



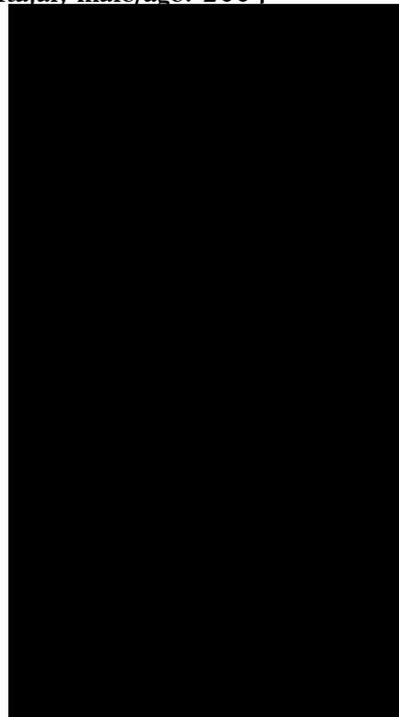
ISSN 1519-8227

CONTRAPONTO

Revista de Educação
da Universidade do Vale do Itajaí

Programa de Pós-Graduação/
Mestrado em Educação (PPG/ME)

volume 4 - n. 2 - Itajaí, maio/ago. 2004





Os autores que escrevem neste número... para a compreensão da prática como crítica da Formação Docente. Fazem-no em estas condições de sua produção: alguns textos no II Colóquio em Educação da UN

Alguns textos são aqui apresentados em... oral por conta da força de suas narrativas. Clarice Pires e José Augusto Pa... Colóquio em Educação, apresentam-se

O Colóquio foi organizado pelo Grupo de Pesquisa Políticas Públicas... teve por objetivo ampliar a discussão sobre a prática e à formação docente. E, nestes textos, constituíram-se em terreno fértil para a prática docente, esteja ele contextualizado nos estudos curriculares, avaliativos ou da formação continuada.

O artigo "Formação continuada de Professores Universitários: Alguns enfrentamentos necessários" apresenta o programa de formação continuada de docentes da UNIVALI, especialmente a experiência de 2003. As autoras desenvolvem uma análise epistemológica da experiência desenvolvida a partir de diferentes eixos temáticos, análise que a **Revista Contrapontos** tem o prazer de socializar com o público interno e externo da Universidade.

A política de formação continuada de professores é abordada por Márcia Regina Selpa de Andrade. Márcia apresenta as concepções que determinam as propostas de organização do trabalho escolar por ciclos de formação no Brasil e, dentre elas, a implementação de uma política de formação para os educadores da infância, adolescência, jovens e adultos na rede municipal de Blumenau, SC.

Márcia de Souza Hoboldt discute a questão da profissionalidade docente no ensino profissionalizante; o objetivo central deste trabalho é discutir quais são as dimensões constitutivas da profissionalidade dos professores desta modalidade de ensino. Tomando por base os estudos recentes desenvolvidos por Tardif, Pimenta, Sacristán, Placco e Contreras, que discutem tal conceito e por Cunha, Peterossi e Kuenzer sobre a Educação Profissional, a autora apresenta elementos contextuais sobre a formação dos professores inseridos no ensino profissionalizante.



Marli André analisa os memoriais elaborados por professores no contexto de um Programa de formação docente em exercício. O memorial é uma espécie de diário do cotidiano pedagógico, no qual o professor registra o seu trabalho em sala de aula, bem como reflexões e sentimentos. De acordo com a autora, o conteúdo dos memoriais indicam que, ao longo de dois anos apresentam evidências de mudança na auto estima e no crescimento profissional do professor, na sua concepção do que é ser professor e na própria escrita do memorial. Portanto, tais registros constituem-se em instrumentos relevantes no processo de formação docente, auxiliando na construção da identidade profissional.

A formação inicial e continuada é abordada no artigo de Maria Catarina Cury, incorporando à discussão, os aspectos históricos e culturais envolvidos na formação docente. De acordo com a autora, a formação inicial é apenas um componente de estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável na implementação de uma política de melhoria da educação básica no Brasil.



Diva Spezia Ranghetti e Verônica Gesser sugerem, em sua proposta, 'um novo olhar sobre a racionalidade dos currículos da formação inicial de professores', na qual 'o acadêmico vá a campo sem teoria' para que, a partir de suas observações dialogadas com colegas e professores, 'a curiosidade ingênua se constitua em curiosidade epistemológica'; isto supõe o planejamento coletivo da pesquisa e o reconhecimento das 'escolas como espaços de formação'.



A política de formação continuada de professores, no âmbito da rede municipal de Itajaí - SC é investigada no trabalho de Schlindwein e Machado no período compreendido entre 1998 e 2001. Duas modalidades de cursos de formação continuada foram identificados. A rede municipal tem investido em programas mais centralizados, enquanto a rede estadual descentralizou, investindo na autonomia das unidades escolares. As análises aqui empreendidas pretendem indicar as possibilidades e limitações dos cursos oferecidos, bem como os possíveis efeitos destes cursos na compreensão do professor.

É apresentada também a proposta cubana de formação continuada em municípios da província de Las Tunas, em Cuba, desta vez para problematizar 'Tempos e Espaços Ciber' no ensino médio e superior, no qual Maristela Vanzuita Machado e Ulises Mestre Gómez destacam o novo ethos educativo do ciberespaço.

Neste ethos, José Manuel Moran tem muito a dizer; a **Revista Contrapontos** abre seu espaço para este que é um dos pioneiros no uso das tecnologias inovadoras no ensino superior brasileiro; o autor integra sua abordagem humanista com as tecnologias em quatro eixos que se integram: foco na aprendizagem, desenvolvimento da auto-estima e do auto-conhecimento do aluno, formação do aluno empreendedor (área pouco explorada, segundo o autor) e do aluno-cidadão.

Na sessão Reflexão Acadêmica, apresentamos trabalhos de destaque que se constituem em reflexões sobre a questão da formação docente na interface com os estudos curriculares.

A formação de professores, após as discussões dos últimos anos, parece não prescindir da prática docente como critério de verdade. Isto porque, como afirma Clarice Pires 'nós, professores, ao longo de nosso processo histórico de formação, tivemos muito pouco contato com os saberes de nossa experiência e de nossa prática'.

A julgar pelos autores deste número de **Contrapontos**, a retomada ou resgate desta lacuna tornou-se inadiável pois todos os autores que aqui se apresentam, de uma maneira ou de outra, exercitam a epistemologia da prática, isto é, têm seus 'saberes de referência' ligados às suas experiências e identidades docentes, como relata Clarice.

Lílian Anna Wachowicz, uma das precursoras da didática dialética, intitula sua fala 'Na escola: formação continuada e avaliação pela pesquisa'. Em sua epistemologia da prática, relata experiência docente com pós-graduandos *stricto sensu*, onde parte 'do chão da escola e das salas de aula para a elaboração coletiva do conhecimento com as referências teóricas necessárias'.

José Augusto Pacheco faz uma discussão sobre o estatuto do ser professor no contexto da sociedade do conhecimento. Para o autor, em tempos marcados pela transitoriedade dos discursos e pela desconstrução de uma imagem social de escola, é preciso questionar o significado da profissão docente como um direito cultural e não como um produto de mercado.

Esther Hermes Lück apresenta o caminho percorrido na elaboração do Projeto Político de Formação de Professores para o ensino fundamental e médio da Universidade Federal Fluminense, neste importante tema das licenciaturas. No seu relato, destaca-se o trabalho da UFF desenvolvido junto às Secretarias de Educação Estadual e Municipal, num conjunto de ações propostas em comum acordo com as escolas da rede pública.

Estaríamos dispensados de uma Sessão do Professor neste número de **Contrapontos**, todo ele dedicado à Formação do Professor, não fosse o tema tratado com arte no texto de Iliane Regina Fleith em seu 'Arte como estratégia interdisciplinar na educação de Jovens e Adultos'.

Luciane Maria Schlindwein

Solange Puntel Mostafa



ARTIGOS / ARTICLES

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ENFRENTAMENTOS NECESSÁRIOS

IN SERVICE TRAINING OF UNIVERSITY LEARNERS
Amândia Maria de Borba, Cássia

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO
TEACHER EDUCATION AND EDUCATION

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

IDENTITY CONSTRUCTION OF TEACHERS IN
professional education teachers

Márcia de Souza Hobold

MEMORIAL, INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE 283

THE ROLE OF REFLECTIVE DIARIES IN THE PROCESS OF TEACHERS' IDENTITY CONSTRUCTION

Marli André

FUNÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS 293

HISTORIC CULTURAL FUNCTIONS IN THE TEACHER EDUCATION OF ELEMENTARY EDUCATION

Maria Catarina Cury

UM DESIGN DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS): um projeto em construção 305

A CURRICULUM DESIGN FOR INITIAL TEACHER EDUCATION: a project underwork
Diva Spezia Ranghetti e Verônica Gesser

FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO BÁSICO: um estudo avaliativo dos programas implantados nas redes públicas 325

CONTINUING EDUCATION IN BASIC TEACHING: evaluative study of programs implemented at public schools

Luciane Maria Schlindwein e Maristela Vanzuita Machado

TEMPOS E ESPAÇOS CIBER E SUA APROPRIAÇÃO

EDUCACIONAL 337

TIMES AND CIBER SPACES TOWARDS THE EDUCATIONAL APPROPRIATION OF CIBER TIMES AND SPACES

Maristela Vanzuita Machado e Ulises Mestre Gómez

A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA 347

THE CONTRIBUTION OF TECHNOLOGIES FOR AN INNOVATIVE EDUCATION

José Manuel Moran

REFLEXÕES ACADÊMICAS / ACADEMIC REFLECTIONS

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM COMO EIXO NORTEADOR E FORMADOR DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA:

uma experiência em construção 359

AN EVALUATION OF LEARNING AS A GUIDING LINE OF EMANCIPATORY EDUCATIONAL PRACTICE: an experience under work

Clarice Pires

NA ESCOLA: formação continuada e avaliação pela pesquisa 373

IN THE SCHOOL: continuing education and evaluation by the research

Lílian Anna Wachowicz

SER PROFESSOR NO CONTEXTO DA SOCIEDADE DO

CONHECIMENTO 383

BEING TEACHER IN THE CONTEXT OF KNOWLEDGE SOCIETY

José Augusto Pacheco

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: concepção e implementação na Universidade Federal Fluminense 387

TEACHERS EDUCATION FOR THE ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL: conception and implementation in Universidade Federal Fluminense

Esther Hermes Lück

SESSÃO DO PROFESSOR / TEACHER SESSION

A ARTE COMO ESTRATÉGIA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 397

ART AS INTERDISCIPLINARY STRATEGY IN YOUNG ADULT EDUCATION

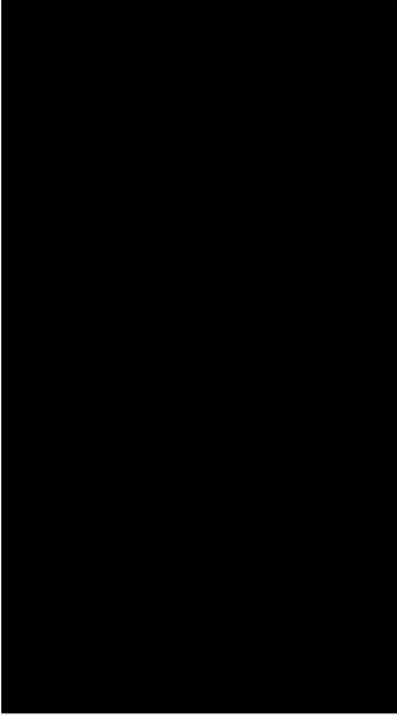
Iliane Regina Fleith

RESENHA / SUMMARY

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL 407

TEACHERS KNOWLEDGES AND PROFESSIONAL EDUCATION

Márcia de Souza Hobold





FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVALENTES: alguns aspectos

RESUMO

Resumo

O artigo propõe-se a explicitar, mesmo que de forma breve, alguns enfrentamentos que se julgam necessários para a superação da mera discussão técnico-instrumental do processo de formação do professor. As questões apresentadas têm como fundamento a preocupação de superar o pragmatismo que assombra o contexto educacional e que prende a experiência de formação docente às pedagogias do “aprender a aprender”, tolhendo as possibilidades de pensá-la a partir de suas determinações concretas. A experiência acumulada no campo da formação de professores, notadamente na formação continuada de professores universitários de diferentes áreas de conhecimento, reforça a idéia de que essa modalidade de formação merece reflexões e questionamentos. Nessas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a emergência de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e o seu papel em uma sociedade que tem cada vez mais praticado a redução das possibilidades do conhecimento ao domínio da experiência sensível e imediata. Assim, no lugar de uma formação centrada na cultura que se constrói no cotidiano imediato dos professores, propomos uma formação que amplie as discussões para a compreensão teórica e crítica do processo educativo, do processo de produção do conhecimento e das formas e meios necessários para torná-lo assimilável no espaço e tempo acadêmicos.

Abstract

This article aims to show briefly some controversies considered as necessary to overcome the limitations of technical and instrumental discussion about the

¹ Doutora em Educação - Currículo. Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Univali e Pró-reitora de Ensino da Univali.
E-mail: amandia@univali.br

² Doutora em Educação - Currículo. Professora e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Univali.
E-mail: cassia@univali.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação da Univali.
E-mail: reginalh@univali.br

teachers' training process. The questions presented herein intend to overcome the pragmatism which jeopardizes the educational context that constrains the teachers' training experience within the pedagogies of 'learning to learn', reducing the possibilities of thinking about this experience from the view point of its concrete determinations. The overall experience in the field of teachers' training, especially in service training of lecturers from different areas of knowledge, stresses the idea that this modality of training deserves further reflection and questioning. This shows mainly the onset of a theoretical and critical reflection about education and its role in one society which is gradually reducing the possibilities of knowledge to its experiential domain. So, instead of an education centered on the culture built on lecturers everyday life we purpose one which enlarge the discussions to the teoretical and critical understanding of the educational and the ways and means needed to make it understandable within the academic space and time.

Palavras-chave:

Formação continuada; Docência universitária; Trabalho educativo.

Key words:

Lecturers continuing education; University teaching.

Introdução

Há alguns anos a formação de professores tem sido objeto de nossos estudos e atuação profissional. As atividades que desenvolvemos na Universidade do Vale do Itajaí, dedicadas à formação continuada de professores universitários de diferentes áreas de conhecimento, suscitam forçosamente questionamentos e reflexões sobre essa modalidade de formação.

O silêncio em torno de questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente, as acaloradas discussões sobre propostas de avaliação de aprendizagem e as dificuldades na definição de objetivos e procedimentos didáticos são alguns dos problemas que precisam ser enfrentados em programas de formação continuada para professores universitários.

Obviamente, esses não são os únicos problemas a enfrentar numa instituição de ensino, como adverte Moraes (2003, p. 8):

Por certo, a formação docente não é a única preocupação no contexto das políticas públicas educacionais da década. Ao contrário, resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais operaram um verdadeiro "transformismo", fazendo do Brasil um país de reformas: econômica, tributária, fiscal, da previdência, produtiva, educacional, em suma, do Estado e da Constituição.

Se as diversas instituições sociais estão enfrentando mudanças, a universidade como instituição educativa e os docentes que nela atuam também estão desafiados

pelos cenários em transformação. A esse respeito assim se expressa Goergen (2002, p. 71):

As incertezas que afligem a universidade não são apenas institucionais. Os próprios docentes universitários, como não poderia deixar de ser, encontram-se envolvidos nessa crise de identidade. Invadem-nos incertezas a respeito do que somos, do que e como devemos ensinar, de quais temas devemos privilegiar em nossas pesquisas, a serviço de quem estamos ou deveríamos estar.

A docência universitária se encontra, portanto, em uma situação complexa, que exprime as contradições da sociedade. De um lado estão as mudanças que visam a adaptação da universidade às premissas do modelo hegemônico e à crescente mercantilização da docência e da pesquisa. De outro, a compreensão equivocada da maioria dos professores de que, para exercer a profissão no ensino superior, é suficiente o domínio técnico da área de conhecimento específico na qual atua, o que contribui para forjar um caráter reducionista e tecnicista à profissionalização docente, obliterando dimensões fundamentais da formação de pessoas (e de profissionais), tais como as dimensões ética e epistêmica.

A consciência da complexidade dessas questões tem ampliado a discussão sobre a formação continuada de professores universitários e o espaço nas pesquisas e reflexões educacionais. Mas, é fato, também, que tais discussões têm se centrado na constatação de que a maioria dos professores do ensino superior não teve a possibilidade de se apropriar de saberes e habilidades referentes à docência.

Longe de negar a importância desses aspectos – pois deles partimos para a realização da atividade ora em análise –, este artigo propõe-se a explicitar, mesmo que de forma breve, alguns enfrentamentos que julgamos necessários para a superação da mera discussão técnico-instrumental do processo de formação do professor, seja esta formação inicial ou continuada. Significa dizer que se pretende proceder a uma análise epistemológica da experiência de formação docente e do processo de produção do conhecimento.

Formação continuada do docente na Universidade: a experiência da Univali

O Programa de Formação Continuada dos Docentes da Univali é coordenado pela Seção Pedagógica do Departamento de Ensino e Avaliação da Pró-Reitoria de Ensino e atinge, aproximadamente, 1200 (hum mil e duzentos) docentes – do total de 1800 (hum mil e oitocentos) que integram os quadros da instituição – atuantes nos 56 cursos de graduação oferecidos pela Universidade nas diversas áreas de conhecimento. A adesão ao programa é voluntária e, desde sua implantação em 2001, tem crescido sistematicamente.

A proposta do Programa tomou como referência os resultados da avaliação institucional que constatavam as dificuldades do desempenho docente, notadamente na categoria “habilidades de ensino”. Na avaliação dos acadêmicos, um percentual expressivo de docentes apresentava problemas, por exemplo, quanto à utilização de estratégias diversificadas de ensino, bem como quanto à apresentação e à discussão dos critérios e resultados da avaliação da aprendizagem. Em face desse quadro, o programa foi implantado com os seguintes objetivos:

- (a) aperfeiçoar e atualizar os saberes da docência no Ensino Superior, pela reflexão na ação; b) habilitar docentes para avaliar o Projeto Pedagógico do Curso articulado ao seu plano de ensino e c) aprimorar a sensibilidade pessoal e profissional no exercício ético da docência. (UNIVALI, 2002, p. 12).

No ano de 2003, as etapas do Programa, cujas atividades integram a programação de cada Centro de Educação da Univali, se realizaram nos meses de fevereiro, abril, julho e setembro, em datas previstas no calendário acadêmico por se tratar de um programa institucional.

A formação privilegiou o seguinte eixo temático: planejamento e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, pesquisa-ação como investigação da prática docente, além de temáticas específicas, como: educação inclusiva, leitura e produção de texto, a voz como instrumento de trabalho, educação a distância, entre outras. Periodicamente são organizados fóruns internos para socialização de experiências pedagógicas e avaliação da formação em face do Projeto Pedagógico Institucional.

O programa atua, ainda, com sub-programas de tutoria aos docentes ingressantes, formação de coordenadores de curso e formação de formadores. Estes últimos são professores que atuam como articuladores pedagógicos junto aos cursos de graduação e que recebem formação específica para atuar na formação continuada dos docentes.

Como se percebe por esse breve relato, a Univali assumiu o compromisso institucional de criar espaços e modalidades específicos de discussão, reflexão e análise crítica da atividade docente, com o propósito de assegurar maior qualidade ao ensino de graduação. Trabalha-se continuamente na perspectiva de que a docência é uma “nova profissão” para os profissionais que têm a academia como seu ambiente de trabalho, estimulando-se a prática do estudo sistemático das questões do ensinar, do avaliar, do planejar.

A convivência com os professores nesses encontros de formação continuada tem nos levado a outras discussões que consideramos fundamentais enfrentar, pois

[...] ser professor representa participar de um processo complexo que exige competência técnica (domínio dos conhecimentos estabelecidos) bem como um compromisso ético-político, tanto em relação àquilo que é transmitido (análise, interpretação, seleção) quanto com relação às formas de transmissão. (GOERGEN, 2002, p. 84).

Desse modo, se o trabalho educativo exige do professor muito mais que o domínio do conhecimento técnico-científico, se ele tem que assumir um posicionamento

ético e político em relação à definição dos elementos da cultura a serem assimilados pelos seus alunos e sobre as formas mais adequadas para atingir esse objetivo, parece óbvio que a formação desse docente, não pode se limitar à discussão técnico-instrumental do seu trabalho.

Tensões ou enfrentamentos necessários nos programas de formação continuada

A participação em programas de formação continuada contribui para a convivência com professores universitários das mais diversas áreas do conhecimento. Em geral, a preocupação central desses programas se localiza na atuação didático-pedagógica docente. É fala recorrente que, se o professor “tiver didática”, ou seja, souber aplicar algumas técnicas de ensino e de avaliação, parte dos problemas da sala de aula se resolverá.

É fato que a competência científica ainda é fator decisivo na seleção de professores para os cursos universitários, mas é cada vez mais exigente a cobrança de alunos e administradores em relação à competência docente. Observa-se, na realidade, a existência de um hiato entre, por um lado, o domínio pelo professor de competências técnico-científicas próprias de sua área do conhecimento e, por outro lado, o domínio de conhecimentos específicos sobre o “que-fazer” da prática educativa.

Isto é, parece haver descompasso entre o conhecimento que o professor domina em relação à área de formação profissional para a qual o curso se direciona e o conhecimento que tem, não só dos processos envolvidos na aprendizagem do aluno, como também dos meios necessários para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

Pressionados, os professores procuram os programas de formação continuada em busca de respostas para seus dilemas. Todavia, o que se observa é que o conhecimento tácito trazido por estes professores, na maioria das vezes, entra em conflito com os modelos de formação continuada, os quais, por sua vez, mantêm um discurso de racionalidade técnica e comum para todas as áreas do conhecimento.

Uma análise crítica mais aprofundada das atividades de formação continuada oferecida para professores universitários nos conduz ao necessário enfrentamento de algumas questões.

Questão A - O trabalho do professor universitário é uma combinação de demandas nem sempre convergentes, ou seja, os docentes são chamados a fazer pesquisas dentro de suas linhas ou áreas de conhecimento, a dar aulas nos cursos de graduação e de pós-graduação, a orientar trabalhos de iniciação científica,

de conclusão de curso e outros, a desenvolver projetos com a comunidade, a comprovar a sua produção e, ainda, a responder as inúmeras exigências burocráticas que cercam essas atividades.

Reconhecer esta complexidade exige, no mínimo, considerar que a formação continuada precisa estar atenta a esse contexto, não limitando suas discussões aos aspectos circunscritos à sala de aula e, o que é mais preocupante, à instrumentalidade da ação pedagógica.

Ensino e pesquisa são funções prioritárias da Universidade. Um professor pesquisador da sua área de conhecimento é, ou precisaria ser, também, investigador de sua prática pedagógica. Desse modo, em quaisquer circunstâncias ou em qualquer uma dessas atividades, seja no ensino, seja na pesquisa, o que está em jogo é a produção do conhecimento e as condições históricas em que esse conhecimento é produzido e socializado. Logo, ensino e pesquisa não são atos isolados, nem dissociados entre si ou neutros.

O conhecimento é uma construção que traz as marcas do contexto histórico, objetivo e subjetivo, circunscrito por condicionantes políticos, econômicos, sociais e corporativos. Nesse sentido, a orientar a formação continuada dos professores universitários se fazem necessárias discussões epistemológicas. É preciso saber como e por que se produzem determinados conhecimentos sejam os pedagógicos, sejam os das demais áreas da ciência.

É preciso que os professores/pesquisadores se coloquem diante da tarefa de pensar o trabalho educativo, para além do imediato e do pragmático e construam sua formação como especialistas e docentes em sua área de conhecimento pautada no que sugere Chauí (2003, p. 12):

Podemos dizer que há formação quando há obra do pensamento e que há obra do pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho de interrogação, da reflexão, da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Se a formação docente – inicial ou continuada – se reduzir a um simples meio para a reprodução a-crítica e a-histórica do seu fazer cotidiano, também a atividade educativa se transformará numa “cotidianidade alienada que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social”. (DUARTE, 2001a, p. 56).

Questão B - O professor universitário compreende, muitas vezes, que seu papel é ensinar. Aprender ou não é problema do aluno. Tal compreensão contribui não só para classificar os alunos na turma (os interessados, os responsáveis, os esforçados e os outros: os desinteressados, os inconstantes,) como também desresponsabiliza o professor de sua tarefa de conhecer os recursos cognitivos necessários à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado e como usá-los em seu trabalho.

É fato que o atual ideário pedagógico que propaga o “aprender a aprender”, ao transferir ao indivíduo a responsabilidade por sua aprendizagem, colabora e reforça essa compreensão, alimentando a crença de que aprender sozinho contribui para o aumento da autonomia do aluno. Além disso, ao proclamar a

individualidade do aprender, tal concepção retira do professor e da escola a centralidade no processo de identificação e socialização das formas mais desenvolvidas do saber produzido historicamente.

Neste sentido, os programas de formação continuada precisam estar atentos ao alerta feito por Duarte (2003, p. 8):

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão, a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos. Mas o que estou procurando analisar aqui é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral por meio da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Assim, parece-nos relevante que sejam discutidas as questões relacionadas à aprendizagem, privilegiando os aspectos que dizem respeito ao processo de elaboração conceitual, de objetivação e apropriação do conhecimento pelo aluno. É fundamental que os professores investiguem nas suas práticas pedagógicas os recursos cognitivos que os alunos utilizam na aprendizagem de conteúdos específicos de cada área do conhecimento.

É importante, também, que sejam discutidas as formas necessárias e possíveis de converter o saber objetivo em saber acadêmico, de modo a viabilizar a sua apropriação pelo acadêmico no espaço e no tempo reservado a sua formação universitária. Isto significa, em termos práticos, aprofundar estudos sobre o processo educativo e, conseqüentemente, sobre o processo histórico de formação do indivíduo que vai além do contato imediato do professor com o aluno.

Questão C - O professor, no seu trabalho docente e de pesquisa, escolhe, privilegia, analisa e interpreta certos recortes da realidade e do conhecimento que transmite. Receber passivamente a ementa de uma disciplina ou modificá-la sem critérios claros e discutidos com seus pares são atitudes que indicam uma concepção do conhecimento como algo pronto, particularizado e fragmentado e do professor como seu transmissor.

Discussões sobre os conteúdos programáticos de uma determinada disciplina, que tenham presentes as demais disciplinas e atividades e os objetivos do curso, tornam-se fundamentais para a compreensão do processo de seleção e organização dos conhecimentos necessários para a formação profissional almejada.

Ao se tornar consciente do “recorte” escolhido, o docente universitário ampliará suas possibilidades de estabelecer relações entre o conhecimento historicamente acumulado e a prática social na qual acontece o ato educativo,

[...] impulsionando a participação construtiva de todos os envolvidos no processo pedagógico na assimilação consciente, seletiva e responsável dos conhecimentos disponíveis, incluindo sua percepção crítica, suas faces ideológicas e contraditórias, bem como estimulando a construção

de saberes socialmente pertinentes e democraticamente relevantes.
(GOERGEN, 2002, p. 83).

Assumir essa decisão coletiva sobre os conhecimentos a ensinar significa assumir que o trabalho educativo é uma atividade intencional que se diferencia das formas espontâneas de educação e que, por isso, não pode se restringir à discussão puramente técnica ou operacional do imediato da sala de aula, nem ser reduzida a uma reprodução “conteudista”.

Assim sendo, a formação continuada dos professores precisa articular de forma coerente e consistente os fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos da educação e os conhecimentos do terreno da didática e do currículo visando caracterizar os principais conceitos que configuram a prática educativa.

Questão D - As condições estruturais da docência universitária favorecem a individualidade, o trabalho isolado e solitário do professor na sua disciplina. Os contratos de trabalho, o acúmulo de atividades, a participação em outras instituições, entre vários outros aspectos, fazem com que o professor se coloque como indivíduo dentro do curso ou diante de seus alunos.

Desse modo, os programas de formação continuada não podem desconsiderar as condições objetivas em que a docência universitária é exercida atualmente, principalmente em instituições privadas. O sistema de créditos e o regime de horas/aula, além de provocarem a fragmentação e a dispersão da atividade docente, estimulam a superficialidade do trato com o conhecimento, o isolamento do professor e, conseqüentemente, seu escasso comprometimento com o projeto pedagógico definido para o curso.

Em contraposição aos dados dessa realidade, são incansáveis os discursos que apregoam o trabalho inter, multi, pluri, transdisciplinar (e sabe-se lá quantos prefixos mais), que levam os professores a forjar experiências integradas, as quais, em muitos casos, representam uma colagem que acabam por compor um todo desfigurado.

Sem querer entrar na discussão mais detalhada sobre esses aspectos, sabemos que é ilusório (ou romântico) imaginar as atividades universitárias sem especialidades. Não podemos esquecer, no entanto, que a segmentação do saber formal não corresponde à realidade concreta que é orgânica e indivisa (GOERGEN, 2002).

Desse modo, mesmo ciente da necessidade de conhecer as experiências inovadoras desenvolvidas no campo da interdisciplinaridade, é importante que, nos espaços de formação continuada docente, sejam discutidas possibilidades de ensino que levem o professor a compreender que mais importante que forçar a junção das partes é conduzir o aluno à compreensão da totalidade que se expressa e se manifesta na parte. É reconhecer que o processo de produção e apropriação do conhecimento se dá num movimento recíproco – e mutuamente esclarecedor – que transita do todo para as partes e das partes para o todo, do universal para o singular e vice-versa.

Essa compreensão tem como conseqüência assumir que a formação dos professores não pode se restringir à discussão de técnicas e/ou estratégias de ensino, nem se privar de discutir o movimento dialético e contraditório que constitui o trabalho educativo.

Palavras finais

Inúmeras questões se colocam no momento em que se pretende avaliar as propostas e os rumos da formação continuada de docentes do ensino superior. As questões aqui apresentadas têm como fundamento a preocupação de superar o pragmatismo que assombra o contexto educacional e que prende a experiência de formação docente às pedagogias do “aprender a aprender”, tolhendo as possibilidades de pensá-la a partir de suas determinações concretas.

Nestas circunstâncias, evidencia-se, sobretudo, a emergência de uma reflexão teórica e crítica sobre a educação e o seu papel em uma sociedade dita “do conhecimento”, que tem cada vez mais praticado a redução das possibilidades do conhecimento ao domínio da experiência sensível e imediata.

Por essa razão buscamos inserir nossa análise e defesa da formação docente na perspectiva de uma pedagogia que reconheça o conhecimento como historicamente produzido sendo necessário retirar daí as conclusões pertinentes à prática docente. É uma epistemologia que reconheça os condicionantes (técnicos, históricos, lógicos, lingüísticos) do conhecimento e tenha clareza dos seus vínculos, resultados e aplicações.

Assim, no lugar de uma formação centrada na cultura que se constrói no cotidiano imediato dos professores, propomos uma formação que amplie as discussões para a compreensão teórica e crítica do processo educativo, do processo de produção do conhecimento e das formas e meios necessários para sua apropriação no espaço e tempo acadêmicos. No lugar de uma formação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo fragmentado, cindido, relativo e parcial, buscamos uma formação que discuta aqueles conhecimentos que, “tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e dessa forma tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural ...” (DUARTE, 2001b, p. 10). Somente desse modo, na conjugação e no diálogo entre a teoria e a prática, a experiência educativa ganha inteligibilidade e pode atingir maior expressão e qualidade.

Referências

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

MORAES, M. C. M. de (org.) **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOERGEN, P. Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. In.: SOBRINHO, J.D.; RISTOFF, D. (orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In.: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 86).

_____. O trabalho educativo e a dupla referência à reprodução do indivíduo e à reprodução da sociedade. In: _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

_____. A aproximação da teoria vigotskiana ao lema pedagógico “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica. In: _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ. Pró-Reitoria de Ensino. **Formação continuada para docentes do Ensino Superior**: apontamentos para novas alternativas pedagógicas. Itajaí : UNIVALI, 2002. (Cadernos de Ensino – Formação Continuada).