

A UNIVERSIDADE E SEUS SABERES: UMA REFLEXÃO SOBRE O PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O SÉCULO XXI NO CONTEXTO DA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO

Introdução

Este artigo versa sobre a universidade, trazendo uma reflexão sobre seus atores e seus saberes diante das transformações pelas quais passam a educação e a sociedade neste século XXI. Em princípio, faz um breve retrospecto sobre a universidade, em nível mundial, para olhar mais especificamente a estrutura de criação da universidade brasileira, cujos determinantes estruturais e conjunturais são brevemente localizados para se compreender sua relação com a sociedade e, ao mesmo tempo, com o mercado de trabalho. Em seguida aborda, sucintamente, o tecido da década de 90 em que é contextualizado a reforma do Estado e, por extensão, a Reforma educacional em que se insere a educação superior e a idéia de universidade. Consecutivamente, reporta-se à conjuntura atual em que é pensada a própria reforma universitária a ser concretizada pela Lei Orgânica da Educação Superior. Neste aspecto, discute os eixos centrais da referida reforma e alerta para os riscos de se mercantilizar a educação superior. Tais idéias estão condensadas no Tópico I, intitulado como "A universidade brasileira e sua condição atual: breves apontamentos". No Tópico II aborda sobre a "Formação de professores na universidade no contexto da epistemologia da prática docente" diante da conjuntura das reformas, sugerindo não a reinvenção da universidade, mas sua adaptação às exigências da globalidade, em que a explosão epistemológica força uma reflexão sobre a *epistemologia da prática profissional* dos docentes no interior desta instituição. Com base nesta lógica passa a discorrer sobre a formação do professor no circuito universitário, refletindo sobre os saberes docentes, sua natureza e seu desenvolvimento. Além disso, aponta a relevância de se tomar como ponto central a epistemologia da prática docente para se compreender as práticas efetivadas na universidade e a relação que estas estabelecem com a

sociedade e o mercado de trabalho ou o sistema econômico, sob o enfoque da emancipação individual, no seu exercício de inclusão social. Para finalizar retoma alguns pontos da reforma universitária, advertindo para o risco que as propostas do governo significam para a sociedade, na medida em que conceitua a universidade como organização social. Neste sentido, estabelece uma relação entre a formação de professores no contexto da epistemologia da prática, alertando para que a essência da universidade, enquanto catalisadora do saber cultural, seja integrante de sua função formadora.

A Universidade Brasileira e sua Condição Atual: Breves Apontamentos

Desde o seu surgimento, na Idade Média, a universidade responde às perspectivas da sociedade na medida em que tem como papel a distribuição/conservação do capital cultural. Se sua origem se fundamentou na unificação da cultura ocidental em torno da sociedade civil e eclesiástica¹, seus objetivos, com o tempo, variaram conforme a civilização em torno da qual se circunscrevia. Se sua missão primeira foi formar profissionais para o exercício de uma função, como é o caso da universidade napoleônica na França ou perpetuar o saber como em Oxford, é na Alemanha, ainda no século XIX, que as idéias de Wilhelm von Humboldt e Jaspers (DREZE e DEBELLE, 1983) incorporam a pesquisa como missão incondicional da universidade. Embora moldada por padrões liberais e elitistas, a universidade alemã inaugura o que se esperaria de uma universidade contemporânea: *formular a ciência a ser ensinada*.

Com efeito, é esse o papel que a universidade norte-americana avoca para si desde o final do século XIX diante da expansão do capitalismo, da revolução industrial, da necessidade de indexar tecnologia, pesquisa, educação, técnica e ciência. Aliás, sendo a ciência, em si mesma, considerada fator de produção, a universidade norte-americana surge para atender às exigências científicas da industrialização (MARCHETTI, 1980).

¹ A partir de 1215 surge em Paris, a universidade como instituição organizada com o predomínio da Teleogia (MARCHETTI, 1980).

No que se refere à universidade da América latina, segundo Fernandes (1976), convém salientar que esta, já datada do início do século XX, sofreu não somente influência francesa, mas também impacto dos EUA. Isso significa que, embora sua base seja dada pelo modelo napoleônico-profissionalizante, intelectual, pragmático e uniforme, busque, ao mesmo tempo, a associação entre pesquisa e o ensino, ambos a serviço do progresso, da ciência e das forças sociais de produção pela inovação tecnológica.

Na composição latina a universidade brasileira foi a Universidade de Coimbra, responsável pela formação superior no Brasil. À época existiam aqui apenas escolas superiores e faculdades, cujas aulas inaugurais ocorreram a partir de 1808, com a chegada da família real. Jocosamente, a primeira universidade no Brasil e a última na América Latina, vem surgir no início do século XX, em 1920, criada pelo presidente Epitácio Pessoa, por ocasião da vinda do Rei Leopoldo da Bélgica², em 1922. O objetivo, senão político, foi expresso pelo desprezo da elite brasileira para com a universidade do Rio de Janeiro (a primeira do Brasil), depois desta ter cumprido seu papel político. Somente em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, é que, de fato, se concretiza o sonho de uma universidade brasileira, que mais tarde se transforma no maior centro de pesquisa do Brasil. Outras universidades foram criadas nas diferentes capitais. Porém, é em 1961, que se funda uma universidade, cuja estrutura, não mais constituída por uma aglomeração de faculdades, como as anteriores, já nasce integrada, flexível e moderna, seguindo o modelo norte-americano. É a Universidade de Brasília, cujo "objetivo era o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais, ligadas ao projeto desenvolvimentista" (SOARES, 2001, p.38).

Entretanto, o golpe militar de 64 interrompe este projeto de universidade. As atitudes governamentais autoritárias cuidaram para silenciar as vozes dos que lutavam pela democratização da educação superior. Aos professores foi pro-

² Ocasião em que foi concedida outorga do título de *Doctor Honoris Causa*, o que somente poderia ser realizado por uma universidade, a qual foi criada em 1920 no Rio de Janeiro – a Universidade do Brasil. (SOARES et al, 2002)

videnciado o afastamento de suas funções, fosse pelo exílio, demissão ou aposentadoria. Aos alunos rebeldes foi decretado a captura e outros serviços que viessem a coibir subversões no interior das instituições universitárias. Estas práticas avassaladoras forçam, ao mesmo tempo, a fundação de um novo projeto, agora sob a égide da ditadura que a Lei 5540/68 vem consolidar. A reforma do ensino superior, destitui a cátedra, cria departamentos, sistemas de créditos, cursos de curta duração, vestibular classificatório, o ciclo básico, dedicação exclusiva para professores, valoriza suas titulações e produções científicas e com isso institucionaliza a pós-graduação. Além disso, prevê a associação do ensino, da extensão e da pesquisa, porém, a reforma, na acepção de Santos (2004), muito embora houvesse agregado ensino e pesquisa, submetia o sistema universitário ao econômico, esquecendo-se dos ideais de universidade crítica e criadora. Efetivamente, como atesta a UNESCO (2003) esta reforma fora orquestrada pelo financiamento americano sob o patrocínio da ditadura, fazendo com a moderna universidade brasileira tivesse como filiação o regime militar e a tecnocracia norte-americana. Sob esta proteção, segundo Soares (2001), dos anos 68 a meados de 80, a universidade brasileira expande-se qualitativa e quantitativamente, avolumando-se também sob o enfoque do setor privado nas regiões de maior demanda. Legalmente, em 1988, com a promulgação da Constituição, foram-lhe reafirmadas as funções de ensino, pesquisa e extensão, como também previsão de sua autonomia, cujo conceito tem gerado discussões adversas. Aliás, o conceito de autonomia está estritamente vinculado ao conceito de universidade e, logicamente, às ideologias e aos paradigmas que o determinam.

Sob esta ótica, se considerarmos a universidade como “uma instituição social, isto é uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições”, segundo Chauí (2003, p. 05), a autonomia estará pautada no saber. Como retrata a própria autora, este é perfil da universidade moderna: a autonomia do saber em face da Religião e do Estado.

Tal conceito, entretanto, tem sido reinterpretado na última década. A partir dos anos 90, um novo cenário sociopolítico e econômico possibilitou não somente

redemocratização política, a retomada da liberdade, mas impulsionou a participação do país na internacionalização do mercado, aderindo caudatariamente ao processo de globalização e ao neoliberalismo global. Medidas precisariam ser tomadas para colocar o Brasil rumo ao dito primeiro mundo. Fossem relativas ao ajuste fiscal, às privatizações, a redefinição de sistemas de seguridade social ou ao mercado de trabalho. Enfim, seria necessário modernizar o Estado, para garantir sua eficiência no processo de liberalização econômica³.

É esta configuração de fatores que alicerça as reformas iniciadas por Collor, continuadas por Fernando Henrique Cardoso e atualmente em processo de consolidação no governo Lula. Em nome da modernização, como atesta a literatura consultada, estas reformas restringem cada vez mais o espaço público, transformando o ideal de um Estado de bem-estar para o Estado Gestor. Com efeito, o modelo gerencialista propõe alterar instituições sociais como as universidades, os museus, os hospitais em serviços não exclusivos do Estado numa espécie de entidade não estatal, isto é, em

[...] organizações sociais, ou seja, em entidades que celebrem um contrato de gestão com o poder executivo e contém com a autorização do parlamento para participar do orçamento público (BRESSER PEREIRA, *apud* SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, p, 32).

Sob esta ótica, a educação, a saúde, a cultura, deixam de ser pensados como direitos, passando a ser tratados como serviços. E, a universidade, nosso foco de interesse, que desde a Revolução Francesa se conceitua como instituição republicana, pública e laica, responsável pela democratização do saber e, portanto, um direito constitucional dos cidadãos, passa a ser conceituada como uma organização social; como um serviço que pode ser total ou parcial-

³ Uma eficiência ditada pelos padrões dos organismos multinacionais como o BIRD, o Banco Interamericano e o FMI, aos países periféricos, adequada ao eixo das concepções de desenvolvimento/crescimento, cuja ideologia atende aos interesses do tesouro americano (SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, 2001).

mente privatizado. Neste enfoque, sua autonomia é financeira; situa-se no lócus externo; em espaços que deve ocorrer na condição de prestadora de serviços, à mercê das determinações do capital.

Esta universidade que se fez legítima em relação ao Estado e a Religião, que se fez autônoma pelo saber crítico e pelo seu caráter social, hoje se vê diante a ameaça de se tornar uma organização social, cujo funcionamento estará atrelado a um contrato de gestão a ser estabelecido à *anteriori*. É esse o sentido das políticas econômicas brasileiras que impulsionam as políticas educacionais, tendo estas como diretriz principal dar uma suposta autonomia às universidades. No entanto, visam ou culminam na mercantilização da educação. E, privatizada, a universidade fica impedida de contribuir para o desenvolvimento de valores humanistas e culturais porque, provavelmente, estará a serviço do capital, da sociedade do conhecimento⁴. Ora, se os valores humanísticos constituem-se em princípios que a universidade pública no Brasil tem sedimentado suas ações, a nova ordem não os garantiriam, na medida em que as ações da universidade estão pautadas na competitividade do mercado, assim como suas pesquisas ficam delineadas pelo interesse do que o capital determina. O seu saber, portanto, submete-se à égide da lógica da acumulação dos bens e dos meios de produção.

De fato, atualmente no debate público observa-se uma tese que vem sendo discutida e criticada amplamente por setores representativos da sociedade brasileira na qual a educação é vista como mercadoria. Transformada em mercadoria, a educação deixará de contribuir para o desenvolvimento de valores humanistas e culturais, princípios que sempre pautaram a atuação das universidades na modernidade. É neste sentido que Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 272) consideram que as novas faces da educação superior no Brasil não parecem estar fadadas a garantir um avanço significativo da educação pública e da inclusão social. Paradoxalmente a isso, "tendem a aprofundar a apartação social entre a minoria in-

⁴ Chauí (op. cit) refere-se à sociedade do conhecimento por usar as informações de modo rápido e intensivo, seguido a lógica do capital, sobretudo o financeiro.

cluída e a maioria dos cada vez mais excluídos da sociedade da informação e do conhecimento.”

Entretanto, o discurso oficial veiculado pela mídia ataca exatamente a exclusão social como ponto de referência para as discussões em torno da reforma universitária. Uma reforma, diga-se de passagem, conturbada pelo confronto entre a ideologia do governo e a ideologia da comunidade acadêmica, incluindo-se aí as diferentes associações de reitores, docentes de ensino superior e de alunos, entre outras. Em linhas gerais, esta reforma orienta-se em torno de alguns eixos: o acesso ao ensino superior, ou melhor, sua democratização; a autonomia; a ampliação de vagas para professores e técnicos; a avaliação; a ampliação de vagas para negros e alunos procedentes das escolas públicas. Estes eixos concentram polêmicas em torno do financiamento da educação, da concessão de bolsas e parceira com as universidades privadas que estão vivendo o seu colapso. Tais polêmicas, há muito presentes na história da educação brasileira, vêm reforçar o antigo debate entre o caráter do público e do privado de suas universidades no que se refere, especificamente, ao financiamento. Sem embargo, o financiamento das instituições privadas é um fato, que agora está legitimado em forma de percentuais de vagas. Algumas propostas têm sido discutidas para consolidar este objetivo, por meio do Programa Universidade para Todos. Por exemplo, o governo já oferece incentivo fiscal às universidades que reservem até um quinto de suas vagas para alunos de baixa renda. Ironicamente, parece ao governo atual ser mais fácil e o seu custo inferior, envolver as universidades particulares, do que criar novos espaços em universidades públicas para acolher estudantes alijados do sistema social. Estas discussões, têm tido repercussões em nível mundial. O jornal britânico “Financial Times”, por exemplo, na edição 23 de março de 2004, destaca o plano do presidente Luiz Inácio Lula da Silva de criar 100 mil vagas para alunos pobres em universidades particulares do Brasil definindo-o como uma medida “radical”. A reportagem conclui sinalizando que os críticos de Lula acreditam que tal política mina os esforços de investimento em educação pública, cuja reivindicação tem caracterizado o embate entre governo e o movimento dos docentes das universidades públicas. Com efeito, segundo estudos do próprio MEC

(apud, FONTANA, 2004), o governo aplica R\$ 829 milhões para os IFES, recursos com os quais, a mesma autora, acredita ser possível abrir 520 mil novas vagas nas universidades federais. Somados aos 1,7 bilhões de subsídio direcionado ao ensino privado, seria possível criar mais de um milhão de vagas nas universidades públicas. Mas, porque isso não ocorre?

Algumas respostas podem ser apontadas pela literatura crítica⁵ que, refletindo sobre a temática nas duas últimas décadas, encontram a presença de organismos multilaterais entre eles, o BIRD e o Banco Mundial, cuja função reguladores enquanto da economia mundial, e manter as políticas neoliberais. Tais políticas⁶ homogeneiza os países subdesenvolvidos, ditando-lhe regras que, ideologicamente, funcionam como preventivas de uma crise financeira mundial. Os efeitos de tais regras, conhecidamente, são a transferência de recursos para o exterior e a invasão do público pelo privado (FONSECA, 2001; SILVA JÚNIOR e op. cit, 2001). É neste sentido que a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço do mercado. Como serviço, desobriga o Estado do seu financiamento, privatizando-a. Este parece ser o horizonte da possibilidade aberta para a educação superior do Brasil do ponto de vista governamental. Entretanto, esta expectativa frustra a concepção idealizada pela comunidade acadêmica de universidade como uma instituição social, cujas normas e valores têm referências na sociedade. Sob esta aceção constitui-se por uma prática reflexiva, inspirada numa racionalidade prática⁷ que é sobreposta à visão humanista de um propósi-

⁵Uma outra resposta pode ser deduzida do cotidiano, se considerarmos que há uma pressão sobre a ampliação do financiamento por parte das instituições de ensino superior privadas, sendo estas consideravelmente representadas no congresso. Representatividade decorrida pelo fato de que as faculdades particulares têm como proprietários representantes da elite da sociedade política, como, por exemplo, deputados federais e senadores. Este fato pode ser verificado na realidade piauiense.

⁶ É importante destacar esta ideologia, somente é acessível através dos documentos internos de tais organismos. O discurso divulgado pauta-se na equidade social, em que o Estado “deve dar a cada um o que lhe é devido”, no que se refere à educação “todo o ser humano deve receber um mínimo de educação básica à medida que os recursos financeiro e as prioridades do desenvolvimento exijam” (FONSECA, 2001, p. 18)

⁷ Paradoxalmente, uma organização social busca um fim em particular, ou de um grupo, sua característica é empresarial, a prática é racionalidade técnica.

to de alcançar uma universalidade de justiça. Enquanto instituição social manterá uma relação estreita com mercado ou o sistema econômico e uma relação mais direta com o sistema sociocultural através do seu papel tridimensional da pesquisa, do ensino e da extensão. Estas tarefas básicas que lhe são incumbidas, legal e socialmente, não podem se dissociar, uma vez que a universidade deve se organizar para favorecer o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, elegendo o saber como forma democrática do poder, e não como excludente.

Entretanto, diante do que esta sendo posto pelo paradigma atual de sociedade do conhecimento em oposição à sociedade da informação, urge um repensar sobre a energia vital universidade que, é a formação ou a construção de saberes. Na acepção de Chauí (2003), esta função se vê abandonada, tendenciosamente, em virtude do capital financeiro e da necessidade de atender às demandas de um mercado de trabalho. Daí porque, novamente, nos colocamos diante de antigo impasse: ou idealizamos a universidade, como

[...] mera consumidora e repetidora de informações importadas para profissionalizar [...] ou a construímos como um *lócus* privilegiado onde se cultive a reflexão crítica sobre a realidade e se criem conhecimentos de bases científicas (LUCKESI et al, 2003, p, 30).

Tomando a segunda opção como condição *sine qua non* para revitalizar a essência formadora da universidade, nos empenharemos, no tópico seguinte, em delinear um breve debate teórico sobre sua prática atual de formação, utilizando as lentes da epistemologia da prática docente.

A Formação de Professores na Universidade no Contexto da Epistemologia da Prática Docente

Para debatermos sobre formação docente na universidade, utilizaremos como suporte a profissão docente, uma vez que o professor, enquanto sujeito social, está alocado numa posição de proporcionar a disseminação da cultura e da ciência em todos os níveis. Por este motivo o modelo de formação de professores atestado pelas políticas educacio-

nais tem sido historicamente atrelado ao modelo de sócio-político e econômico do país. Com efeito, até a década de 70, em virtude do acelerado desenvolvimento industrial, este modelo estava voltado para o produto do processo de ensino e aprendizagem (o capital humano). A educação deveria atender a demanda da sociedade industrializada, preparando mão-de-obra qualificada. A ênfase na técnica instrumentalizaria o professor para o exercício de seu ofício. O *fazer* assumia posição privilegiada sobrepondo à racionalidade e a reflexão o aspecto prático da formação do professor e, com isso, calando o seu aspecto político.

A partir dos anos 80 as mudanças vertiginosas, em todos os setores da sociedade, provocadas pela globalização juntamente com as novas tecnologias, solicitavam reformas educacionais. Tais reformas, em nível global, têm na sua preocupação central a formação de professores. Tanto é, que o conceito de professor como ator, profissional e competente tem servido de base para as reformas educacionais de 1996, inclusive, no caso brasileiro. Torres (apud VIEIRA, 2002, p. 18), atesta que

[...] em toda a América Latina os governos vislumbram na formação docente um dos elementos-chave para as reformas dos sistemas educacionais, passando a investir nessa direção.

Efetivamente, o tripé legislativo do final da década de 90 composto pela EC nº 14, a LDBEN nº 9394/96 e lei nº 9424/96 que cria o FUNDEF é que vai dar suporte as reformas educativas. Reformas que se ajustam, evidentemente, ao modelo neoliberal e às transformações contemporâneas da sociedade. Por exemplo, na legislação vigente (Resolução de 18/02/2002), o elemento predominante para o preparo profissional do futuro docente é a noção de competência. Tais competências incluem conhecimentos que se caracterizam desde aqueles de cultura geral e profissional até os advindos da prática. Prática esta que articulada à teoria deve permear todo o processo de formação, desde o seu princípio. De fato, do total de 2800 hs – carga horária dos cursos de formação de professores, apenas 1800 delas estão dedicada à formação intelectual e cultural (resolução de 19/02/2002). O restante distribui-se em 400hs para o

estágio curricular, sendo este iniciado na segunda metade do curso; 400 hs para a prática interposta no decorrer do curso e 200hs para as atividades acadêmico-científica e cultural. É importante destacar que ainda hoje (três anos depois da Resolução editada), algumas universidade ainda não realizaram esta reforma curricular, cujo modelo de formação está centrado na concepção nuclear de competência. Concepção que, segundo Scheib (2002, p. 53) vincula-se à produtividade e ao pragmatismo, nos quais educação se confunde com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

Nesta mesma direção está a crítica de Pimenta (2002), referindo-se ao discurso político da competência como roupagem nova do tecnicismo e do positivismo (controle/avaliação). Isso talvez se explique porque novamente a educação, pelas mãos do professor, é chamada para responder às demandas das transformações sociais. Não para formar o cidadão capaz de pensar e propor mudanças também de ordem social. Mas, tão somente, para operar na resolução de problemas operacionais no âmbito do trabalho, o que caracteriza a autonomia técnica.

Entretanto, o projeto de sociedade contemporâneo já não comporta formar indivíduos segundo uma concepção positivista de ciência, mas na perspectiva holística, o que implica para a educação uma readaptação do currículo, onde a escola possa cumprir o seu papel de contra-hegemonia, em prol da emancipação do indivíduo e de sua inclusão social. A gestão deste processo, contudo, só pode ser confiada a um profissional de ensino cujos saberes constituem a referência epistemológica que dá sustentação ao seu trabalho de ensinar e aprender. Neste sentido, Loiola e Therrien [s.d], fundamentando-se em estudos e observações⁸ da gestão pedagógica no chão da sala de aula, propõem uma abordagem do docente como *um profissional do saber*, identificando a relação tríplice do saber na base da prática docente, qual seja:

⁸ Não foram mencionados o tipo, nem a autoria destes estudos, o que nos leva a interpretação de que pertence aos autores.

1. Os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos, de natureza variada, mas que se relaciona à historicidade do sujeito. São saberes curriculares, disciplinares, pedagógicos e de experiência ou práticos (este só construído na experiência de sala de aula).
2. Estes saberes são transformados pedagogicamente no contexto do processo de ensino-aprendizagem em função das situações de interação e mediante a necessidade de transformação da matéria em expressão compreensível, são nessas situações que o sujeito percebe a necessidade de se articular, de produzir novas formas de alcançar objetivos, de adequar seu repertório de saberes, retraduzindo-os, construindo-os conforme suas interpretações. É, portanto, um sujeito hermenêutico, reflexivo, produtor de saberes. Nesta acepção, para os autores o conceito de *competência profissional* pode ser entendido sob duas dimensões: gestão de sala de aula (*pedagógica*)⁹ e a gestão da matéria (*didática*).
3. Estes saberes são mediados pela ética da emancipação humana e profissional em virtude da intencionalidade; de possibilitar a compreensão de saberes referentes ao processo de ensino-aprendizagem; da necessidade de tomar decisões. Isso quer dizer que a racionalidade da prática educativa não pode subtrair os valores, as atitudes e as visões do agente que interpõe os saberes de experiência. Daí porque comporta a dimensão ética e moral que também entremeia a relativa autonomia do professor e norteia suas intervenções¹⁰.

Esta abordagem que privilegia o professor como sujeito epistêmico e a epistemologia da prática docente como matrizes do processo de formação docente na universidade

⁹ Na nossa compreensão este conceito vai mais além, envolvendo outra dimensão que é indispensável nas práticas sociais: a dimensão humana.

¹⁰ Que podem estar a serviço do aluno ou do próprio professor, ou da ideologia dominante; é oculta da perspectiva normativa; visível somente na prática.

tem ganhado adeptos. De fato, a prática formadora neste contexto, além de subsidiar a resolução de problemas na escola, vai estabelecer reações estreitas entre o projeto da sociedade o projeto educativo. Vale salientar que estes problemas poderão ser relativamente vivenciados no processo de formação através da prática. Não uma prática fundamentada apenas na aplicação de métodos e técnicas. Muito embora não se deva negligenciar o papel das novas tecnologias. Este modelo da racionalidade precisa ser superado por uma outra racionalidade, a reflexiva, que necessariamente é construída na consolidação de saberes individuais (SCHÖN, 2000). Isso significa que a epistemologia da prática em que são formados os futuros professores focalize esta relação centralizando a aprendizagem situada. Neste enfoque, a cognição não pode ser reduzida a um mero momento instrumental (MARTINS, 2000), pois, na verdade é a aprendizagem situada que fomenta a (re) construção de saberes profissionais, pedagógicos e disciplinares. Mediante a aprendizagem situada, quando se analisa as relações e interações entre teoria e prática, há um termo que Kant (apud MONTEIRO, 2002) chama de avaliação. É exatamente esta avaliação fundamentada no conjunto de saberes éticos, políticos e técnicos que vai conectar a relação ensino/processo/produto.

Não obstante, em se tratando de uma formação específica na universidade, que é a do professor, as críticas recaem sobre os cursos de licenciatura, cuja função é preparar o profissional para ensinar na educação básica. Por exemplo, Kullo (2000) questiona se os cursos de licenciatura ou as faculdades de educação estão capacitados para formar o educador de modo geral, ou dar as bases para a formação integral de um professor de ensino fundamental. Qualquer que seja a hipótese verificada revela a magnitude dos cursos de licenciatura e com ela a seriedade do problema que é formar professor para o ensino básico. Pesquisas efetuadas sobre esta temática têm mostrado isso. Gatti, Exposito e Silva (1998), por exemplo, estudando o perfil dos professores de primeiro grau efetuado em Minas Gerais, São Paulo e Maranhão, encontrou aspectos deficientes da formação sentida pelos docentes, como: relação teoria-prática, compreensão dos aspectos psicológicos da criança,

elaboração de material didático, preparo para lidar com a relação escola comunidade. Os autores caracterizaram os aspectos problemáticos referentes à formação em dois pólos: a habilidade de adequar conteúdo à realidade vivida pela clientela e a dos avanços do conhecimento e a habilidade do domínio m sala de aula.

De fato, a literatura vem denunciando o despreparo dos recém-professores para assumirem suas funções, o que incorre de uma forma e de outra e, entre outros aspectos, sobre a prática educativa da universidade e projeto de formação docente, emanado pelas políticas educacionais, que, historicamente, tem sido atrelado ao modelo de sócio-político e econômico do país.

Estas considerações já nos dão fundamento para introduzirmos dois questionamentos. O primeiro acerca da adoção do paradigma utilizado pela universidade na formação inicial do professor. Embora seja prematuro fazer uma análise de que este modelo seja clínico, isto é, em que o professor reconstrói sua prática através da reflexão sobre a ação, é importante lembrar que a ação isolada, mesmo tendo como respaldo a reflexão, não faz sentido, se não for considerado o contexto em que ocorrem as práticas os seus efeitos sociais. O segundo é referente à institucionalização da pesquisa colaborativa, antes importa resgatarmos como a legislação se refere ao estágio curricular.

Segundo o Parecer do CNE de 27/02/2002 cada curso deve reservar, no seu final, um período destinado à docência compartilhada, sob a supervisão da instituição formadora e da escola campo de estágio. Neste caso, o estágio curricular, envolveria não somente a ação compartilhada das instituições (universidade e escola), ou a elaboração de um projeto de estágio, mas também, a avaliação deste estágio e, conseqüentemente, a avaliação do futuro professor. Isto significa que o professor formador estará dividindo sua tarefa com outro, colaborativamente. Desta premissa, em outra vertente surge uma questão: quais as implicações deste modelo para a autonomia da profissão do docente das IES ? Não estaria contribuindo para fragilizar, ainda mais, a profissionalização dos docentes do ensino superior?

Esta é apenas uma das interrogações que a formação do professor apresenta na contemporaneidade. Há, ainda,

muitas questões que estão em aberto, e a expectativa daquelas que deverão de surgir ao longo das discussões. No entanto, é relevante estarmos atento para o contexto histórico entre as relações das políticas públicas e educacionais, para que não nos escape a atenção excessiva ao processo educativo para solução de problemas sociais de origem mais profundas. E, neste caso ao professor é fantasiado um papel edificante, moralizador, construtor, seja para a redenção seja para a transformação, ou ainda para a manutenção do *status quo* social. Como se fosse possível, deliberar para um único profissional as adequações para as vicissitudes sociais. Neste aspecto, não podemos deixar de lembrar também que embora ele (o professor) contribua na execução dos resultados supracitados, não será somente pela competência entendida pela legislação que haverá de fazê-lo. No seu *locus* profissional certamente haverá de manipular diversos saberes implícitos, de origens diversas que lançará mão para solucionar impasses no processo de ensinar e aprender. Isto significa que o aporte teórico é tão relevante quando o prático. Neste aspecto, Pimenta (2002) adverte sobre o excesso do praticismo ou da apropriação a-crítica de saberes (conceituais), ou seja, considerar na formação do professor uma dimensão (prática ou teórica) subordinada a outra, como parece ser o caso brasileiro, em que a prática torna-se o centro da formação do professor. Afinal, estamos formando o prático? Voltamos a uma acepção similar à da década de 70 em era silenciada a dimensão política no processo de formação docente? Qual o circuito em que se deve esculpir a formação do professor?

Sem dúvida, estas indagações e incertezas advindas das perturbações do modelo atual de formação do futuro professor, amplia a circunferência de ação da pesquisa sobre a epistemologia da prática, ou os saberes docentes, dentro de um paradigma epistemológico da emancipação humana e os preceitos da ação moral, que ora se faz mister. Mas afinal, o que é epistemologia da prática profissional? É Tardif (2002, p. 255) quem a responde conceituando-a como

[...] o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas.

A idéia de saber explícita pela literatura tem sentido amplo; engloba os conhecimentos, as habilidades, atitudes e competências, que segundo Souza e Therrien (2000), são construídos na prática social e pedagógica do cotidiano do professor, podendo também ser compreendidos como saberes práticos. Perrenoud (2001), ao conceituar os saberes práticos, agregou-os a um conjunto de meios que o professor utiliza para o exercício do seu cotidiano, e que estão permeados de saberes acadêmicos múltiplos, além de saberes culturais e outros. Tais saberes, enfatiza Tardif (2000) são incorporados na experiência coletiva e individual do professor sob a forma de *habitus*¹¹ e de habilidade de *saber fazer e saber ser*¹².

É nesta expectativa que a epistemologia da prática docente pode contribuir para analisar os saberes de base do trabalho docente, na tentativa de encontrar suportes para propor um modelo de formação docente que atenda por um lado, as demandas da sociedade; por outro aos ideais de emancipação humana. Contudo, pesquisar a formação de professores no circuito universitário não é tarefa comum; como pondera Sacristán (1998), os próprios professores/pesquisadores não costumam falar sobre sua prática. Porém, não deixa de ser um desafio iminente, como nos alerta Capachuz (2002) ao examinar que, no atual estágio da investigação educacional, está faltando uma revisão no ensino universitário tendo como ponto de partida os problemas concretos do ensino, sentido pelos próprios docentes.

Um Epílogo...

No decorrer deste artigo vislumbramos a reforma universitária impulsionada pelas políticas econômicas a partir de 90, cujo teor não pode deixar de ser compreendido sem

¹¹ O termo remete à idéia em que foi tratado por Tomás de Aquino e emprestada por Pierre Bourdieu, 1972, 1980, apud Perrenoud (Ibid.), utilizado por Tardif (2002) para caracterizar as disposições adquiridas na prática que o professor mobiliza para enfrentar o seu dia-a-dia na sala de aula.

¹² O que implica num conjunto de habilidades, conhecimentos e competências, isto é, de saberes.

se olhar para os determinantes conjunturais e estruturais. O fator socioeconômico, a pressão dos organismos sociais, entre eles o Bird e o BNDS, vinculados às políticas neoliberais e à globalização pressionam o país a mercantilizar a educação superior. Tais determinantes obrigam as universidades públicas a transformarem-se em organizações sociais, delimitando para o Estado o papel de gerenciador destes organismos. Nesta acepção o conceito de autonomia colocado pela proposta de reforma universitária advinda do poder executivo atual, reduz-se à garimpagem de recursos financeiros, transformando o seu caráter autônomo em heterônomo, e com isso condenando-a a seguir os percalços e exigências do capital financeiro. Observamos também que a polêmica travada em torno desta temática ocorre porque, com ela, é negado o conceito de universidade estabelecido desde a Revolução Francesa. Porém, o seu preceito de autonomia, concebido na perspectiva de gerar e aprofundar conhecimentos numa atmosfera de criticidade e ampla liberdade, se vê ameaçado com o rumo das reformas preconizadas início de século, negando-lhe um atributo que estaria em conformidade com o conceito de universidade enquanto instituição social.

Os efeitos destas reformas são danosos, uma vez que corroboram a exclusão social, ficando os princípios da democracia e da igualdade subjugados mais uma vez aos interesses de uma minoria detentora da riqueza nacional. Princípio que desde os ideais dos pioneiros da educação, do movimento da Escola Nova nunca conseguiram ser realmente implementados. Entretanto, não podem deixar de ser aspirados por aqueles que acreditam na educação como instrumento de transformação social. Certamente esta utopia requer a instalação de um paradigma novo, que tenha o sujeito como indivíduo crítico, reflexivo; que valorize a racionalidade prática; que idealize a universidade como instituição aberta, democrática, laica. Nas palavras de Casanova (apud TRINDADE, 2003), uma universidade que combine educação democrática com rigor científico, que se preocupe com a emancipação do ser humano, que tenha um padrão de qualidade baseado na construção de competências, sendo esta condicionada ao desenvolvimento do saber de experiência, fundado numa prática ética e dialógica.

Uma universidade que tenha uma identidade institucional e opere com as particularidades da sua comunidade. Isso não implica ser necessário a reinvenção da universidade, mas sua adaptação às exigências da globalidade, em que a explosão epistemológica força uma reflexão sobre a *epistemologia da prática profissional* no seu interior.

Daí decorre a relevância dos estudos sobre a epistemologia da prática profissional dos atores envolvidos na prática da universidade para se pensar na formação dos profissionais para o mercado de trabalho, tendo em vista a centralidade do saber na sociedade, como capital cultural. Dentre estes profissionais ressaltamos o professor, um metaformador, sujeito epistêmico, cujos princípios de formação estão atualmente relacionados à competência do trabalho pedagógico. Igualmente estão vinculados à evolução do saber ensinar na perspectiva da emancipação dos sujeitos aprendizes, por meio da tríplice relação com o saber.

Afinal, pensamos ser este o papel da universidade para o século XXI, isto é, resgatar o lema inserido no seu elemento predominante de constituição – a formação – cuja essência é continuar a fomentar a construção permanente de saberes.

Referências Bibliográficas

- ARROSA, Susana (Org.). *A educação Superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da Educação Básica de 5ª. a 8ª. série e seus saberes profissionais*. Tese (Doutorado). PUC, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- CAPACHUZ, Antonio. F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: MACIEL, S.B.; CHAMLIAN, H. Coharik. *Docência na universidade: professores inovadores na USP*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.188, mar. 2003.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, 2003.
- CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortes, 2002.

- DREZE, Jacques e DEBELLE, Jean. *Concepções da Universidade*. Tradução Francisco de Assis e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- FERNANDES, Fernandes. A universidade em uma sociedade em desenvolvimento. In: _____. *Circuito Fechado*. São Paulo: Hucitec, 1976, p.145-146.
- FONSECA, Marília. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, Ilma Passos e FONSECA, Marília (Orgs.). *As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas-SP: Papyrus, 2001.
- FONTANA, Mariúcha. *Reforma universitária de Lula. Cadernos de Educação do ILEASE*. Maio, 2004.
- GATTI, Bernadete, EXPOSITO, Yara e SILVA, Rose Neubauer da. Características de professores (as) do 1º Grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et. al (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.
- GAUTHIER C; TARDIF, M. Professor como ator racional: que racionalidade de saber? Que julgamento? In: PHERRENOUD P. et. al. (Org.) *Formando professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KULLOK, Maisa Gomes Brandão. *Formação de professores: novos lócus?* São Paulo: Annablume, 2000.
- LUCKESI, Cipriano C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 13. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2003.
- MARCHETTI, Maria Lujan. *Universidade: produção e compromisso*. Dissertação (Mestrado). Fortaleza, UFC. 1980.
- PIMENTA, S. G. GHEDIN, E (Org.). *Ser professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, Renato Janine. *A Universidade e a vida atual: Felini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campos, 2003.
- SACRISTAN, José. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SANTOS, Boaventura de S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória de universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHEIB, Leda. "Formação de profissionais da educação pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas". In: VEIGA, I. P. Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas-SP: papyrus, 2002.

- SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. São Paulo: Artes Médicas, 2000.
- SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- SILVA JR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES M.S.A. *A Educação superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2001.
- SOUSA FILHO, A. *Responsabilidade intelectual e ensino universitário: carta aberta aos que amam a ciência*. Natal-RN: EDFRN, 2000.
- TARDIF, Maurice; GAUTHIER, CLermont. O professor como ator racional: que racionalidade? Que julgamento? In: PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação de professores*. São Paulo: Vozes, 2002.
- THERRIEN, Jacques, LOIOLA, A. F. *Considerações em torno da relação entre autonomia saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional*. [s.d.]. (Mimeo).
- TRINDADE, H. Por que e como reformar a universidade: mitos e realidades. In: A UNIVERSIDADE na encruzilhada UNESCO Brasil. *A universidade na encruzilhada: seminário universidade por que e como reformar*. Brasília: MEC, 2003.
- UNESCO Brasil. *A universidade na encruzilhada: seminário universidade por que e como reformar*. Brasília: MEC, 2003.