

IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

PEREIRA, Marcos Villela

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

marcos.villela@pucrs.br

LACERDA, Miriam Pires Corrêa de

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

miriam.lacerda@acad.pucr.br

RESUMO Este artigo vincula-se a uma pesquisa de cunho exploratório, intitulada "Implicações da Prática na Formação de Professores" cujo objetivo é inventariar a produção de conhecimento sobre aspectos relativos à formação (no sentido estrito da *Bildung*) no campo da formação de professores para educação superior. Nessa medida, inscreve-se entre aquelas que se propõem discutir o processo de formação ao longo da vida, considerando que a educação, em uma perspectiva humanista, não pode dispensar os aspectos éticos, estéticos e biográfico-construtivos que um projeto de tal envergadura comporta. A questão se coloca não apenas a partir dos distintos significados que a "formação ao longo da vida", conceito polissêmico e caudatário da *Bildung*, pode assumir atualmente, mas da produtividade percurso formativo da ordem da pragmática de si, destacando-se a necessidade de que se proceda a uma problematização dessa idéia à luz das práticas atuais da cultura, de modo a ponderar o dilema da demanda pela tradição e pela mudança.

Palavras-chave: *Bildung*. Conhecimento. Experiência.

ABSTRAC This article links to an exploratory research, titled "Implications of the Practice in Teacher Education" that aims to identify the knowledge production about some formation aspects (in the strict sense of *Bildung*) in the field of teacher training for high education. To that extent, falls between those who propose to discuss the longlife education, whereas education in a humanistic perspective cannot dispense the ethical, aesthetic and biographical-building aspects that a project of this magnitude involves. The question arises not only from the different meanings that lifelong education, as a polysemic concept of *Bildung*, can take today, but the productivity training path in the pragmatics of self order, emphasizing the need for that there should a questioning of this idea in light of current practices of the culture, in order to consider the dilemma of demand by tradition and change.

Keywords: *Bildung*. Knowledge. Experience.

INTRODUÇÃO

Adentramos o século XXI acometidos pelo desenfreio por verdades definitivas, pelo desejo de verdades prêt-à-porter. Problemas de fronteira fizeram misturar-se a razão, a emoção e a fé e presenciamos, especialmente no campo da educação, a consolidação de certo fanatismo. O material de auto-ajuda, as revoluções

instantâneas, os fenômenos de massa, as infinitas inteligências, um sem fim de arranjos anunciam que no interior de cada um, no fundo do fundo do fim encontra-se o infinito. As utopias são transcendências que se realizam por efeito de movimentos particulares: as ações afirmativas pela cidadania são movimentos globais e coletivos que visam assegurar espaço de inclusão para cada indivíduo, em particular. No que toca às idéias pedagógicas, podemos observar um amplo espectro que vai de extremo a extremo. Num lado, elas passam a funcionar como seitas: as teorias recebem adeptos, inauguram vocabulários, constituem grupos sectários vigilantes e missionários, empenhados na difusão dos ideários e conversão dos sujeitos; certos intelectuais são tomados como gurus, aiatolás que proferem máximas, apontam caminhos, ensinam o segredo da redenção. Noutro lado, as idéias pedagógicas possibilitam um veio popular e social que sustenta toda uma ordem de militância, especialmente através dos movimentos sociais e das organizações não-governamentais.

O primeiro pólo, como todo fenômeno social e cultural, também esse produz resultados na esfera do consumo. As editoras lançam coleções e disputam os direitos de tradução deste ou daquele autor. Os congressos viraram máquinas de fazer dinheiro, reduzindo cada vez mais o tempo de discussão dos trabalhos e aumentando a propaganda em torno da presença do superstar pedagógico do momento. As entidades sérias enfrentam cada vez mais dificuldade de filtrar trabalhos de qualidade e separar o joio abundante do escasso trigo. O governo cai refém dessa onda e produz uma legislação cada vez mais flexível e permissiva. Os cursos superiores e de pós-graduação, nas intermináveis discussões curriculares, se sobrecarregam de discussões e experiências nas mais diversas direções, tentando administrar a efervescência que os invade. E a comunidade acadêmica e escolar corre de um lado para outro buscando a verdade da hora, o ídolo do momento, a panacéia da moda.

O outro pólo, mais afeito a uma natureza política, faz adensar as perguntas pelo sentido de palavras como liberdade, autonomia, emancipação. Mais uma vez, podemos afirmar que essas palavras designam práticas cada vez mais instáveis, dada a velocidade de alteração a que são levadas no mundo contemporâneo. Sempre escapando das armadilhas institucionais que tentam pasteurizar as iniciativas de invenção, grupos isolados vão produzindo experiências, vão fabricando

o mundo em função de outros modos de se viver vão procurando saídas, frestas, vias de efetivação de uma sociedade mais atenta à produção de si mesma. Planta-se aí a dificuldade da generalização: essas são experiências que escapam à formalização por serem impossíveis de serem reduzidas a preceitos, instruções ou princípios.

Enfim, entre esses dois extremos, uma estranha condição se desenha rapidamente sem que nós tenhamos ainda condições de entendê-la o suficiente para sabermos que posição assumir. Todo esse campo delineado nos colocou diante de um recorte bastante específico, uma questão pontual: como esses movimentos do mundo vêm se manifestando nas práticas educacionais?

Esta Pesquisa surge em continuidade a uma série de investigações dirigidas ao escopo da *formação*, em suas várias dimensões: formação do professor, formação do pesquisador, formação de sujeitos humanos que tenham por objetivo a (re)construção de uma sociedade mais justa. No sentido destas reflexões, faz-se importante corroborar a idéia de que tanto a Pesquisa, quanto a Docência, na perspectiva assumida por este projeto, é atravessada pelos princípios de inserção e responsabilidade social.

Entendemos que somente com metas e ações voltadas para o âmbito social, seja este de que natureza for – pedagógico, político, metodológico, didático, público, privado - o projeto ora proposto se revestirá de um sentido maior do que a mera elaboração, descrição, execução, avaliação de propostas didáticas.

Para, além disso, o que intento lograr é o desenvolvimento de um projeto pleno de significação, com metas pontuais, com estratégias investigativas elaboradas com intencionalidade pedagógica, para que nada do que seja proposto corra o risco de esvaziar-se de significação:

Inventariar a produção de conhecimento sobre aspectos relativos à formação (no sentido estrito da *Bildung*) no campo da formação de professores para a educação superior;

Mapear relatos de implicação da experiência na produção de saberes e conhecimentos pertinentes à prática na educação superior;

Investigar efeitos de correlação e implicação entre teoria e prática, entre a experiência e a reflexão sobre a experiência no campo da educação superior.

1 ANTECEDENTES E JUSTIFICATIVA

O conjunto de atividades de ensino e pesquisa que vimos desenvolvendo vislumbra uma trajetória expressiva em Educação, discutindo temáticas referentes a teorias, culturas, políticas e práticas de formação de professores buscando contribuir para a qualificação do ato de educar, investindo esforços em pesquisa junto a professores e alunos dedicados às mais diversas etapas e modalidades de atuação profissional. Os estudos até então realizados têm se voltado, sobretudo, para conhecer os sucessos das contribuições desses profissionais para e na educação brasileira. As repercussões dessas investigações têm sido relevantes, especialmente, no sentido de divulgar e discutir trabalhos em congressos nacionais e internacionais, produzir publicações em periódicos e livros, além de originar dissertações de mestrado e teses de doutorado pertencentes aos Programas de Pós-Graduação em Educação. Vale evidenciar que a grande ênfase praticada é, sem dúvida, relativa ao escopo da formação de professores, gestores e de outros profissionais da educação. A formação é, com certeza, o eixo transversal que agrega e aproxima todos os projetos e grupos de pesquisa de que temos participado.

Esta pesquisa pretende dar continuidade a um projeto de trabalho que se iniciou em 1996. Aquele primeiro projeto, intitulado “Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor” foi realizado com o intuito de estabelecer alguns indicadores metodológicos para a pesquisa sobre Formação de Professores, mais especificamente, com relação à utilização da Memória (em suas diferentes performances) como dispositivo de investigação do processo de produção da subjetividade do professor.

Depois, de 1997 a 2000 desloca-se essa investigação para um grupo de sujeitos já professores, formadores de professores, com a pesquisa “Estética da professoralidade: análise de dispositivos de produção de subjetividade de professores”. Tal intento justificou-se, em primeiro lugar, pela necessidade de testar-se a viabilidade daqueles dispositivos e indicadores metodológicos da pesquisa articulada com a formação continuada. Pesquisou-se a produção de subjetividade com base na análise autobiográfica, ainda que suscetibilizando alguns viesamentos, uma vez que o pesquisador tem acesso a elementos primários

constitutivos de seu processo de formação sem a intermediação do discurso formal. Pesquisar a produção de subjetividade de sujeitos que não o próprio pesquisador constitui-se um desafio bastante grande, uma vez que deverão ser utilizados outros dispositivos tanto de coleta quanto de análise dos dados.

Em segundo lugar, pelo fato de estar voltado para a formação de pesquisadores que atuassem no campo da investigação dos diferentes aspectos relativos à produção de subjetividade (especialmente, no campo da Educação). Considerando-se, na época, a recentidade dos movimentos investigativos nessa área, viveu-se um quadro de muitas dúvidas e incertezas quanto às alternativas de condução das pesquisas: fragilidade dos referenciais, imprecisão dos métodos, escassez de experiências, enfim.

Esses fatores trouxeram muitas dificuldades para conduzir-se a orientação adequadamente devendo-se, portanto, incrementar os investimentos em pesquisas, de modo a qualificar progressivamente esse campo. Em terceiro lugar, pela necessidade de investimentos de pesquisa articuladas com a formação continuada. Aquele tempo se caracterizava por um aumento de iniciativas governamentais que, sistematicamente, vinham provocando abalos nas práticas docentes. Com a implementação da nova LDB e sua regulamentação, assistimos um conjunto de modificações profundas não apenas na organização do Sistema Educacional, mas, por decorrência disso, na reorientação dos processos de formação de professores e da prática pedagógica.

Posteriormente, de 2001 a 2004, foi desenvolvido o projeto “Jogos de poder nas narrativas e saberes de formação: cruzando fronteiras na formação de professores”. Esse projeto teve por objetivo servir de base para os estudos realizados a partir do estudo das bases de saber estruturantes da professoralidade do professor. O campo de trabalho foi o material escrito de pequeno porte (ensaios, artigos, documentos) referenciado nos trabalhos sobre formação de professores apresentados nos últimos anos do século XX (1998-2000), em congressos nacionais e regionais (especificamente, três Reuniões Anuais da ANPEd e três Seminários Regionais de Pesquisa da Região Sul - Anped-Sul).

O principal objetivo foi investigar a estrutura, as características e a natureza das *narrativas e saberes de formação* de docentes. Pretendeu-se analisar os saberes de formação tanto do ponto de vista da sua expressão (a substância – a

linguagem e seu funcionamento – e a forma – a estrutura dos textos e narrativas) quanto do ponto de vista de seu conteúdo (a substância – os saberes propriamente ditos – e a forma – os estilos de escritura), visando identificar os jogos de poder e regimes de verdade presentes em seu interior, com vistas a estabelecer possíveis relações entre os saberes escritos e os múltiplos desenhos da formação docente.

O enfoque partiu sempre da exploração de experiências de auto-formação ou, em certa medida, de experiências de reflexão sobre a própria prática, considerando a premissa básica de que, no âmbito das diferentes agências de formação de professores, vinha-se investido maciçamente na apropriação crítico-reflexiva das experiências vividas no sentido de extrair delas algumas matrizes do percurso de constituição de uma certa identidade profissional, um modo de socialização profissional dos professores em seus espaços de prática. Foi inegável a força da “onda” das idéias crítico-reflexivas, do professor-reflexivo, das pesquisas sobre a própria prática, naquele decênio que compreendeu os cinco últimos anos do século passado e os cinco primeiros deste. A pesquisa “*Jogos de poder nas narrativas e saberes de formação*” constituiu uma experiência de trabalho cuja intenção fundamental foi investigar a estrutura, as características e a natureza de alguns *textos de formação* de docentes. Na mesma linha da pesquisa precedente (Pereira, 1996), como já dito, analisamos alguns processos de aquisição e desenvolvimento de certos saberes, com vistas a observar possíveis relações entre os textos escritos e alguns efeitos na auto-formação docente.

Vale recuperar a circunstância em que esses textos apareceram, o contexto do período: são os últimos anos da década de noventa, do século vinte e do segundo milênio. O valor simbólico desse período agrega um elemento, diríamos místico, aos fatos. Os últimos trinta anos do século XX, no Brasil, representaram a emergência de um modo muito peculiar de tratar a educação escolar. Nos Anos Setenta vimos coincidir um período de ditadura militar bastante severo e uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional que procurou modernizar a educação com base em uma Pedagogia contrária ao modelo mais tradicional, ainda vigente, muito arraigado ao conservadorismo. O currículo começou a se modificar, os professores passaram por um período de reciclagem (sic), a escola começou a se abrir para o mundo ao seu redor. Sob a sombra ufanista e conservadora dos Acordos MEC/USAID ou com alguma inspiração libertadora das idéias de Paulo Freire e

Darcy Ribeiro, a década se passou com um intenso desejo de redenção e uma forte crença no potencial libertador da educação.

Os Anos Oitenta trouxeram à luz a Teoria Crítica e as Teorias da Reprodução e da Resistência, deslocando um pouco esse quadro todo. A tendência do “quanto pior, melhor” se incrementou e veio a moda da autoflagelação pedagógica: não há redenção, não há saída, não existe libertação, ninguém emancipa ninguém – podíamos, no máximo, ampliar nossos repertórios e esperar que isso resultasse em esclarecimento e que, por conseqüência, o esclarecimento levasse a uma sociedade melhor. Apostando na caricatura, diria que nada mais era o que aparentava ser: nessa década proliferaram as interpretações e os exercícios explicativos sobre o papel e o potencial da Educação Escolar, um esforço por *desvendar* o que supostamente estava oculto.

A escola começou a cair em descrédito, ela não era mais sinônimo de emprego ou futuro garantido, progressivamente foi sendo transfigurada em uma agência social onde a aprendizagem e o acesso ao conhecimento se perdiam em meio a inúmeras outras atribuições. Os Anos Noventa encontraram um professorado confuso, desorientado, perdido. Na esteira da perda dos parâmetros até então constitutivos do seu campo de trabalho, somou-se o descrédito e a proletarização dos trabalhadores em educação como um todo. Duplamente reféns, tanto da política institucional (que progressivamente reduziu os salários e distorceu seu cotidiano) quanto da intelectualidade acadêmica (que se dedicou a estudar a profissão docente e apontar novos caminhos), os professores passaram a ser o alvo privilegiado da disputa entre doutrinas pedagógicas que defendem a autonomia, o construtivismo, o interacionismo, o sócio-interacionismo, a interdisciplinaridade, a inclusão, a emoção, as inteligências, as competências, o currículo crítico e emancipador, enfim, um sem número de palavras mágicas que lutavam entre si pela conquista do lugar principal na prática pedagógica. Em 1996 é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, desta vez facultando as experiências mais diversas e flexibilizando o desenho curricular ao máximo.

Pautada no desenvolvimento de “competências”, possibilitou que a escolarização se organizasse em anos, séries ou ciclos; inaugurou um currículo ralo, atravessado por Temas Transversais que mais dispersaram do que agregaram ou deram consistência para os saberes escolares. Numa parca tentativa de discussão,

os gestores que estiveram por oito anos à frente do Governo Federal viabilizaram o dispositivo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma ferramenta que confundiu, perturbou e assombrou os professores, isto é, um conjunto de postulados que incrementou a desorientação dos professores e das escolas, deixando-os ainda mais ansiosos por uma saída, uma resposta, uma alternativa, uma receita.

Enfim, chegou-se à virada do milênio com uma escola que buscava alucinadamente um lugar na sociedade, um cotidiano em alta velocidade e cada vez mais abarrotado de informações, uma rotina pedagógica ávida por inovações, transformações, novidades. Na base de tudo isso, o professorado: pressionado a dominar novas tecnologias, forçado a aderir a um modelo pautado na novidade a qualquer custo, responsável (senão “culpado”) pelo insucesso dos alunos, constantemente cobrado, vigiado, controlado por sujeitos eles mesmos muito pouco consistentes em suas convicções.

Em favor de formar o professor crítico, prático, pesquisador, reflexivo, policompetente e multiinteligente, promoveu-se uma corrida desenfreada a modelos novos e antigos (a reforma educacional espanhola ou a pedagogia de projetos, entre tantos), bem como o investimento nas mais diferentes agências de formação (o Curso Normal Superior, os Institutos Superiores de Educação, a proliferação dos Programas de Educação Continuada, em Serviço, à Distância, etc.).

Foi nesse contexto que aconteceram os eventos científicos que serviram para analisar as referências utilizadas. Os autores dos trabalhos apresentados são professores universitários, pesquisadores, estudantes de pós-graduação. Em outras palavras, são formadores de professores, seja em instituições de ensino superior, seja em órgãos públicos ou privados, ligados à Educação. O material por eles referenciado representa uma parte bastante significativa do pensamento que orienta as iniciativas de formação de professores e as políticas públicas dessa primeira década dos anos dois mil.

2 A ATUALIDADE DE UM CONCEITO

Formação ao longo da vida, entendida como um trabalho de criação que conjuga experiência e conhecimento pressupõe a conquista da autonomia do sujeito. Nessa ótica, compete à sociedade a tarefa de favorecer condições para que cada

um, comprometido com o seu próprio projeto de autoformação, alcance o melhor de si.

No entanto, quando associamos essa compreensão com o entendimento dado à formação continuada hoje, constatamos que estamos muito distantes da acepção clássica que lhe serve de origem.

Bildung é um processo histórico, temporal e contingente no qual um sujeito atinge uma determinada forma. Seu suposto fundamental é a implicação do próprio sujeito como agente de formação. O sujeito em formação, ao ser interpelado pela cultura, atua criativamente no sentido de igualmente criar cultura, transformando a já existente. O indivíduo, por meio da consciência que tem de si, interfere na produção daquilo que é, intercede no seu processo de subjetivação e suscita resultados pertinentes ao auto-desenvolvimento. A idéia de formação, aqui, representa o percurso na direção de si mesmo com vistas à conquista da autonomia do próprio pensamento. A angustiosa constatação dos limites subjetivos (individuais e coletivos) impulsiona no sentido de buscar alternativas de autodeterminação que acabam esbarrando em complicados conflitos éticos e morais.

Em que pese a forma reduzida, como vimos operando com o que hoje denominamos formação continuada, afastando-nos cada vez mais de um projeto que nasce “do interior [do sujeito] ao invés de ser imposto de fora” (Flickinger, 2009, p.65) cabe destacar que a educação, na sua perspectiva humanista, não dispensa os aspectos éticos sociais e biográfico-construtivos que um projeto de tal envergadura comporta (Ib, 2009).

Nesse contexto, a questão que se coloca para nós são os distintos significados que formação ao longo da vida - conceito polissêmico e caudatário da *bildung* - pode assumir, atualmente.

Hermann (2010) ao questionar a produtividade do conceito clássico de *Bildung* destaca a necessidade de que se proceda a uma revisão do conceito à luz das condições atuais de cultura, para que possamos avaliar o que pode permanecer ou o que demanda mudança. De toda a sorte, vale lembrar que tal projeto só poderá resistir em nossa época se não esquivar-se de suas responsabilidades sociais, ético-políticas e a promoção de dinâmicas que permitam colocar em marcha transformações positivas das condições da vida humana “até mesmo nos interstícios das organizações sociais mais resilientes.” (Lima, 2007, p.85)

Não constitui novidade o fato de que em sociedades neoliberais onde o mercado é a instância que define projetos e políticas sociais, a educação ao longo da vida está vinculada à lógica capitalística que estabelece novas coordenadas nas relações criando uma expansão ilimitada do capital que interfere nos modos de existência. Ao discutir o tema o mesmo autor alerta:

[A educação] vê então fortemente diluídas as suas dimensões propriamente educativas, para ceder protagonismo a modalidades de formação e de aprendizagem ao serviço exclusivo, ou dominante, do ajustamento económico, transformando-se em programas de "qualificação", de "capacitação" e de "gestão de recursos humanos" onde, com frequência, se torna difícil descobrir algum projecto substantivamente educativo. (LIMA, 2007, p.86)

Efetivamente, subsumida aos ditames da empregabilidade e à performatividade competitiva onde o mais importante é saber quanto valho no mercado e o que devo fazer para atingir melhor "cotação" instaura-se o ranqueamento das vidas, projeto que é contrário aos ideais preconizados por uma formação em seu sentido humanista.

Palavras tais como capacitação, qualificação, treinamento corporativo, competências emergentes, integração de colaboradores, encantamento do cliente constituem o vocabulário das metas organizacionais de formação a médios ou longo prazo, numa perspectiva mercadológica, onde flexibilidade, aqui nesse contexto, entendida como a capacidade de adaptação às constantes e inesperadas mudanças dos ambientes organizacionais e a capacidade de responder prontamente aos desafios que tais mutações colocam à produção e a distribuição, representa a chave para o sucesso tanto dos indivíduos como das organizações.

Pensamos que um dos desafios atuais no campo da formação continuada seja construir projetos que, apesar desse cenário, estabeleçam estratégias capazes de estimular a cada educador assumir de forma independente, o compromisso com a construção de si. Quiçá o adensamento do olhar sobre a forma como vimos concebendo a profissionalidade docente permitam tensionar os saberes que, de forma arbitrária, tentam anular a vida em suas múltiplas e ricas manifestações buscando nos fazer crer na existência de atributos essenciais e comuns a todos os professores, atributos esse que mudam ao sabor do vento e das filiações.

Apregoa-se que do professor universitário espera-se competência no gerenciamento de situações de aprendizagem em suas mais variadas dimensões. À

semelhança de um jogo, por vezes errático, estratégias as mais variadas têm sido mobilizadas pelas instituições para alcançar tal propósito. Aqui há que se ter cuidado para não submeter os docentes a processos perversos, pois não basta propor simplesmente outro “*tipo de formação*” pensada a partir da crítica aos modelos vigentes que se fundam em um tipo de racionalidade. É importante que se considere que em sala de aula diferentes mundos se encontram, se chocam e interagem exigindo “sabedoria didática [a qual] funda o sentimento de incompletude e a motivação para buscar noutros saberes ou noutras práticas as respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou de uma dada prática” (Santos, 2002, p. 42).

As Universidades têm um papel relevante na constituição profissional de seus egressos e não podem se eximir de suas responsabilidades quanto a isso. Daí decorre a importância a ser dada à formação do formador. Se quisermos que nossos acadêmicos se mostrem receptivos a continuar aprendendo ao longo da vida, é essencial que os seus professores evidenciem em seu fazer cotidiano, competências compatíveis com os objetivos que se propõem alcançar. Para muito além da transmissão de conteúdos a sociedade do conhecimento está a exigir que os docentes também se mostrem disponíveis para aprendizado constante que se traduz em disposição e recursos para continuar aprendendo em toda a sua vida profissional, disponibilidade investigativa, habilidade em apontar o que seus alunos precisam para continuar aprendendo e, ainda sabedoria para articular a teoria com a realidade prática o que lhes habilita a responder às situações novas em tempos de incerteza e de indefinição.

Esse é um momento crítico e é nele que estamos: Há que se ter discernimento para investigar como a gente aprende? Como a gente sabe que aprendeu? Que tipo de coisa a gente aprende? Como a gente 'verifica' essa aprendizagem? Para só então podermos pensar acerca de quais são as competências que os docentes precisam e como as desenvolvem.

Discernimento, segundo Gadamer, é mais que conhecimento, é algo “a que se chega” (Gadamer, 2008, p. 466). O conteúdo de verdade que produzimos pela experiência, justamente por seu caráter de realidade que se efetuou, se experiência que efetivamente aconteceu, remete sempre para novas experiências, ou seja, para todas as experiências que poderiam ter sido efetuadas, para todas as verdades que

poderiam ter sido geradas ali. Nesse sentido, contrariando o senso comum, entendemos que experimentada é a pessoa que, justamente por ter tido as experiências que teve, está aberta a novas e inéditas experiências. Experimentado não é aquele que *sabe*, mas, ao contrário, aquele que está aberto ao porvir, ao que *ainda não sabe*. O artista (e nós agregamos, o professor) nesse caso tem a competência do discernimento porque sabe que aquilo que sabe é a evidência do limite do seu conhecimento, é a evidência da sua finitude, da sua mínima posição na história e na realidade que o circunda e o circunscreve. O artista é, nesse caso, o menos dogmático porque teve tantas experiências e já aprendeu tanto dessas tantas experiências que isso o faz aberto e capacitado para voltar a ter experiências e com elas aprender (Gadamer, 2008, p. 465). O discernimento oriundo da experiência nos possibilita a evidência de que as coisas não são apenas como supúnhamos em nossos exercícios explicativos e, dessa maneira, que as coisas experimentadas não cabem na matéria ou na forma expressiva tradicional. O discernimento, assim, é o que nos dá a capacidade de compreender o que se passa, é a tomada de consciência daquele *algo* que nos passa e para o qual ainda não temos palavras. O discernimento é, ao mesmo tempo, um quase-saber e um além-saber, é um pressentimento, é a faculdade que temos de conhecer pela negação: nos aproximamos do *que é* pelo exercício de discernir o *que não é*.

3 PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

A experiência como docente de “Metodologia do ensino superior” para pós graduandos *strito-sensu* dos mais diferentes programas da PUCRS permitiu constatar que a grande maioria não tem experiência nesse campo e busca a disciplina motivado por duas intenções: ou porque devem fazer o Estágio de Docência Orientada e precisam alguma base instrumental para realizar a atividade ou porque têm a pretensão de tornar-se professores em cursos de graduação e, da mesma maneira, vêm em busca de saberes instrumentais para essa prática.

Via de regra, nenhum deles tem qualquer formação pedagógica anterior. Em seus cursos de origem, uma significativa parcela de seus professores não tem formação pedagógica nem prática profissional na área que ensina.

Os pós-graduandos, em grande número adultos jovens, recém graduados ou recém mestres, também têm a tendência de pretender adentrar no ensino superior com pouca ou nenhuma prática profissional na sua área.

Esta pesquisa pretende, em primeira instância, mapear e explorar essas condições primárias dos pós-graduandos, sua formação pedagógica e sua prática profissional:

Além da sua condição de alunos, que situações de formação pedagógica podem ser identificadas em sua trajetória de formação (monitorias, estágios, disciplinas pedagógicas, capacitações, especializações)? Como foram vividas? Que impactos ou influências têm sobre sua pretensão em ser professores na educação superior, em cursos que formam profissionais como eles?

Qual a prática profissional em sua área de formação que eles apresentam? Quanto tempo? Qual a natureza (estágio curricular, estágio profissional, voluntariado, experiência profissional)? Que impactos ou influências têm sobre sua pretensão em ser professores na educação superior, em cursos que formam profissionais como eles?

Que tipos de questionamentos aparecem acerca da sua formação como professores de futuros profissionais como eles?

A que tipo de problematização é submetida a sua condição profissional quando se coloca em discussão o processo de formação inicial dos profissionais de sua área?

Levantamento bibliográfico com vistas à composição do estado da arte sobre as temáticas de trabalho: Nesse estudo nosso interesse gira em torno da *formação de professores* para a educação superior. Dado que o tema da formação não é novo, ao contrário, ocupa importante lugar nos estudos sobre educação desde os primórdios da civilização ocidental, não devemos incorrer em repetições intermináveis de postulados mais do que conhecidos e explorados nesse universo de investigação. Trata-se, em primeiro lugar, de desenvolver este projeto com um estudo bibliográfico permanente, um extenso mapeamento da produção sobre o tema da formação.

Nas últimas décadas, o fortalecimento da produção acadêmico-científica, por meio de pesquisas e programas de pós-graduação em crescente número pelo país, reflete-se num crescimento exponencial de material escrito e apresentado sobre o

tema da formação. Exige-se um esforço significativo para conhecer ainda que seja uma parte dessa produção, identificar, categorizar, delinear as principais linhas de investigação sobre o campo da formação no Brasil e nos principais centros de estudos do tema no exterior. Uma das formas utilizadas para tal finalidade é através do escrutínio de periódicos, anais de eventos, catálogos de trabalhos acadêmicos e bases de dados. Os catálogos de dissertações e teses, por exemplo, assim como os anais de eventos, representam o anseio manifestado pelas universidades e programas de informar sua produção à comunidade científica, divulgando suas mais diferentes idéias e proposições, sempre em busca de melhorar a qualidade social da educação, em todos os âmbitos. Segundo Chauí (1999, p. 6), 'qualidade' é definida como competência e excelência cujo critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga o que se produz, como se produz, para quem ou para que se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. A universidade, segundo a autora, deixa de ser instituição social para ser vista como organização social, definida por uma prática que se caracteriza pela instrumentalidade e cujo reconhecimento e legitimidade são definidos pela idéia de eficácia e sucesso (quantidade de resultados em curto espaço de tempo).

Portanto, é nessa conjuntura que devemos reconhecer que os anais, os catálogos, os periódicos e as bases de dados oferecem acesso a uma história da produção acadêmica (Ferreira, 2002), através de um corpus constituído pelo conjunto dos resumos, que contam uma *certa* realidade dessa produção. Haverá tantas novas histórias e teorias e perspectivas sobre a produção acadêmica quantos resumos forem produzidos.

Da mesma forma, as articulações com o tema da *prática* e da crise do *praticante* nas novas formas de sociabilidade deverão ser objeto de revisão acurada.

3.1 Identificação de elementos analíticos e eventual realização de estudos de casos

A partir do acompanhamento das trajetórias dos pós graduandos no curso da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, estudando teorias educacionais e realizando práticas experimentais, nos interessa problematizar os efeitos que podem ser observados em suas pretensões em se tornarem docentes na educação superior.

Ao final da disciplina é solicitado que cada participante escreva um breve ensaio acerca de como se projeta enquanto alguém que se constitui professor e, desde esse lugar, interroga a sua formação e a sua contribuição para a formação de seus alunos. Este material será objeto de análise primária, base para elaboração de questionários e roteiros de entrevista.

O propósito maior deste trabalho é pensar e propor caminhos de formação inicial e continuada para professores e profissionais da educação superior com base numa leitura crítica das práticas existentes.

Paralelamente ao desenvolvimento da revisão de literatura, trabalharemos com instrumentos de observação, registro e coleta de elementos que possibilitem a geração dos dados necessários à investigação.

3.2 Estudos Multirreferenciados

O reconhecimento da complexidade e heterogeneidade das práticas educativas - dado que acontecem em um espaço onde distintos atores e agentes se contrapõem e se confrontam em um contínuo processo de interação - bem como a sua investigação a partir de olhares e linguagens multirreferenciados, institui um avanço no campo das pesquisas em Educação.

A abordagem multirreferencial, cuja criação deve-se a Jacques Ardoíno e colaboradores, constitui-se em uma ruptura “na ortodoxia da fidelidade do pesquisador a um único paradigma epistemológico/metodológico” (Burnham, 1998, p.46).

Apreender o que se passa entre os distintos protagonistas presentes na escola, reconhecidos em suas singularidades e comprometidos com os distintos fazeres demandados pelo trabalho pedagógico, força-nos a ampliar o olhar para o que se passa em seus cotidianos e nos quais suas relações são afetadas mais especialmente

[...] pela dinâmica das pulsões inconscientes e da vida afetiva, pela ação dos fenômenos transferenciais e contratransferenciais, do que pelas incidências das implicações que têm nos papéis ou nas associações, pelo peso próprio das estruturas psíquicas, pelos vieses específicos que decorrem das bagagens intelectuais de uns e de outros, do que pela lógica de um sistema que pretende dividir funções e estabelecer tarefas para bem conduzir as missões. (ARDOÍNO 1998, p. 34)

Portanto, se queremos capturar a riqueza e a fugacidade do que acontece em uma instituição educativa autorizando-nos “lidar com a impureza, a incompletude e a opacidade tão necessária às ciências que estudam o homem, a natureza e sua condição de humano,” (Barbosa & Barbosa, 2008, p. 243) a postura epistemológica que, sem dispensar o rigor em sua tríplice dimensão, emerge a partir de olhares plurais, multirreferenciados revela-se uma opção metodológica para quem deseja assumir em sua investigação uma atitude distinta a que propõem os modelos positivista e cartesiano, apostando em uma co-autoria na construção conhecimento e da realidade. Nesta perspectiva, ao significar o vivido “o sujeito humano é autor é criador de um sentido para o tempo e para o espaço vivido, é autor e produtor de uma história, uma cultura e pode instituir-se autor-cidadão [...]. (Barbosa & Barbosa, 2008, p. 245).

Portanto, sem abrir mão da complexidade - entendida “como uma hipótese que o pesquisador elabora a respeito do objeto” (Ardoíno, 1998, p. 36) a abordagem multirreferencial se mostra atenta, especialmente às noções de “implicação” e de “crise do praticante” (Dalpiaz, 2002).

Ao discutir ao conceito de “implicação” e de “crise do praticante”, que permite que nos reconheçamos na centralidade daquilo que nos faz questão, Dalpiaz (2002) a metaforiza como “nó de relações” o qual, ao instaurar um campo de forças simultâneas e contrárias, estrutura o processo e determina o produto da produção científica. Tal posicionamento admite que o processo é atravessado pela subjetividade de quem investiga .

4 RESULTADOS ESPERADOS

Referindo-se a questões importantes para educação e a formação do conhecimento do professor, do domínio de competências relevantes, Roldão (2007), enfatiza os “geradores de especificidade” do conhecimento profissional docente.

Para a autora, na natureza do conhecimento profissional docente, predominam duas tendências, sendo uma focalizada na análise de seus componentes, e outra, na valorização profissional. Estas divergem na matriz da análise, mas convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que a sustenta - ainda que enfatizando o conhecimento prévio necessário ou valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. É no sentido de clarificar a natureza deste conhecimento que a autora desenvolve a análise dos “geradores de especificidade”, mostrando a especificidade da natureza dos saberes do professor, que, além de conhecer os conteúdos didáticos, precisa dominar conteúdos da área e transformá-los em seus, para alcançar uma ação educativa. Outro elemento importante nesta análise é a capacidade analítica, coerente com a prática reflexiva do professor.

Corroborando esta idéia, Engers (2006) diz que é importante que o profissional esteja engajado num processo vivo, que reconheça as culturas, as vivências e as limitações de seus alunos, fazendo da sala de aula um espaço para a construção do conhecimento do aluno e do professor, num clima de troca, afeto e de reconhecimento de culturas.

Ainda discutindo as questões educacionais provenientes do cenário global e da internacionalização da educação no Ensino Superior, Engers e Morosini (2006) trouxeram para a análise o encaminhamento da educação neste nível de ensino, de modo particular, para a pedagogia universitária, a formação de professores e o incentivo ao desenvolvimento de competências que se apresentam como fundamentais para um professor fazer frente às exigências sociais nos dias atuais.

Assim, integrando-se ao cenário educacional contemporâneo, os princípios sobre os quais se assentam os resultados pretendidos neste projeto desvelam a crença de que a partilha de saberes é uma das mais ricas e profícuas fontes geradoras de novos conhecimentos. Assim sendo, estabelecem-se alguns eixos prioritários a serem considerados tanto ao longo quanto ao final deste projeto: a produção de trabalhos e artigos que representem expressivas possibilidades de análise, discussão e aprofundamento de temáticas pertinentes a esta investigação; a elaboração de propostas de intervenção e acompanhamento de práticas educativas, por considerar-se que a compreensão do processo de aprendizagem, para professores ou alunos, não pode ser desvinculada do contexto e resulta da interação entre os resultados da aprendizagem - o que se aprende-, os processos

- como se aprende - e a finalidade - para que se aprende - Pozo, (2002); realização de experiências pedagógicas em turmas de cursos superiores na medida em que algumas propostas de trabalho comecem a ser delineadas, juntamente com o acompanhamento dos estagiários de docência orientada no estudo, planejamento e implementação de procedimentos didático-metodológicos em turmas de graduação.

PRIMEIRAS REFLEXÕES

Este projeto pretende ser uma importante ferramenta para o estudo e acompanhamento de alternativas e estratégias didáticas, de modo a subsidiar com qualidade algumas ações de formação docente para a educação superior. Nossa proposta não projeta um tempo futuro, mas um tempo presente que encerra os conhecimentos que estão a exigir de todos nós uma educação voltada para uma expressiva capacidade de autonomia e de discernimento, reforçando a responsabilidade pessoal na realização do destino coletivo. Temos consciência de que os princípios até aqui ressaltados como importantes para o entendimento dessa visão de ensino, de aprendizagem, de formação, de universidade, de mundo, enfim, nos quais projetamos nossas idiosincrasias e, por isso, a afetamos, assim como somos afetados pelo que já está posto ao nosso redor, são atravessados pelo sentido de impermanência que se impõe quando se trata de discutir sobre educação na contemporaneidade.

A formação de um sujeito – nas mais variadas formas e nuances em que pode se configurar – apresenta elementos perenes que validam nossas ações e metas no sentido de uma atuação comprometida, sobretudo, com a ética. Equivale dizer que acredito numa educação que transforme o ser humano em alguém capaz de exercer e fomentar a própria humanidade, exercendo influência sobre si mesmo e sobre o mundo em que está inserido.

Noutras palavras, trata-se de perceber a formação como um ato sempre inacabado, sujeito a alterações e reformulações, que, em contínuo movimento, possibilita constantes rupturas e sucessivos exercícios de reflexão, de crítica, de auto-formação e de auto- superação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, Joana P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu - MG, 1999.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências sociais e na educação*. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBOSA, Silvia Maria da Costa; BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Etnometodologia multirreferencial: contribuições teórico-epistemológicas para a formação do professor-pesquisador. *Educação & Linguagem*. 11 (18), 2008. pp 238-255

BURNAHAM, T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. Org. Joaquim Barbosa. São Carlos: UFSCar, 1998. pp 35-55.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Revista da ADUNICAMP*, Campinas, 1 (1), 1999. pp 06-09.

DALPIAZ, Luiza Helena. *Uma prática emergente de ruptura epistemológica no serviço social*. Mimeo, 2002.

ENGERS, Maria Emília Amaral & Morosini, Marília Costa. (Org) *Pedagogia Universitária e Aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. *Revista Educação e Sociedade*, 79, 2002. pp 257-272.

FLICKINGER, Hans-Georg. Racionalidade e Tolerância - Uma abordagem filosófica de princípios pedagógicos. IN Fávero, Altair Alberto; Dalbosco, Claudio Almir, Marcon, Telmo. (org). *Sobre Filosofia e Educação*. Passo Fundo: Ed. UPF. 2006. pp 19-29.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Salamanca: Editora Sigueme, 2008.

HERMANN, Nadja Formação e Experiência. IN TREVISAN, Amarildo T. TOMAZETTI, Elisete M.; ROSSATO, Noeli Dutra (org). *Diferença, Cultura e Educação*. Sulina: Porto Alegre, 2010.

INEP/MEC. Estatísticas dos Professores no Brasil. Brasília: INEp/MEC, 2003.

LIMA, Licínio C. *Educação ao longo da Vida*. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

PEREIRA, M. V. *“Estética da professoralidade: análise de dispositivos de produção de subjetividade de professores”*. Pelotas: FaE/UFPel. (Relatório de Pesquisa), 2000.

_____ *“Jogos de poder nas narrativas e saberes de formação: cruzando fronteiras na formação de professores”*. Porto Alegre: PPGE/FACED/PUCRS. (Relatório de Pesquisa), 2005.

_____ *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUCSP (Tese de Doutorado), 1996.

_____ I Colóquio "Educação e Cultura: *perspectivas de trabalho pela emancipação humana e social*". Amargosa/BA: UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 20 a 22 de outubro, 2010.

POZO, J.I. *Aquisição de Conhecimento: quando a carne se faz verbo*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

ROLDÃO, M. C. *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 12 (34), 2007. pp 94-103.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais 63, 2002. pp 237-280.