegurança ou timidez, mas vai evoluindo, crescendo, levando-o a experimentar a indiscutível sensação de descobrir que pensa? A quem será que estamos prestando serviço correndo tanto quanto o tempo, impossibilitando que a convivência plena com nossos alunos nos devolva mutuamente a possibilidade de enxergar mais e melhor?

Esse esforço por destruir a ilusão de transparência do mundo social e escola, por conseguinte, negando sua neutralidade e o caráter desinteressado de suas opções pedagógicas, parece ser vital ao projeto utópico de formar profissionais que estejam municiados para olhar a realidade e captar, nas gretas das coisas, os verdadeiros e múltiplos sentidos, significações e interesses em jogo, anunciando projetos históricos em confronto. A forma com que veiculamos, em sala de aula, o currículo formal é reveladora de nossa opção política e pedagógica, o que implica recuperar a discussão de como deveriam ser os encontros entre docentes e estudantes com o conhecimento.

A fabricação do currículo não é processo imparcial e lógico, mas processo construído socialmente pelo embate político, epistemológico entre forças antagônicas. E por meio de um planejamento rigoroso desses encontros extrapolam os tradicionais limites da chamada aula universitária, permitindo construir bases para um ensino mais competente e éticamente endereçado.

Obviamente, o currículo constitui-se elemento importante na correia de transmissão de habilidades cognitivas, atitudinais, adequadas a um determinado tipo de inserção profissional. Mas é igualmente espaço de tensão, campo de disputa e contestação (Silva, 1996). Sendo

assim, possível de ser mudado, revolucionado, superado ou pelo menos transgredido em suas regras de funcionamento. Basta apenas que olhemos numa perspectiva não apenas técnica, porém, como lembra Santos (1996), analisado a partir de um "know-how" ético, único capaz de nos fazer avaliar o impacto dos múltiplos desenhos curriculares na formação profissional necessária ao mundo contemporâneo.

Profissionais subservientes, conformados, incapazes de formular perguntas e ousar percorrer caminhos diferentes, provavelmente serão menos exigentes com as perversidades do tecido social. Como se vê, não é inocente circunscrever o espaço da dúvida epistemológica necessária para alimentar a produção de novos conhecimentos nos cursos de graduação ou escola em geral. Logo, a falta de tempo, o compromisso obsessivo com a transmissão de conhecimentos (sem questionar sua validade ética), a suposição de que este seja nosso papel como educador tende a embaçar nossa visão acerca de quem lucra ou perde com nossa postura pedagógica.

Uma possibilidade, talvez, seja considerar a formação de graduação como formação de raiz (Novoa, 1995).

Enxugar-se-iam as cargas horárias trabalhando-as de modo verticalizado, tentando compreender as bases que orientam a construção do conhecimento na área. Sobraria mais tempo para a descoberta, indagação, exercício do método científico, exploração das situações concretas do cotidiano, contextualização dos conteúdos. A avaliação deixaria de ser algo cabalístico e ensinaria uma maior compreensão de seu potencial de mediação. Permitiria e valorizaria as pequenas tentativas de aproximação da verdade, o que implica uma revisão conceitual do que é o erro (Luckesi, 1995; Hoffman, 1994). Como criar o conhecimento novo, se não é permitido testar hipóteses, arriscar novas formulações para solucionar os problemas habituais?

Perrenoud (1995, p.16-17) sintetiza alguns aspectos que caracterizam o sistema de trabalho pedagógico dominante nas escolas e, em nosso entender, mostram-se prejudiciais à atitude investigativa, atributo indispensável aos futuros profissionais dos novos tempos:

- “falta permanente de tempo e flexibilidade para seguir por atalhos, agarrar as ocasiões, responder a um apelo: recurso permanente às recompensas ou sanções externas (notas, competição, promoção, punições) para pôr os alunos a trabalhar. Peso das tarefas fechadas, exercícios, rotinas, por oposição às pesquisas, situações abertas, projetos, criatividade (atividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar),
- onipresença de coação e controle para que os alunos venham às aulas e trabalhem, mesmo sem desejo, nem interesse,
- espaço imenso ocupado pela avaliação formal (sucessão de provas, pressões para atingir o sucesso, preparação intensiva para exames) em detrimento do tempo de ensino,
- relações bastante “burocráticas” entre professores e alunos, cada um em seu papel, seu ofício, seu território.”

Creemos que o exercício diuturno de determinados ofícios tem levado professores e alunos a aprenderem determinadas regras, códigos que anunciam qual o modo correto de executar seu trabalho. E, ao introjetar esses modelos, esses padrões de conduta e valor, às vezes de forma ingênua, o que se vê é a consagração de uma determinada lógica de como ensinar, aprender, relacionar-se que pode ter efeitos perversos para ambos e para o futuro, só que isto parece tão natural que não é posto em prova.

Perrenoud indaga (1993, p.18): “Em nome de que esquizofrenia se ousa censurar aos alunos a sua relação utilitarista com o saber quando é a própria instituição que, desde os primeiros anos, a fomenta?”

É necessário quebrarmos o círculo vicioso que coloca professores e alunos presos em uma estrutura que a ambos incomoda e parece impossível ser superada. Sendo assim, os sujeitos do par educativo vão-se desencantando e a relação entre ambos envelhece, entristece, perde as possibilidades de responder às demandas de nosso tempo.

Queremos ressaltar que a valorização da atitude de pesquisa na relação educativa pode

tornar-se fermento para um ensino mais substantivo e pleno de possibilidades. Porém este novo patamar requer investimentos pessoais e institucionais de grande vulto. Não será sem esforço que superaremos o “habitus” adquirido ao longo de nossos processos de socialização, pois conforme cita Perrenoud (op. cit. p.33):

“Estes esquemas uma vez adquiridos, não se transformam facilmente de hoje para amanhã, e comandam uma parte das novas experiências do indivíduo, tanto na construção de uma imagem da realidade como nas condutas concretas que adota em relação ao seu trabalho, aos seus colegas, à sua carreira, à sua formação, às suas filiações políticas e sindicais.”

O currículo real, aquele que acontece nas salas de aula, resulta de uma negociação entre professores e alunos provocada pelos primeiros e alimentada e aprofundada pelos estudantes, na razão direta do desenvolvimento e resgate de sua condição de cidadania na escola.

Cada professor tem a possibilidade de repensar as formas de pôr em ação o currículo formal e emprestar-lhe entonação pessoal, de caráter inescapavelmente político. Assim, a sala de aula representa, em síntese, o trabalho e o esforço do professor de reinventar as formas de ensino, reinterpretar as regras do jogo institucional e redefinir as relações interpessoais que se processam, bem como sua disposição particular de mediar a consolidação de um projeto educativo preocupado com a apropriação do conhecimento socialmente válido, tendo como perspectiva histórica a construção de uma sociedade mais equânime.

Parece claro que estes esforços isolados ganham força ao serem coletivizados e orientados por um projeto maior, que anuncie complicitades históricas e políticas que extrapolam o microcosmo escolar. No entanto não deve ser obstáculo ao início do processo a inexistência de consenso entre os envolvidos. É preciso que se aposte nas possibilidades gradativas de cada ator social refazer sua leitura do mundo e compreender, acima de tudo, que se tratam de mudanças paradigmáticas e envolvem uma

clareza maior da impossibilidade de alterações bruscas de valor.

Assim, é preciso prestar atenção ao que se ensina veladamente quando falamos alguma coisa e agimos de forma contrária. A força do currículo oculto continua eloquente e usada a favor da conservação de valores.

Claro está que isto acontecendo redefinem-se os indicadores que sinalizam na direção do que são professor e aluno competentes e, por conseguinte, a avaliação precisa ser repensada a partir dos novos referentes que surgem. Figari (1996, p.34) afirma que “a avaliação exige uma clara explicitação do que está em jogo (ou seja, das decisões escondidas) e critérios (ou seja, modos de interpretação da informação).

Voltamos a insistir na necessidade de se retomar o debate sobre qual o perfil de professor competente que se deve tomar como referência para acelerar a formação competente na perspectiva do novo século que está nascendo.

Poderemos continuar tendo professores que ensinam na certeza do paradigma dominante, aquele que fragmenta o conhecimento, que separa ensino e pesquisa, teoria e prática e prega a neutralidade da ciência? Ou devemos caminhar na direção apontada por Pimentel (1994, p.34) ao se reportar às características dos professores pertencentes ao paradigma emergente: “professores que sofrem em suas vidas, em sua condição existencial às repercussões da condição epistemológica da ciência: mudam concepção de vida, homem, sociedade, conhecimento e ensino. São professores que concebem o conhecimento como processo, onde professores e alunos constroem o saber novo, contraditório, fruto de processos sociais, históricos e culturais”.

Creemos que este processo não construtivo possa vir a ser doloroso para alguns professores. A descoberta de novos valores, o descontentamento com alguns pressupostos teóricos anteriormente assumidos sob a égide da verdade absoluta precisam ser analisados e compreendidos como resultante de uma longa disputa interna, que ocasiona avanços e retrocessos, frutos desse momento de “reconversão” para posterior conscientização. Importa, assim, acolher os docentes que arriscam alguma audácia pedagógica e compreender os desacertos do ca-

minho como etapas de construção de um novo modelo de ensino.

Qualquer descuido nesse sentido tende a desobrigar o docente que vivencia o momento de transição paradigmática, de continuar tentando mudar, levando-o de volta, peremptoriamente a seus antigos domínios, território conhecido, dominado e compartilhado pelos professores ligados à tendência pedagógica tradicional e continuam seguros exercendo seu ofício de professor.

A alegria possível na construção do conhecimento

Não é incomum, em nossas escolas, ouvirmos dos estudantes freqüentes alusões ao cansaço físico, sobrecarga de aulas e estágios, ausência de tempo para viver e conviver na Universidade. Parece que, desde logo, trata-se de impingir uma imagem de seriedade, responsabilidade que se contrapõe à idéia de felicidade e leveza que deveria acompanhar a relação do estudante com o conhecimento.

Parece que a escola foi concebida como laboratório de exercício da sublimação necessária ao futuro agir profissional. Repudiamos esta organização do trabalho escolar pela forma como se apropria do tempo, corpos e mentes dos futuros profissionais, antecipando as agruras de um tempo igualmente controlado, disciplinado, onde o espaço do pensar, sentir, ser feliz é regido por determinações que parecem escapar ao controle dos sujeitos.

Snyders (1995), em seu trabalho “Feliz na Universidade”, denuncia o quanto o tempo do “ser universitário” tem sido experienciado como espaço de “não alegria”.

A busca obsessiva do conhecimento a ser memorizado, a descoberta ocasional das respostas corretas a serem emitidas nas várias formas de averiguação do saber acumulado e reproduzido, o esforço em se manter atento e presente em aulas onde falta vida e lembrança constante de que isto são coisas fundamentais para a vida profissional, fazem do estudante, em geral, um ser carente de vontades, entristecido em seu processo de vir a ser alguém que siga o caminho que definiram como correto

para ser trilhado por todos, sem questionamento.

Haverá algo que possa devolver entusiasmo a esses jovens, que faça o presente ser vivido e aproveitado com sabor e garra? Onde escola e professores têm falhado e como recuperar o tempo perdido?

Insistimos em que poderemos trazer nova qualidade ao ensino se revitalizarmos nossa prática, povoando-a de perguntas, dúvidas, indagações. Há que se abrir espaço ao espírito inquiridor que nossos jovens possuem e acaba estrangulado na sala de aula, onde reina a exposição dogmática e não há lugar para o polifônico.

Quais as conseqüências e o preço que serão pagos se insistirmos em preservar o espaço da sala de aula tal e qual, ignorando as mudanças implacáveis que caracterizam a sociedade pós-moderna? Como compatibilizar (se isto é possível ou desejável), a sala de aula como local, onde se apresentam saberes prontos, fechados, em contraste com um mundo globalizado, dito sem fronteiras, onde as idéias, opções, possibilidades, produtos se sucedem, oferecendo-se a cada um de nós de forma nunca antes vista? (Santos, 1995)

Consumir este ensino será sinal de saúde ou doença? O bom aluno será aquele que aceita este "currículo cardápio" oferecido ou aquele que o rejeita antecipando sua disfuncionalidade técnica, política, quem sabe ética. (Alves, 1985) É necessário reconhecermos que precisamos compreender as transformações que marcam os jovens dos novos tempos para talvez nos apercebermos do quanto a escola parece para eles algo onde falta a vida, distante do mundo da informação, da revolução tecnológica, do mundo que vive freneticamente suas descobertas e amarguras.

Acostumado a uma linguagem mais rápida, menos formal e até mais instigante a seu olhar, como convencer o aluno a interessar-se por aulas que apenas reproduzam o elaborado por terceiros, obrigando-o a assimilar, abdicando de seu processo interno de elaboração e dúvida? Como nos desculpar de termos enfatizado e avaliado, algumas vezes de forma obtusa, saberes, conhecimentos prontos para serem superados? Como suportar a incoerência de

nossas práticas pedagógicas que convidam o estudante à participação, colaboração ativa, mas que os controla através de avaliações que restringem a expressão individual de suas idéias, à medida em que mostram que a verdade já está descoberta e definida?

Em nosso entendimento, o professor, na condição de mediador da relação do aluno com o conhecimento, pode, através do ensino com pesquisa, propiciar uma verdadeira revolução nesta situação, posto que, devolvendo a possibilidade ao estudante de travar relações profícuas com o saber através do exercício do pensar reflexivamente, estará subsidiando ao universitário uma tomada de posição diante da realidade da escola e da vida, oportunizando-lhe entender melhor seu papel e compromisso sociais.

No entanto tal investida necessita ser preparada cautelosamente, pois implica mudança paradigmática (Alfaro-Lefevre, 1995), alterando substantivamente tanto o ofício de professor quanto do aluno. Trata-se de assumir o que nos afirma Moreira (1997), ou seja, a existência de uma arena política e cultural, onde ocorrem embates entre diferentes discursos com lógicas diferenciadas.

No entanto cremos que um projeto educativo emancipatório exija que os educadores debatam em profundidade suas convicções pedagógicas, reconhecendo seus vínculos com suas concepções filosóficas e seus esquemas axiológicos. Este é o primeiro passo para delinear um novo "design" para nossas práticas pedagógicas, entendendo que já passa da hora de sairmos do discurso para a ação, superando a fase da linguagem da crítica. Visando desvelar concretamente como se dá o processo de transmissão (criação) de conhecimento no ensino superior, optamos por trazer à tona fragmentos de observações realizadas em sala de aula em um curso de graduação da área da saúde.

Pressupostos epistemológicos

Nosso trabalho inscreve-se numa perspectiva qualitativa, visto que preenche ao proposto por Bogdan e Biklen (1994, p.47) ao se referirem às características de uma investigação desta natureza:

1. A fonte direta dos trabalhos é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal. Para tal, optamos pela observação direta das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, através da inserção de "observadores" fixos, (alunos de iniciação científica) norteados por roteiros de observação, devidamente orientados pelo pesquisador. A possibilidade de estarmos diretamente envolvidos em três séries do curso simultaneamente e a provável interferência negativa que poderíamos exercer ao adentrar a sala de aula de nossos colegas, conduziram-nos ao uso deste recurso. Assim, durante um semestre letivo, intensivamente os "observadores" registraram estes dados com diários de campo que eram quinzenalmente analisados pelo grupo de trabalho;
2. O interesse maior da investigação qualitativa centra-se no processo mais que simplesmente nos resultados e produtos.

Olhando a aula universitária às vésperas do novo milênio: espaço de reprodução ou descoberta?

As relações que se delineiam em sala de aula entre professores/alunos são fruto de construções sociais e expressam encontros culturais quase sempre conflituosos onde cada sujeito do par educativo representa conforme melhor pode seu papel, seu ofício aprendido e reproduzido ao longo do tempo. Tais ofícios acabam por determinar como devem comportar-se alunos/professores num determinado espaço social, a sala de aula, o que, por sua vez, antecipa a forma de inserção no mundo do trabalho.

Consciente ou inconscientemente, professores e alunos contribuem para que o ensino reprodutivista ou crítico aconteça. Evidentemente, é necessário olharmos estas práticas, numa verdadeira "espionagem etnográfica", tentando desvendar os fios visíveis e invisíveis que potencializam ou obstaculizam o ensino com pesquisa.

Quem poderá, conforme interroga Perrenoud (1995, p.18) "questionar-se, prosseguir especulações interiores, deter-se diante de obstáculos, se é constantemente interrompido, guiado, interpelado pelos outros, particularmente pelo professor (...). Qual o aluno que poderá aprender por tentativas e erros, expor as suas questões e as suas dúvidas, quando "tudo aquilo que possa dizer pode ser utilizado contra si", dá lugar a apreciações, a sarcasmo, a comentários anotados na caderneta?"

Assim, nossa intenção nesta busca etnográfica foi descrever os rituais que acontecem na sala de aula, os jogos que acontecem e regras que animam os participantes. Obviamente, isso não ocorre de forma linear e sem conflitos. É possível perceber esforços de resistência, esboço de rebeldia, tentativas de transgressão às normas disciplinadoras. Resta entender como estes mecanismos podem ser coibidos, (vez por outra de forma dissimulada) e o impacto destes mecanismos na formação (conformação(?) ou deformação(?)) das potencialidades dos futuros egressos.

A formação didática do professor dota-o de um método para fazer chegar aos alunos o conhecimento acumulado e gosto pela produção do saber novo. Baseado em sua autoridade pedagógica dentro da concepção epistemológica que orienta sua práxis, pode o professor planejar e organizar seu trabalho, encontrando exemplos, articulando sua experiência prática, emprestando significados aos diferentes saberes em jogo (saber, saber-fazer, saber-ser), dando entonação própria aos conteúdos que seleciona e forma apresentados para os alunos. Nesta perspectiva, cada encontro em sala de aula é espaço de criação ou recriação ou pode ser espaço de mera aquisição de informações, verdadeira concepção bancária de educação, onde o que está em jogo é a capacidade de memorização, repetição de respostas ou conceitos corretos, com pouca margem para dúvida e descoberta. Estas demandam uma compreensão diferenciada do que se pode chamar tempos mortos ou úteis na sala de aula.

Sirota (1994, p.37) distingue duas redes de comunicação na sala de aula: a chamada rede principal, que se refere apenas a uma parte da turma, na qual os alunos são sujeitos de uma

comunicação, pois participam, são interessados, têm coisas a dizer, a situação de aprendizagem faz sentido para eles e a outra rede, a que designa rede de comunicação paralela que engloba os alunos em posição externa à rede principal, constituindo-se personagens à parte, desinteressados e aptos a desenvolver condutas de ilegalidade escolar ou apatia.

Sendo assim, seu estudo aponta que, a estes últimos, o professor destina menor atenção às suas dúvidas, suas tentativas de tomada de palavra, pois isto diminui a chance de fazer chegar o conteúdo para os mais interessados. Constitui-se perda de tempo investir neles. Nessa lógica, a ênfase é no ensino informativo, onde não cabe a parada para reflexão e retomada, especialmente útil para os alunos não se perderem no processo e continuarem interessados.

Segundo Sirota revela (op.cit.,p.58): "Essa interação entre o saber e o relacional determina tanto as possibilidades de aprendizagem do aluno quanto condições de ensino do professor". Nosso intento é descrever a dinâmica da sala de aula, como se dão as descobertas, como o "estado de estudante" ou "estado de esquina de rua" (no dizer de McLaren,1992) se alternam no espaço da sala de aula e qual, verdadeiramente, é dominante no comportamento dos alunos.

A força dos rituais intensivamente vividos na configuração de um modo de aprender a ser, implica a análise da sala de aula, tentando desvelar o contexto que envolve professores e alunos no processo de relação com o conhecimento e ensina para além dos conteúdos, posto que ensina (ainda quando não proclame este fim) formas sociais de relação, transformando a sala de aula num sistema social em miniatura, que tanto pode ensinar o surgimento de práticas e pensamentos contestadores, crítico-reflexivos ou meramente reprodutivos da ideologia dominante a quem não interessa o aprendizado da autonomia intelectual em larga escala. De onde se infere que a concepção do que sejam tempos úteis e mortos ou perdidos, é nevrálgica para definir como o professor planejará sua intervenção em sala de aula: em favor da pedagogia da aprendizagem ou do exame, onde o que mobiliza alunos e professores é a relação obsessiva com a nota, com a aprovação em detrimento da

apropriação do conhecimento e aprendizado das diferentes formas de sua aplicação.

Essa opção política determina a forma de transposição didática que o docente adotará, fazendo chegar aos alunos um saber pronto e acabado, de rápida transmissão ou aberto à reelaboração, o que demanda investimento de tempo para que alunos se familiarizem com esta nova forma de aprender, que pode significar inicialmente uma perda de quantidade das informações já produzidas, mas, depois, gabaritará estes futuros profissionais para o manejo e acesso às diferentes fontes de informação, além de propiciar-lhes condições para a produção de novos saberes, pela capacidade crítica de análise da situação e formulação de soluções criativas. A ênfase se desloca de uma base quantitativa (currículos extensos, cargas horárias a cumprir independentemente do aproveitamento escolar) para uma ênfase que inaugura novo padrão de qualidade, mais compatível com o mundo contemporâneo e as novas bases de organização do trabalho produtivo.

Em nossa observação, junto às aulas ministradas, verificamos que elas, em sua maioria, são conduzidas de maneira expositiva, ocorrendo, de forma esporádica, diálogos pontuais entre professores e alunos. Os diálogos são formulados a partir de dúvidas que surgem logo após ou durante a exposição e não percebemos o questionamento baseado em algo trabalhado com antecedência pelo acadêmico, mas sim, curiosidades decorrentes da exposição.

É comum ouvir, nos corredores, algumas ponderações dos alunos em relação ao número grande de aulas expositivas e desempenho dos professores:

"Só falam e falam, mas agir que é bom..."

"É fácil falar, gostaria de vê-los aplicar na prática".

"Dar aulas assim é mole... Sem retroprojetor, a professora se perde..."

"Gostaria de poder falar tão bem quanto ela... tem um discurso lindo".

Em relação à importância do uso do método científico para resolução de problemas ou ao significado do aluno alterar sua relação com

os conhecimentos, notamos que, em sua grande maioria, os professores pouco mencionam durante as aulas. Observamos que algumas aulas expositivas são fundamentadas em referencial bibliográfico, devidamente partilhado com a classe, o que indica um preparo anterior do conteúdo da aula, embasado cientificamente, porém, não pudemos observar, nas disciplinas como um todo, o estímulo à busca ativa de informações, a importância do aprender a aprender, o uso do raciocínio científico dando condições para elaborar argumentos tão necessários para o entendimento e aprimoramento da prática profissional. Isto consome tempo e a subserviência aos conteúdos parece ser marca constante. Não se deve perder tempo de ensino.

A presença dos alunos em aula é variável e detecta-se sua maior flutuação em disciplinas aparentemente menos ligadas ao exercício da profissão ou onde se tratam de conteúdos abstratos (ligados às ciências humanas). É comum o deslocamento dos alunos, o que se amplia nas aulas que geram menos interesse (crescimento da rede paralela de comunicação ou estado de esquina de rua), ocorrendo entra e sai frequente. A sala de aula, em geral, revela uma distribuição geográfica que localiza o professor à frente das cadeiras dos alunos, estas, em geral, não estão rigorosamente perfiladas, salvo em dias de provas quando a ecologia da sala se altera bruscamente (tanto em aspectos físicos, como emocionais e sociais).

É comum a manutenção dos alunos nos mesmos lugares ao longo do período letivo, sendo mais comum a dispersão daqueles que se localizam ao final da classe, mais distantes do controle do docente. Os diálogos professor-aluno, via de regra, ocorrem visando a esclarecimento de dúvidas de conteúdo e, às vezes, o professor coloca questões para serem pensadas. São frequentes os usos de perguntas para provocar os alunos distraídos ou em conversas paralelas.

Não é usual, na maior parte das aulas, a socialização dos resultados de pesquisas produzidas pelos docentes. No entanto alguns dos professores instigam, vez por outra, os estudantes a verem como objeto de investigação temas abordados em aulas. Reforçam muito a questão do Trabalho de Conclusão de Curso: "é

importante se preparar para". Ainda aparece como dominante a idéia da monografia como "grande momento" reservado à pesquisa. Decorre daí, talvez, a posterior dificuldade que revelam de saber argumentar, defender suas teses. Foram adestrados para a memorização e o culto das verdades. Sabem dar respostas e tropeçam na formulação de perguntas.

Detecta-se que, quanto maior o esforço do professor em dialogar com a classe, trazendo a realidade do trabalho para a sala de aula, despertando a curiosidade ou trabalhando conteúdos significativos à profissão, cresce a motivação e participação dos estudantes, o que constitui terreno fértil para se incutir novas bases científicas, filosóficas e éticas para o ensino. Tais professores conseguem inclusive mobilizar os alunos para a convivência extra-classe, convidando-os para o debate, a conversa sem tempos definidos, a visita à biblioteca. Podem constituir-se em referências positivas e decisivas à vida desses estudantes.

Maseto (1992, p.71) fala-nos da sala de aula como espaço de convivência, que articula vida e realidade, lugar de encontro, explorados pelo professor e aluno, parceiros no ato de desvelar e construir o conhecimento.

O autor lembra a importância de nos comprometermos com a organização e execução de "aulas vivas", espaços carregados de significações, informações, interrogações, que, num movimento constante, histórico, dentro/fora, teoria/prática, geral/particular, científico/senso-comum, concreto/abstrato, coloca-nos em contato com os fenômenos da vida real, aquela que acontece fora das paredes da sala de aula, mas, ao entrar neste espaço, enriquece-o, transforma-o, redefine-o, permitindo aos alunos, adultos em formação, preencher cérebros, mãos, corações com um saber pleno de possibilidades, comprometido com a aplicação edificante da ciência (Santos, 1996).

Respaldando-nos em Moraes (1986, p.7), lembramos a importância de repensar o espaço da sala de aula.

"A sala de aula: eis uma realidade que contém muitas realidades.(...) Esta pode ser pensada em termos do que é, bem como em termos do que deve ser. Espaço

político portador de uma história? Espaço mágico de encontros humanos? Lugar no qual tantos escamoteiam com belas palavras os duros conflitos vividos por um tempo? Espaço no qual se cumpre o jogo sutil das seduções afetivas ou doutrinadoras? Ou muitas dessas coisas juntas? Enfim: que lugar é esse, a sala de aula?(...) quem sabe fosse bom discutirmos todos esses matizes de sentido? Senão todos, muitos que nos fossem possíveis”.

Qual o sentido prevalente que imprimimos na organização de nosso trabalho pedagógico?

Espaço de perguntas e respostas prontas que se ensinam para serem aplicadas como receitas, verdadeiros manuais de “como fazer” ou espaço de construção de novas possibilidades a partir do saber acumulado, constantemente interpelado? Espaço de repetição ou desenvolvimento de originalidades?

Assim, Snyders (1995, p.121) nos lembra de que: “Os alunos já não se sentem esmagados por enunciados definitivos; podem viver o pensamento como uma progressão muito lenta, uma conquista, com momentos de interrupção ou mesmo de derrota.”

Isto nos remete a pensar nossa prática pedagógica centrada em certezas, verdades absolutas, contra as quais não cabe recurso. A que serve este modelo de competência? O professor que já tem as respostas prontas e com segurança as devolve ao estudante interessado, impedindo seu próprio esforço reflexivo, sua elaboração de possibilidades, sua formulação de hipóteses, pode parecer ao estudante um modelo a ser admirado, um modelo a ser copiado. E gera, no docente, a satisfação momentânea por receber imediata recompensa: a admiração do aluno.

Cabe interpelar qual a contribuição a longo prazo desse docente na formação do egresso...

Se, por ora, saciou sua fome, perdeu rica chance de ensiná-lo a criar e recriar formas de produção e encontro das fontes de alimentos. Optou por protelar sua independência, autonomia. Retardou o desabrochar de sua originalidade. O jovem, inquiridor por natureza, desaprende esta habilidade, se for submetido a

este ensino pragmático, preocupado com a memorização temporária de conteúdos e fabricação de respostas certas. Tal ensino não admite erro, dúvida e, assim, conduz o aluno à recusa do pensar, condenando-o a ser passivo e dependente.

Para que o ensino com pesquisa possa acontecer, é necessário nos livrarmos desse condicionamento, desse modelo que condiciona o professor a envergonhar-se de não saber e o aluno a ter medo de perguntar para descobrir. Isto tende a entristecer a ambos. Cremos que é de fundamental importância não frear o desenvolvimento da originalidade do aluno, não ir contra sua alegria.

Isto posto, novamente o “olhar os cantos da sala de aula” parece ser revelador. Trata-se de desvelar a ordem instituída. O professor fala, os alunos copiam; há uma seqüência didática pré-definida; há o tempo de ouvir, falar e provar o que se aprendeu. Fases distintas. Há o momento de se preparar para a pesquisa e praticar a pesquisa, equivocadamente atribuído ao TCC.

Esses tempos informam como devem professor e alunos se movimentarem, interpretarem as regras do jogo em que estão envolvidos. E, igualmente, determinam um jeito de estar em relação, as trocas sociais que constituem o que se designa por aula.

Mehan, citado por Coulon (1995, p.119), explica “professores e alunos, participando de um conjunto de práticas metódicas para tornar a aula um acontecimento organizado, (...) facilitando, no decorrer desta, a coordenação da interação pela utilização de um procedimento de “atribuição sucessiva”. Cada ato de linguagem e professor não é somente uma informação acadêmica, mas indica também quais alunos deverão responder”. E como deverão fazê-lo.

O aprendizado do ofício de estudante, pode conter ou não a relação com a pesquisa, através das práticas escolares e avaliativas escolhidas e praticadas pelos professores. O estudante, quando entra na universidade, superado o que Coulon (op.cit. p.143) chama de tempo de estranhamento, ingressa no tempo de aprendizagem no qual vai-se adaptando progressivamente e uma conformidade vai-se produzindo.

Essa conformidade indica-lhe conteúdo e forma correta de expressá-las para ter sucesso em seu universo escolar. Claro está que a forma como o professor executa seu ofício determina o jeito do aluno desempenhar seus papéis, pela assimilação das regras do jogo. Cria-se, assim, um "habitus" estudantil. Coulon (op.cit. p.152) afirma que no fundo: "o habitus é um princípio silencioso de cooptação e reconhecimento que opera as classificações, em primeiro lugar, escolares e, depois, sociais. Disso decorre que a vivência de e convivência exaustiva com um certo habitus estudantil impregna os alunos de um modo peculiar e previsível de se comportarem frente aos fatos e acontecimentos. E em nosso caso, frente ao conhecimento. O problema está que este habitus extrapola os muros da escola e invade a prática profissional. Do modo como o aluno vai-se familiarizando com o que se espera dele na Universidade, ratifica seu jeito de agir, e sentir o processo didático-pedagógico.

Na análise da realidade escolar, constatamos que o processo formativo do aluno não está sendo realizado como algo aliado ao processo de produção do conhecimento. A conduta dos professores, segundo nossa observação, com relação ao momento em que os alunos formulam perguntas, aponta, em sua grande maioria, a resposta imediata e, em raras ocasiões, em disciplinas, bem distintas, ocorre a resposta, porém fazendo com que o aluno possa formular seu próprio raciocínio, indicando a valorização a seu esforço de pensar.

Estamos numa política de ensino onde ainda a informação é adquirida. O aluno agradece por ouvir e entende ser isto o suficiente. Não há o contra-argumento nem o incentivo para que ele exista. Talvez o dia em que existir, por parte dos formadores, a socialização de seus trabalhos, erros e acertos, vontade de continuar crescendo junto ao aluno em formação, estejamos perto da naturalidade que convencerá pelo agir, não falar. Pode ser que pesquisar se torne algo natural e signifique necessidade de conhecer o novo, pensamento crítico, formação de opinião, reconhecimento do verdadeiro papel do profissional

Outra importante constatação foi a de que o tempo de alunos e professores é determinado pela burocracia curricular rígida, aparen-

temente imutável, obrigando os atores a desempenharem com exatidão os papéis convencionais já definidos. Assim, qualquer tentativa de transgredir a lógica administrativa imposta é desmobilizada, alegando-se prejuízo ao ensino, com perda de qualidade. Cabe considerar se aquilo que se intitula qualidade de ensino resiste a uma análise mais criteriosa. Outro argumento freqüente para impossibilitar espaços coletivos de encontro extracurricular é o de atenção ao cumprimento das cargas horárias formalmente existentes. Não se questiona o real aproveitamento dessa hora de estudo (ou melhor dizendo, hora de ensino), não se considera o quanto isso tem servido para a manutenção da sala de aula como espaço de não alegria, onde professores e alunos desesperam-se, esperando o tempo se esgotar. Porém não se pode perder o tempo. Ainda quando o tempo é usado sem paixão e com uma qualidade incompatível com a pós-modernidade.

Alarcão (1996) lembra-nos a importância de se construir bases para a formação reflexiva do aluno, o que pede igual e prévio investimento na formação reflexiva do professor. Assim, à medida em que nos envolvemos no debate das determinações que obstaculizam o surgimento ou consolidação do ensino com pesquisa, vamos desconstruindo todo um modelo de ensino orientado pela lógica da racionalidade técnica e desvelando os fios visíveis e invisíveis de sua trama.

Observa-se a importância de se repensar tanto a organização do trabalho pedagógico como objetivos que se perseguem, reafirmando-os por meio de inovações nas práticas avaliatórias, descentrando-as do interesse obsessivo de validação do saber oficial. Este é, certamente, importante freio para o surgimento da originalidade do pensamento do estudante, pois condiciona e cerceia sua possibilidade de manifestar sua forma de ver o mundo e interpretar as coisas. O que está em jogo, neste caso, é o poder do professor na gestão da informação e palavra, como nos aponta Vieira (1995). Esclarecendo: na dependência da forma como o docente faz uso de seu poder na gestão do processo de ensino e como o manifesta nos mecanismos formais e informais de avaliação que executa, o estudante compreende qual seu espaço no encontro pedagógico e a forma correta de ocupá-lo. A avaliação é reveladora de qual é o perfil de aluno competente. Em

geral, os alunos se percebem reforçados com boas notas quando realizam a síntese perfeita entre o domínio do conteúdo e a forma correta de manifestá-lo. E, assim, aprendem a controlar seus impulsos criativos, desafiadores dos dogmas de ensino. A implementação de avaliações orientadas por outra matriz epistemológica que não a do positivismo enseja o surgimento de outras possíveis respostas aos problemas apresentados, à medida em que democratiza a gestão da informação e palavra, restituindo espaço para a voz do aluno. O professor que valoriza essas qualidades nos estudantes que ajuda a formar abre-se ao processo de negociação com os alunos, visando ampliar suas chances de participação, inserindo-os na pedagogia da autonomia, fazendo-os parceiros na aventura intelectual que caracteriza os encontros pedagógicos onde estão envolvidos. Essa aventura estende-se até a avaliação onde se assume uma mudança qualitativa nos modos de progressão e verificação do saber. Vieira afirma:

"Este processo de negociação traduz-se num alargamento das intenções de comunicação dos alunos, que emitem juízos de valor, argumentam, justificam, dão exemplos, fazem perguntas, discordam, ou seja, não se limitam a responder a solicitações de resposta previsível, como acontece freqüentemente no discurso pedagógico convencional. Ao aluno são atribuídas responsabilidades discursivas tradicionalmente assumidas pelo professor, como formular hipóteses, realizar descrições metalingüísticas, explicar conceitos, descrever exercícios, fornecer e interpretar instruções." (op.cit p.61).

Como se depreende, a concepção de ensino de qualidade muda radicalmente nessa perspectiva.

A eloqüência dos ritos e dos silêncios onde se constrói o sentido do ser estudante universitário em uma sociedade submetida a processo de mudanças

Uma importante constatação confirmada pelo estudo da realidade de ensino *com* pesquisa no curso foi a distância que existe entre o

discurso emancipatório implícito no projeto educacional da unidade e a práxis nem sempre norteada pelos mesmos compromissos. Esta permanece presa e condicionada a um modelo de ensino que toma o conhecimento como acabado, inquestionável. Giroux (1997) comenta acerca do chamado "conhecimento produtivo", aquele ligado aos meios, instrumento para o trabalho alienado e lembra a necessidade de ultrapassar essa dimensão para avançar na perspectiva do "conhecimento- diretivo". Assim se posiciona: "O conhecimento diretivo formula as questões mais importantes para o aperfeiçoamento da qualidade de vida, porque ele pergunta: Para que fim?" (p. 85).

O que se detecta é a condução do trabalho pedagógico ainda centrada na visão apontada por Bernstein, a do currículo-coleção (1996). Acumulam-se informações, saberes nem sempre explorados em sua dimensão ético - política à medida em que esse trabalho demanda tempo e a estruturação formal da escola obstaculiza esse debate reflexivo que implica um diálogo de professores e alunos com a situação. O que se vê é a sucessão nem sempre instigante de conteúdos que vão sendo despejados nas cabeças (?) e cadernos, sem que ocorra previsão de espaços para as dúvidas e incertezas. Kincheloe (p. 38) refere-se a um certo tipo de doença cognitiva, onde se verifica a ausência do pensar, habilidade sufocada pelo uso inadequado do tempo de ensino. Essa doença, a longo prazo, ameaça a verdadeira sobrevivência da espécie humana. Outro traço típico dessa anomalia é a marcante fragmentação que a caracteriza e tem enfraquecido nossa capacidade de estabelecer relações entre as coisas e o cosmo. Ao não aprendermos a pensar circularmente e de forma holística, perdemos nossa capacidade de questionar o real sentido do mundo que ajudamos a consolidar. Nosso modelo de ensino está impregnado do culto às certezas e isso não nos desafia ao exercício de nossa originalidade. Novamente, o autor nos ensina (p.135): "O pensamento formal não permite aos professores e estudantes explorarem as origens dos problemas, os pressupostos que nos levam a definir algumas situações como problemas e outras como não-problemas ou a fonte de autoridade que nos guia na formulação

de critérios para julgar quais os problemas que merecem nosso pensar e tempo de ensino.”

Como é possível perceber, é preciso descobrir e denunciar os caminhos ocultos da ideologia que justificam as questões que subjazem em nossas salas de aula. Dessa forma, impõe-se uma mudança na realidade de ensino da universidade. Uma transformação na lógica que aprisiona alunos e professores em um determinado jeito de se aproximarem do conhecimento. E os faz infelizes à medida em que os impede de cruzar as fronteiras que os separam do conhecimento significativo, vivo, concreto. Cremos que somente este ato de audácia pedagógica devolverá algum prazer ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse novo espaço a ser pensado, onde se possam reinterpretar as regras que definem o uso dos tempos de ensino, pode ocorrer a descoberta e valorização de novos saberes, construindo-se condições para se desfrutar de conhecimentos significativos e, em princípio, não considerados relevantes para serem ensinados. A gestão do tempo passa a ser determinada pela utilidade social daquilo que se discute e não se impõe. Ao adotarmos o princípio dialógico na condução de nosso trabalho docente, rompe-se com a unidimensionalidade das relações tradicionais da sala de aula, e inaugura-se a possibilidade de se aprender com a alteridade, diferenças. Busca-se uma epistemologia que favoreça a multiplicidade de visões, a polissemia. Uma nova forma de conhecer que não se assente na cultura do silêncio e comprometa-se com encontros sociais infinitamente mais ricos, porque plurais, mediados por uma idéia de democracia cognitiva. (Morin & Kern, 1995).

Mas, como viabilizar essa democracia cognitiva com os cidadãos em geral, se mesmo com os estudantes (cidadãos na universidade), encontramos dificuldades para reconhecer suas vozes como produtoras de conhecimentos e merecedoras de atenção? Apoiados em dogmas que insinuam ser os professores únicos detentores do poder de definir os rumos do processo de ensino, conhecedores plenos das necessidades da comunidade acadêmica, como aspirar a encontros pedagógicos regidos pelo desejo mútuo de participar da aventura intelectual,

cientes da simultaneidade dos riscos e oportunidades?

Ao aceitarmos esse encontro com nossa verdade interior, com toda sua riqueza e pequenez, poderemos enfrentar a árdua tarefa e opção de formar para a transformação ou conformação. Isso talvez nos conduza à coerência entre o discurso e a práxis e preencha nossos silêncios de significados eloqüentes e denunciadores de nosso projeto histórico. Qualquer opção será enriquecida se for iluminada pela reflexão na ação ou sobre a ação, única forma capaz de nos fazer compreender criticamente nossas decisões e omissões pedagógicas. (Schon, 1983). Se a base reflexiva empresta nova qualidade aos egressos da escola, urge possa ser incorporada e exercitada nos vários espaços de aprendizagem, por meio da mediação do professor ao planejar sua ação de arquiteto do conhecimento, assumindo sua titularidade na iniciação do estudante em uma outra base epistemológica, em um outro saber-fazer. Mas o novo não se instala de repente. A categoria tempo, persistência, será decisiva para fazer acontecer e durar a mudança evitando que o novo se torne meramente novidade (Rios, 1995).

Percebe-se, nos meios universitários, um esforço dos estudantes para resgatarem sua dignidade de seres pensantes, interpeladores da ordem, comprometidos com uma nova ordem não decodificada pelos educadores como desordem. Será incorreto desejar ajudar a reconstruir uma escola onde se planejem tempos pedagógicos mais condizentes com a pós-modernidade? Onde se ensaiem experiências de ensino mais instigantes e lide-se sem aflição com a idéia de não-finitude dos saberes e de impotência para enfrentar um mundo submetido a processo acelerado de mudanças no qual os problemas se metamorfoseiem de modo dinâmico e incontrolável, desaconselhando respostas definitivas e dogmáticas, próprias de quem pensa de modo estático, anacrônico? Como se vê, por razões distintas, é importante desconstruirmos a pedagogia do silêncio que por tanto tempo imperou respondendo aos interesses do mercado. Na sociedade globalizada, sociedade da informação que transita e é recriada velozmente, não há espaço para o ensino reprodutivo de verdades absolutas, repetidas por

alunos acríticos e sem voz própria. Nossa sociedade pós-moderna pode e deve ser entendida como uma sociedade de constante e perene aprender, porém aprender numa dimensão reflexiva, criativa, resolutiva frente aos desafios do cotidiano. Assim, voltamos a defender a atitude de investigação que precisa ser ensinada aos futuros egressos das escolas em todos os graus e, em especial, nas de nível superior.

Como se percebe o repensar sobre a organização do trabalho docente implica horizontalizar as relações entre alunos — docentes, reposicionando-os na relação com o conhecimento. Em um tempo onde a informação viaja, onde as pessoas navegam, a sala de aula precisa rejuvenescer-se. A incorporação da tecnologia é bem-vinda e deve ser analisada em sua simultânea positividade e negatividade. Porém, não cremos em salas de aula em que se mude a aparência, a casca, a superfície. Mas cremos na possibilidade histórica de ocuparmo-nos das contradições dessas mudanças estruturais e conjunturais para formar profissionais comprometidos com a cidadania coletiva, profissionais capazes de formular perguntas (ainda que desagradando e abalando o instituído). Cremos em um conceito de ordem diferente onde a forma e o tempo de mediação do educador sejam despendidos para formar alunos capazes de perguntar e não apenas responder, especialmente se só houver possibilidades de uma única resposta definida unilateralmente por aqueles que representam o sistema. Assim, uma formação de qualidade condizente com o novo milênio exige dos professores coragem e ética para formar novas identidades e subjetividades culturais. Exige do docente esforço lúcido para se manter reflexivo em todas suas ações e principalmente atento aos desdobramentos de suas opções. Implica assumir o risco de buscar novos prazeres em seu trabalho docente, não condicionados nem de longe ao exercício de poder sobre os alunos, praticado de forma dissimulada ou não. Convém, como nos avisa Perrenoud (1993), assumir o luto de não mais definir e controlar o contrato pedagógico isoladamente. Os estudantes parecem estar despertando desse estado letárgico que os emudeceu, anestesiando seus afetos e sensibilidades. Posamos oferecer-lhes acolhimento nessa hora de

transição onde ainda não sabem bem, nem como, nem por quê, mas sabem que é preciso mudar a escola para que ela possa servir à sociedade como espaço de contestação e criação de novas possibilidades de vida, para que ela possa ser palco de consolidação de projetos pedagógicos assumidamente emancipatórios que nos libertem das amarras da alienação que secularmente têm-nos vitimado. Como se vê, vivemos uma crise ética. Definamos até onde permitiremos o desabrochar das potencialidades reflexivas dos alunos. Até o limite de nosso comodismo e segurança? Ou até onde seja necessário para refazer uma sociedade onde se instalou o caos e a fraternidade, a solidariedade deixaram de ser prioridade? Morin e Kern (1995) nos alertam de que não podemos sonhar com o melhor dos mundos, mas isso não nos impede de sonhar e construir um mundo melhor. Talvez possa ser um bom começo.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed, 1996
- _____ (org). *Supervisão de professores e inovação curricular*. Aveiro: CIDINE, 1995.
- ALFARO, L. *Pensamento crítico em enfermagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ALVES, R. *Estórias de que gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1985
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- CORREA, E *Inovação educacional, reforma curricular e supervisão*. In: Alarcão, I. (org.) *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDINE, 1995
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cad. Pesq.*, nº 97, p. 31-46, maio 1996.

- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FIGARI, G. *Avaliar: que referencial*. Porto: Porto Ed., 1996.
- FURTER, P. *Educação e reflexão*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- HOFFMAN, J. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. in: ALVES, M. L. et al (org). *Avaliação do rendimento escolar*. SP.FDE, 1994, série Idéias 22.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUCKESI, C. C. Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. in: CONHOLATO, M. C. et al (org). *A construção do projeto de ensino e a avaliação*. SP FDE, 1990, Série Idéias 8.
- MARQUES, E. A. et al Ensino e pesquisa na universidade: Questão de lei ou de visão de mundo? *Cad. Pesq.* São Paulo (69): 5-16, maio 1989.
- MASETTO, M. T. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Edit. Associada, 1992.
- McLAREN, P. *Rituais na escola*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- MOESCH, M. M. Política de integração curricular e gestão democrática, in: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (org.) *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- MORAIS, R. (org.) *Sala de aula, que espaço é esse?* Campinas: Papirus, 1986.
- MOREIRA, A .F. (org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997
- MORIN, E. & KERN, A .B. *Terra-Pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995
- NÓVOA, A. et al (org.) *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PAOLI, N. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. *Caderno CEDES*, nº22, 1988.
- PEIXOTO, M. C. L. Associação ensino- pesquisa na universidade: caminhos de um discurso. *Educação & Sociedade*, nº 41, abril 1992
- PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Ed., 1995.
- _____ Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A & NÓVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Porto ed. 1993 .
- PIMENTEL, M. G. *O professor em construção*. Campinas: Papirus, 1993.
- RIOS, T. A. *Ética e competência*. São Paulo, Cortez, 4. ed. 1995.
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito in: SILVA, L. H. et al (org.) *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 15,33.
- SANTOS, J. P. *O que é pós moderno*. 14. ed., São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*, USA, Basic-Books, 1983
- SILVA, T. T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996
- SIROTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SNYDERS, G. *Feliz na universidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- SORDI, M. R. L. *A prática da avaliação no ensino superior: uma experiência na enfermagem*. SP, Cortez/PUCCAMP, 1995.
- VON ZUBEN, N. A. A relevância da iniciação à pesquisa científica na universidade. *Proposições*. Vol. 6 nº 2(17), 5-18 Jun 1995