

O Professor no Cotidiano Escolar: uma experiência no ensino superior¹

Maria Isabel Nogueira Tuppy

Resumo

O trabalho trata do relato de uma experiência didática, realizada numa disciplina introdutória do curso de Pedagogia. Procura levar à reflexão acerca de como a ação do professor do futuro professor está mais comprometida com a realização dos rituais acadêmicos tradicionais, do que com princípios revolucionários que geram as mudanças efetivas na área educacional (ou social) e como os discursos teóricos incorporados nos conteúdos programáticos, de cursos superiores de formação de professores, se perdem na rotina da sala de aula da própria universidade. O relato busca promover a reflexão acerca da contribuição dos professores universitários na formação de profissionais mais críticos, considerando a incoerência entre a teoria que prega e a prática que assume. Por fim são apresentadas pequenas iniciativas para tentar “transgredir” com o instituído, para romper com as relações de poder existentes nas instituições educacionais. O trabalho traz, em seu bojo, algumas observações registradas pelos alunos que participaram dessa iniciativa.

Palavras-chave: ensino superior; formação docente; métodos ativos de ensino.

The Professor in Scholar Quotidian: an experiment in high education

Abstract

The work considers a didactic experience narration, accomplished in an introductory discipline from the Pedagogy course. It tries to ponder how the professors of the future teachers' actions are more related with the traditional academics rituals than with revolutionary principles that generate effective changes in the educational (or social) areas. The text is also concerned with how the incorporated theoretical discourses in the courses plans, but they are lost in the routine of the classroom or in the very University. The narration searches to promote thought about universities professor's contribution for background of more critical teachers, considering the incoherency between the predicated theory and the actual practice of the professor. At last some minor initiatives are presented to attempt “transgressing” the institutionalized, to shatter with existing

¹ O presente artigo é uma versão ampliada do trabalho “O professor do professor: entre os discursos revolucionários e a prática reacionária”, apresentado no IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores, promovido pela UNESP em 2007.

power relations in the educational institutions. The work brings, in its core, some observations registered by students who participated on this initiative.

Key words: high education; teacher education; active teaching methods.

Atrevo-me a adentrar, com um pouco de propriedade e um tanto de ignorância, no universo da didática do ensino superior. Um pouco de propriedade, porque tenho mais de uma década de experiência neste nível de ensino e um tanto de ignorância, porque, como tantos outros docentes universitários, construí minha vida acadêmica dentro de uma área, daquela diversa, deixando de lado as questões referentes ao (meu) trabalho de professor. O que eventualmente estudei sobre didática, em meus anos de formação, certamente já havia esquecido quando entrei, pela primeira vez, na sala de aula, com a incumbência de contribuir na formação de professores, visto que sempre trabalhei em Cursos de Pedagogia. É possível, entretanto (e assim espero), que um tanto das importantes questões discutidas durante aquele percurso, tenham sido absorvidas de maneira inconsciente.

Pela ignorância assumida, nenhuma expectativa alimento em trazer qualquer contribuição teórica, pois tenho clareza de estar aquém dos conhecimentos gerados pela produção, pesquisa e discussões que acontecem no interior da área. Pretendo apenas difundir aqui o relato de uma experiência que, eventualmente, possa interessar àqueles que se envolvem com a formação de professores e aos estudiosos do campo da didática, particularmente à do ensino superior, além de sistematizar minhas reflexões.

Não cabe aqui relatar todo o percurso de minha formação ou as bases teóricas que sustentam a minha prática, mas preciso destacar que tais bases se consolidaram pelas crenças: a) na possibilidade de transformação da realidade, no sentido de se buscar maior justiça social e, b) no papel que a Educação pode ter nessa transformação. Crenças essas que ainda persistem, mesmo que já vencidas as fases românticas que, em geral, impulsionam a ação dos jovens educadores.

Em 2007, depois de muito tempo ministrando disciplinas de formação de orientadores educacionais, sempre no último ano do curso, me vi diante de novo desafio: assumir uma disciplina introdutória, atendendo à reformulação curricular do nosso curso de Pedagogia. A disciplina em questão, Introdução à Organização do Trabalho Escolar, foi pensada com o objetivo de introduzir, já no início do curso, discussões sobre os princípios constitucionais acerca do “pluralismo de concepções pedagógicas” e “de gestão democrática do ensino público”, anali-

sando suas conseqüências para a estrutura e funcionamento do sistema e para a organização do trabalho escolar (GADOTTI, 1994). Além disso, ela poderia introduzir os alunos nos meandros do universo da organização escolar, principalmente, em razão de perceptível mudança do perfil dos ingressantes. Até pouco tempo atrás, recebíamos uma porcentagem marcante de alunos já envolvidos na área educacional, fosse por formação anterior nos cursos de magistério, fosse pela via indireta que tantas vezes rege a trajetória de trabalhadores, isto é, vinculados ao trabalho em instituições educacionais, buscavam formação e/ou certificação para ampliar as possibilidades de permanência/promoção na área. A cada ano temos recebido menos alunos com essa maior aproximação com a Educação. Algumas hipóteses podem justificar tal fato: 1) a extinção dos cursos de magistério no Estado de São Paulo; 2) o aumento da concorrência no vestibular, privilegiando os alunos recém-saídos do ensino médio e, quiçá 3) a retomada da valorização da Educação nos meios midiáticos. Sejam quais forem os motivos, a realidade é que estamos nos deparando com essa mudança de perfil.

Neste sentido, a disciplina citada, foi proposta com a perspectiva de promover o contato inicial do aluno com a organização do trabalho escolar e com os princípios constitucionais, numa tentativa de colocá-lo frente a frente com a realidade da instituição na qual vai atuar, favorecendo a análise de sua função e das inter-relações estabelecidas interna e externamente, à luz de algumas importantes questões teóricas.

Sempre me inquietou a responsabilidade de formar professores. Não, não algo paralisante ou desconfortável. Ao contrário, uma inquietação que sempre me estimulou na busca por maior aprimoramento profissional. Sempre me preocupou a visão de professor/educador que eu “passava” aos meus alunos, por meio, não apenas das eventuais aprendizagens propostas, mas, principalmente, pela minha ação na sala de aula, pela coerência que sempre acreditei devesse existir entre o que teoricamente apóio e difundo e a minha ação/reação dentro da sala de aula, pois entendo que parte da formação de nossos alunos se consolida, não só por meio do conhecimento teórico que adquirem, das reflexões que são propostas no meio acadêmico, das infindáveis atividades que realizam no âmbito da universidade, mas, também, por meio de suas experiências acadêmicas e dos exemplos que podem: apreciar, rejeitar ou simplesmente reproduzir, sem questionar (o que sem dúvida é muito perigoso).

Com a perspectiva de assumir a docência no primeiro ano, com uma disciplina introdutória, tal inquietação se ampliou. Em primeiro lugar, por ter de

assumir um novo conteúdo, embora nem tão distante em relação aos princípios, mas bastante diverso daquele a que tanto estava acostumada, no tocante às novas fronteiras teóricas. Em segundo lugar, talvez por insegurança, por me perguntar se estaria preparada para lidar com uma grande turma de alunos ingressantes, visto que, até então, havia trabalhado com grupos pequenos, com o máximo de 20 alunos, devendo, a partir daí assumir turmas de 45 alunos (ou mais), aliado ao fato de que os primeiros eram concluintes, já acostumados com a dinâmica acadêmica e, os segundos, alunos ingressantes, em sua maioria, recém-saídos do ensino médio.

Cuidei com apreço da abordagem teórica e de planejar o curso de forma mais dinâmica, trazendo opções de atividades que pudessem, além de contribuir com o desenvolvimento teórico dos alunos, garantir o seu maior envolvimento nas e com as aulas. Não vou descrever as várias propostas, mas gostaria de registrar que, no primeiro dia de aula, sugeri a formação de um grande círculo (dinâmica repetida em outras ocasiões para discussão conjunta dos textos teóricos), o que não foi muito fácil, considerando o limitado espaço físico para acomodar mais de 40 carteiras neste tipo de *lay-out* e a dificuldade de participação de alguns alunos, assumidamente tímidos. Ao fim da aula, me surpreendi com a observação de muitos alunos, acerca da “forma” da aula. Algumas dessas observações foram registradas pelos alunos, já no final do semestre, quando pedi que avaliassem² a disciplina, conforme ressaltado a seguir:

Aspecto positivo:

“a forma de discussão dos conteúdos”

“aulas modernas, dinâmicas, com muitos debates e discussões”

“a maneira como os textos e as aulas foram trabalhados, de um jeito bem participativo e dinâmico”

“as dinâmicas em sala de aula, que sempre nos proporcionaram um grande enriquecimento”

“uma disciplina muito interessante e interativa, principalmente pelos debates feitos em sala”

“seriam vários os aspectos que eu poderia mencionar, mas creio que o mais significativo foi a abertura para que os alunos se expressassem”

² Foi distribuída uma pequena folha para os alunos, na qual, não precisando se identificar, deveriam eleger e registrar: 1 aspecto positivo da disciplina; 1 aspecto negativo da disciplina e 1 proposta para melhorar a disciplina.

As considerações no início me surpreenderam, pois percebi que grande parte dos alunos, talvez a maioria, jamais havia experimentado modelos de aula fora do tradicional modelo magistral, ou podemos falar teatral, onde o professor se coloca como centro do processo, a partir da transmissão do conhecimento, ou seja, os alunos praticamente só conheciam as aulas expositivas – professor explanando e alunos ouvindo, na famosa formação enfileirada.

Isto me levou à reflexão sobre os mecanismos reprodutores do trabalho escolar. Se o aluno teve, ao longo de sua formação, somente aquele modelo tradicional de ensino, onde o professor se coloca como o dono do saber, cabendo ao aluno a reprodução do que lhe foi “ensinado”, como poderia se desvencilhar de algo tão arraigado, na sua atuação futura como professor? Como poderia atuar dentro de uma proposta educacional diferenciada, quando, em momento algum do seu processo de formação, teve a oportunidade de vivenciar um modelo ensino e de organização do trabalho escolar, fora dos padrões do modelo tradicional. Estariam aí contemplados, justificados e reproduzidos, tanto os mecanismos disciplinadores do corpo (e da mente) tão bem analisados por Foucault (1977), como os de cooptação ideológica (ALTHUSSER, 1974).

Noutra ocasião, pedi que os alunos buscassem experiências diferenciadas acerca da organização do trabalho escolar. Objetivava, com isso, que eles pudessem observar e refletir sobre a possibilidade de desenvolvimento de propostas educacionais diversas (pluralidade de concepções pedagógicas), ou seja, que fossem “diferentes” daquelas que eles conheciam (e que provavelmente reproduziriam), tentando romper com o paradigma tradicional de aula e de organização do trabalho escolar. Posso avaliar o resultado como um sucesso. Foram formados dez grupos e os alunos, em trabalho de pesquisa absolutamente independente, conseguiram “garimpar” 9 instituições e 1 sistema de ensino, com características diversas das que possuem as nossas escolas formais. A apresentação dos trabalhos foi feita e alguns trechos dos comentários dos alunos, registrados em seus relatórios³ de aula, dão a dimensão da importância que atribuíram à proposta e aos seus resultados:

“O contato com tais experiências possibilitou o alargamento do universo dos estudantes de Pedagogia. De forma geral, conhecer

³ Foi proposto que a cada final de aula os alunos elaborassem 1 relatório, buscando sintetizar as discussões ocorridas. Este instrumento foi utilizado na avaliação do aluno.

outras experiências (...), possibilitou o conhecimento de novas formas de ensinar”...

“Os métodos pedagógicos são diversos, e vão muito mais além do que eu imaginava. Me surpreendi com muitas novidades enquanto estava preparando meu seminário, mas com a apresentação desses 3 grupos de hoje, percebi que há muita coisa inovadora e proveitosa pela frente”.

... “apreciar a apresentação dos grupos da aula de hoje nos leva a fazer ‘pontes’ com a escola que ‘estudamos na pesquisa’, com a escola que estudamos ‘na vida’”.

Em seqüência a esse trabalho, depois de “‘bombardeados” com uma série de propostas inovadoras, de concepções pedagógicas diferenciadas, frente às quais se mostraram motivados, conforme é possível ser apreendido das falas acima, pedi aos alunos que se reunissem em pequenos grupos e elaborassem um boneco de Regimento Escolar – apenas os pontos, julgados pelo grupo, mais relevantes para definir a organização do trabalho escolar. Meu objetivo era o de avaliar como estavam processando o conteúdo teórico que vinha sendo discutido e como haviam absorvido as informações levantadas no trabalho de pesquisa. O resultado foi tragicômico. Apenas um grupo (eram aproximadamente seis) considerou alguns dos princípios teóricos trabalhados em sala, mas mesmo este, como os outros, passou a compor um regimento cheio de regras, horários, códigos de conduta, reproduzindo categoricamente as experiências trazidas de sua vida escolar. Nada de novo no front, como diria Rilke.

Mas o trabalho, ainda assim, foi válido, pois proporcionou um interessante debate e também, acredito, processos de reflexão, tendo em vista comentários de alunos, ao final da aula, que assumiram estar incomodados com a sua própria falta de capacidade crítica, sentimento que, de certa forma, foi corroborado em alguns registros de aula:

... “gostaria de educar pessoas capazes e corajosas, que revolucionassem e tomassem partido das coisas que muitos de nós abandonamos no meio do caminho, por medo, comodismo e falta de opinião”.

... “notamos que é muito simples colocar isso [concepção de educação] no papel (...), mas na prática isso é difícil, pois somos condicionados a aceitar todos os tipos de idéias como corretas, não nos preocupamos em mudar essa opinião, refletimos sobre algo e depois voltamos a ser ‘quem somos’”.

Isso, contudo, não me pareceu ainda suficiente. Lembrei-me do ritual de adestramento e submissão (BOURDIEU & PASSERON, 1975) a que os alunos estão sujeitos ao longo de sua jornada escolar. Mais uma inquietação! Como eu, enquanto professora de futuros professores, poderia ajudar a romper com tal lógica? Como poderia contribuir para estimular os alunos a pensarem em sua prática, como força motriz de um complexo sistema que, paquidérmico, comporta os vícios com os quais queremos romper?

Depois de muito refletir, pensei em promover uma experiência didática que privilegiasse alguns dos conceitos teóricos trabalhados ao longo do curso tais como: autonomia, democracia e participação, sem perder de vista, é claro, a qualidade de ensino. Busquei em minhas experiências, tanto acadêmicas quanto docentes, algo que pudesse ser interpretado como ruptura do mecanismo reprodutor e, ao pensar nisso, me deparei com uma triste e desconfortável realidade. De fato, eu também sempre havia participado da lógica reprodutora, seja submetendo-me quando aluna, seja alimentando-a quando docente.

Estava em choque! Afinal sempre havia me considerado uma educadora crítica, com atitudes profissionais coerentes com essa tal postura crítica. Sempre havia me vangloriado, por exemplo, de ter uma relação bastante aberta com meus alunos, por acatar sugestões, por promover um processo de avaliação diagnóstico como nos aconselham os especialistas... Mas, de fato, minha **ação** em sala de aula, sempre esteve muito mais comprometida com a realização dos rituais acadêmicos tradicionais, do que com princípios revolucionários que geram as mudanças efetivas na área educacional (ou social). Grande parte dos discursos teóricos incorporados nos conteúdos programáticos, de meus próprios cursos, se perderam na rotina da sala de aula e percebi que me produzi docente **entre os discursos revolucionários e as práticas reacionárias**. Assim, pus a me questionar qual de fato tem sido a minha contribuição para a formação de profissionais mais críticos e cuidadosos com sua prática se, eu mesma, esbarro na incoerência que tanto cuidado tive para não cometer. É fácil dizer das relações de poder (FOUCALT, 1997) existentes nas instituições educacionais, mas constatar que nos apropriamos dos mecanismos institucionais que estão presentes no cotidiano acadêmico para manter o poder que a instituição nos confere, ah!, isso é muito difícil.

Mais inquietação.... Já estava em meio à elaboração de uma avaliação individual (chamada prova, pelos alunos) e ainda não tinha descoberto uma maneira de “transgredir”, de forma mais radical, com o instituído. Aliás, gostaria de

registrar que nunca havia me utilizado de “provas” para a avaliação dos alunos. Somente ali, em razão do elevado número de alunos, considerei que elas fossem necessárias, em vista da eliminação de outros instrumentos, apesar de considerar uma perda na qualidade do meu trabalho docente (é..., sempre vamos fazendo concessão na velha disputa: quantidade em detrimento da qualidade).

Enquanto elaborava a avaliação, sempre pensando que ela pudesse se constituir numa síntese do curso, elaborada pelos alunos, pensei em nela incorporar os pontos principais destacados ao longo do curso, que corresponderiam aos princípios fundamentais de organização do trabalho escolar: democracia/gestão democrática; autonomia; trabalho coletivo; qualidade de ensino; valorização/capacitação do profissional da educação.

A primeira alternativa de transgressão me ocorreu. Pedi a cada aluno que elaborasse cinco princípios fundamentais, que deveriam ser preservados na organização do trabalho escolar – esta “tarefa” deveria ser entregue, no dia da avaliação. Quando chegaram, para a “prova”, cada qual com seus princípios registrados, pedi que os colocassem no quadro e fizemos uma tabulação dos dados. Os cinco pontos mais destacados coincidiram, com mínimas e insignificantes variações, com aqueles que implicitamente estavam previstos nos objetivos do curso.

Tal sistemática permitiu, de um lado, avaliar que os alunos, em sua maioria, compreenderam a essência do conteúdo trabalhado ao longo do semestre e, por outro, permitiu que os alunos trouxessem para a avaliação sua própria percepção e compreensão do conteúdo. Entendo que, caso algum dos pontos centrais fosse por eles negligenciado, haveria eu de considerar que o **meu** trabalho não havia sido satisfatório e, então, o que eles trouxessem deveria ser privilegiado como aspecto importante a ser avaliado. Ficaria, para mim, a incumbência, de tentar suprir, para eles, em algum momento e de alguma maneira, a minha própria falha.

A segunda alternativa de transgressão veio na forma de conduzir a aplicação da “prova”. Em primeiro lugar, recupero o que registrei acima acerca do desejo de que tal instrumento se consolidasse como uma síntese do curso, elaborada, individualmente. Mas comecei a pensar, em como, normalmente, elaboramos uma síntese. Não fazemos uma síntese, de qualquer conteúdo teórico, sem que nos apoiemos nos livros que nos servem de referência, assim, em primeiro lugar, “permitir” a utilização de todo o material trabalhado, incluindo os textos teóricos e o próprio material produzido, ao longo do curso, pelos alunos. Em segundo lugar, “permitir” que eles trocassem idéias entre si, caso julgassem necessário, ressal-

tando, contudo, a importância da elaboração individual. Entendo que, sob tal sistemática, a avaliação se consolida como mais um momento de aprendizagem. Mas observem que ainda aqui, a transgressão era muito sutil. Conforme destaquei, eu *permiti* isso e aquilo; o poder ainda estava em minhas mãos, o controle ainda era meu e, para tentar diluir um pouco esse controle, deixei a classe e os deixei à vontade para elaborar a sua síntese, inclusive com a “permissão” de que eles pudessem fazer o trabalho no espaço desejado.

Se não me engano, apenas um aluno saiu da sala e, conforme relatos, os alunos permaneceram quase que em silêncio na sala, cada qual envolvido com a sua própria produção e, na correção dos trabalhos, pude observar que o princípio da elaboração individual foi preservado.

Como não me encontrei com os alunos posteriormente, pois era a última aula do semestre, não consigo, aqui, colocar a impressão que os alunos tiveram dessa experiência, mas tenho a observação de uma aluna, registrada na avaliação da disciplina, feita naquele último dia de aula:

Aspecto positivo:

“a autonomia que a professora nos deu e liberdade sobre tomadas de decisão (inclusive sobre a avaliação hoje). É novo para mim”

Aspecto negativo:

“a nossa própria reação à descoberta desta liberdade e autonomia. Senti-me desorientada, inicialmente (e ainda me sinto um pouco)”

Nesse registro, fica bem evidente, de um lado, a falta de oportunidade que a aluna teve, ao longo de 11 ou mais anos de escolaridade, de tomar decisões relativas à sua própria formação e, de outro, como incorporou o conceito de *liberdade*, como algo que lhe é “oferecido”, “concedido” por outrem, desconsiderando que liberdade, em seu sentido mais amplo, invariavelmente, é resultado de lutas e conquistas originadas das disputas em diferentes esferas políticas, econômicas e sociais (HEGEL, 1994 e 1997; KANT, 1993 e 2003; MARX, 2004). Além disso, é possível apreender, também, como a “concessão” da liberdade, ou seja, a liberdade que não vem por meio de processo de disputa e conquista, pode significar, antes de um aspecto positivo para o sujeito, uma ameaça, visto que rompe com o instituído, põe em xeque a sua acomodação.

Ainda não tinha formulado tais reflexões, quando pensei numa transgres-

são maior. Apesar disso, a proposta que elaborei (a maior transgressora), quase que intuitivamente, por fim, creio, servirá para aprofundá-las e avaliá-las melhor.

Naquele último dia de aula, depois de discutir como seria a avaliação, propus o seguinte aos alunos: a elaboração de um plano de curso para a nossa próxima disciplina, que será oferecida no 2º. Semestre de 2008. Sugerir passar para eles a ementa da disciplina sendo que, a partir dela, eles poderiam formular o curso que desejam ter – incluindo questões relativas à avaliação, metodologia, controle de frequência etc... Algumas condições, entretanto, deveriam ser consideradas, antes que eles decidissem, quais sejam: tal iniciativa demandaria, da parte deles, um grande esforço (tempo, pesquisa, leituras) na busca de um conteúdo que desconhecem ou pouco conhecem; que o grupo apresentasse um único programa o que, implicaria numa árdua negociação entre eles; que todos aderissem à proposta, pois, sem isso, ela ficaria prejudicada e, por fim que, o dispêndio de tempo, trabalho e negociação, não significaria conquista imediata, pois eu não poderia abrir mão do poder que sempre tive (brincando disse a verdade fundamental que rege as relações hierárquicas dentro das instituições acadêmicas) e, que portanto, levaria, também, o “meu” programa e, a partir ambos, “negociaríamos” o nosso próximo curso.

Foi interessante observar a perplexidade de muitos. Creio que esta perplexidade com que os alunos ouviram a proposta, demonstra a aproximação com o sentido de desorientação destacada pela “fala” da aluna, acima. Talvez, a autonomia seja algo que assusta e, até, imobiliza, quando não estamos preparados para ela.

Quando pedi que se manifestassem a respeito do aceite da proposta, levantando a mão, em torno de 85% dos alunos aderiu de imediato. Quando pedi que se manifestassem, da mesma forma, aqueles que rejeitavam a proposta, ninguém se manifestou. Pedi então se declarassem os que se abstinham. Novamente nenhuma manifestação. Então fiquei meio perdida, ao que uma aluna esclareceu: estou com medo e outros concordaram que o sentimento próprio era esse mesmo: medo!. Então formulei novamente a questão: quem, apesar do medo, aceitaria encarar o desafio? Aí, cerca de 90% dos alunos, levantou a mão, e chegamos a 100% de adesão à proposta.

Temos, então, uma proposta que põe em pauta uma outra forma de desenvolvimento da disciplina. É ainda muito pouco, se pensarmos nas práticas cristalizadas e na ausência de discussões acerca do trabalho conjunto, no âmbito da Universidade.

Eu não sei como será o resultado dessa iniciativa, só poderei avaliá-la ao final do percurso e com a participação dos alunos. Mas posso, de antemão, dizer que me sinto instigada, motivada, como há muito não me sentia e, creio, que isto possa ser contagiante. Gostaria, e muito, que meus alunos contraíssem esse “vírus” que clama por mudança nas relações e práticas pedagógicas, pois, como bem diz Rancière (2002) “quem quer emancipar um homem deve interrogá-lo à maneira dos homens e não à maneira dos sábios, para instruir-se a si próprio e não para instruir um outro”. Por ora, é o que tento fazer.

Post Scriptum

Depois de apresentar o presente trabalho, como relato de experiência, no IX Congresso Estadual Paulista de Formação de Professores, fui chamada a compor uma mesa redonda no I Seminário sobre Cotidiano Escolar, realizado na UNESP-Rio Claro, no final de 2007.

Para vencer as limitações teóricas assumidas no início do trabalho e melhor respaldar a discussão proposta, optei por atualizar/aprofundar as leituras a partir do levantamento da produção teórica relativa às práticas do ensino superior. O que apresento, a seguir, é o resultado desse levantamento e algumas considerações dele advindas.

Em relação a propostas diferenciadas de encaminhamento das práticas do ensino superior, os estudos a que tive acesso, em língua portuguesa, foram escassos. É interessante observar que há uma concentração de publicações na década de 80 (ABREU, M. C. T. A.; MASETTO, M. T. 1985; BALCELLS, J. P.; MARTIN, J. I. F., 1985; GODOI, A. S., 1989; MARTINELLI, D. P. 1987; MAXIMIANO, A. C. A.; SBRAGIA, R. 1980; MOTOMURA, O. 1980; MUCCHIELLI, 1981; TANABE, M. 1977), privilegiando os “métodos ativos” (MUCCHIELLI, 1981), que nominalmente já se colocam em contraposição aos métodos passivos, encerrados no modelo magistral. Irônica ou sugestivamente, parte destes trabalhos foi desenvolvida para áreas diversas que não para a formação de professores. Godoy (1989), inclusive, mostra a prevalência da utilização da estratégia de Seminários, por parte dos professores universitários das áreas das humanidades e das ciências sociais, que a princípio pode ser considerada como método ativo. Entretanto, no mesmo trabalho, adverte sobre o errôneo entendimento, tanto de alunos, como de docentes, do que seja tal estratégia - apresentação oral de um tópico do programa, geralmente apresentado oralmente pelos alunos, em vez de discussão planejada de uma temática previamente definida. Vale lembrar ainda que, no le-

vantamento realizado, as estratégias didáticas encontradas, mesmo as que podem ser caracterizadas como “métodos ativos”, têm uma proposição unilateral – é o professor que propõe. Não encontrei referência à abertura para discussão da proposta metodológica com os alunos.

Na área específica de formação de professores, a produção da década de 1990 focaliza primordialmente as discussões acerca de “profissionalização docente” (BRZEZINSKI, I. e GARRIDO, E, 2001), sendo que o mote principal dos estudos e pesquisas deste período se dirige aos aspectos conceituais do tema, às competências, aos saberes docentes e às políticas públicas de formação docente. Nos anos 2000 tal temática, ainda predominante, é ampliada pela discussão da “centralidade do professor” ou “responsabilização do professor” quanto à qualidade de ensino (SHIROMA, E. e EVANGELISTA, O., 2003), questões estas implícitas nas orientações dos organismos internacionais que influenciam as políticas públicas dos chamados “países periféricos”, somando-se ainda, temas referentes à precarização do trabalho docente. Daí advém outra questão subjacente que se refere à formação continuada dos professores (ANDRÉ et all, 2001), que ganha destaque nos últimos anos, seja por meio das discussões sobre a incompletude dos cursos de licenciatura, seja por meio de ações de formação continuada, para preencher os “espaços” vazios da formação inicial. Tais ações são levadas a efeito pelas diversas esferas executivas das políticas educacionais dos poderes públicos, em geral, subsidiadas pelos projetos gestados no interior das universidades, tanto quanto com elas conveniadas.

Conquanto tais discussões remetam a reflexões necessárias e de fundamental importância para compreensão da constituição da profissionalização docente e para o entendimento dos aspectos ideológicos que dão origem às políticas públicas na área educacional, parece haver, na produção teórica, um distanciamento sobre a prática daqueles que formam os professores para o ensino básico. O que se coloca sob foco é o trabalho do professor do ensino básico e as ações necessárias para aperfeiçoar a sua formação, o que, de certa forma, se coaduna com as diretrizes políticas de responsabilização do professor pelo eventual fracasso do ensino. Pouco, entretanto, se discute sobre a prática e a responsabilidade do professor que forma aquele professor.

Talvez, tal distanciamento seja conseqüência do solitário trabalho de ensino em que nós, professores universitários, nos encontramos. Enquanto proliferam grupos de pesquisas, produções científicas, orientações de dissertações e teses, captação de recursos para pesquisa, projetos de extensão - indicadores

de produtividade docente (?) – as discussões sobre o ensino dos cursos de graduação se tornam secundárias e escassas e não vejo, no âmbito das minhas relações acadêmicas, a possibilidade de efetiva mudança no sentido de viabilizar espaços de reflexão conjunta sobre a nossa prática, conquanto, certamente, nos apropriemos de um discurso teórico que prevê na prática daqueles que formamos o indispensável trabalho coletivo, o que se consolida como uma preocupante incoerência.

Referências

- ABREU, M. C. T. A.; MASETTO, M. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. São Paulo, Cortez, 1985.
- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Martins Fontes, 1974.
- ANDRE, M., SIMÕES, R.H.S., CARVALHO, J.M. e BRZEZINSKI, I. Estado da Arte na Formação de Professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano 20, no. 68, 2001, pp. 301-309.
- BALCELLS, J. P.; MARTIN, J. I. F. *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa. Livros Horizonte, 1985.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1997.
- GADOTTI, Moacir. A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola. *Seminário Nacional Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando*. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 24-26 de março de 1994.
- GODOI, A. S. *Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau: um estudo comparativo*. São Paulo. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1989.
- HEGEL, G. W. F. *Princípios da filosofia do direito*, São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HEGEL, G. W. F. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Barcelona: Altaya, 1994.
- KANT, I. *Teoría y Práctica*. Madri: Tecnos, 1993.

- KANT, I. *A metafísica dos costumes*, São Paulo: EDIPRO, 2003.
- MARTINELLI, D. P. *Jogos de Empresa*. São Paulo, FEA – USP. Dissertação de Mestrado, 1987.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MAXIMIANO, A. C. A.; SBRAGIA, R. Método do Caso no Ensino da Administração. In BOOG, G. G. *Manual do Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1980.
- MOTOMURA, O. *Jogos de Empresas*. In BOOG, G. G. *Manual do Treinamento e Desenvolvimento*. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1980.
- MUCCHIELLI, R. *A Formação de Adultos*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- RANCIÈRE, J. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SHIROMA, E. O. e EVANGELISTA, O. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, no. 2, 2003, pp. 7-24.
- TANABE, M. *Jogos de Empresas*. São Paulo, FEA – USP. Dissertação de Mestrado, 1977.

Maria Isabel Nogueira Tuppy
Docente da UNESP - Universidade Estadual Paulista -
Instituto de Biociências - Depto. de Educação - Rio Claro
Av. 24-A, 1515 - Bela Vista
CEP: 13506-900 - Rio Claro - SP
E-mail: mintuppy@rc.unesp.br
