

Atualmente, Paulo Gomes Lima é professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, campus Sorocaba). No período de 2009 a 2013, Lima era professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação” (GEPLAGE) e editor-gerente da *Laplage* em Revista, periódico do grupo, no qual coordena o Laboratório de Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. Dentre suas produções bibliográficas, destacam-se: *Política científica e tecnológica nos países avançados e na América Latina* (EdUFGD, 2009), *Universidade brasileira: por uma perspectiva universal, humana e democrática* (Annablume, 2012) e a *coorganização de Fundamentos da educação: recortes e discussões* (Paco Editorial, 2015, v. 1-5).

Diferentemente do que propõe o relógio do desenvolvimento científico e tecnológico, à medida que o docente universitário entende que deve provocar no estudante o desenvolvimento de um ritmo, ele também percebe que deve levar em consideração a valoração centrada nas descobertas, rupturas e permanências do movimento de construção do pensamento epistemológico sem desmerecer os postulados científicos consagrados nem prejudicar a formação instrumental para o exercício de sua opção profissional. Entretanto, esse docente acrescenta a vivência e a constituição do vir-a-ser ao processo de ensino-aprendizagem, o que, por sua vez, pode ultrapassar a obviedade de uma formação meramente instrumental e mecânica. Logo, a educação do olhar do professor universitário, em todas as áreas do conhecimento, deve transcender à lógica utilitarista do conhecimento acumulado ou a ser construído, pois o homem se caracteriza como o objeto que produz e se autoproduz. Desse modo, numa dimensão horizontal de respeito ao estudante, os conhecimentos não somente fazem sentido, mas são objetos de outras construções ao mesmo tempo que homens e mulheres se autoproduzem para e numa realidade que os emancipa, contrapondo-se à lógica do reducionismo.

ISBN: 978-85-8147-125-9



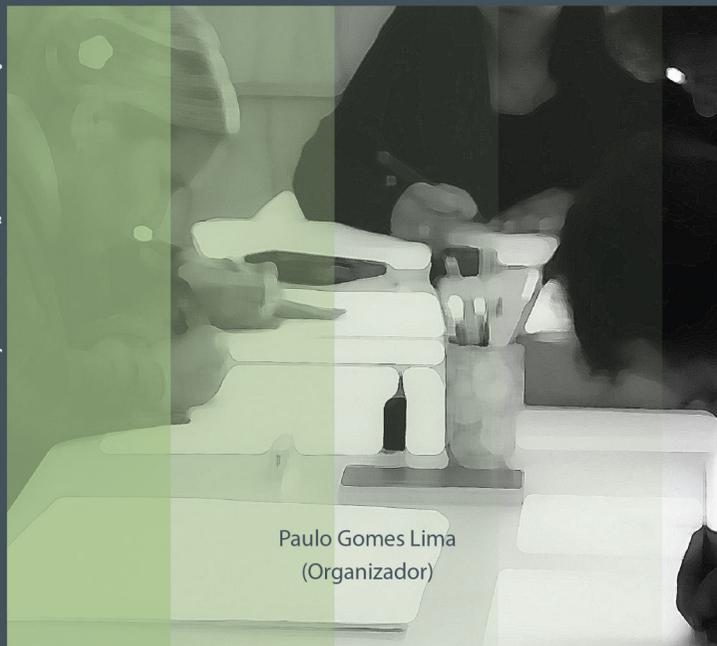
UF  
GD  
editora

Paulo Gomes Lima

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

## DOCÊNCIA E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

### Desafios e encaminhamentos



Paulo Gomes Lima  
(Organizador)

Como uma instituição que prima pela qualidade dos profissionais que atuarão em contextos estratégicos da sociedade, a universidade não pode se eximir de problematizar as inquietações oriundas do processo de ensino-aprendizagem e de provocar questionamentos para que a priorização das relações entre os atores sociais retorne com sua autoprodução. Por esta razão, foram reunidos, neste livro, textos voltados para o desdobramento de discussões elementares que se constituem como norteadoras da docência universitária na atualidade. Os autores que aqui “falam” são também atores do contexto do objeto, o que possibilita a consistência dos pontos e das reflexões apresentados. Assim, “aquele que ora fala” não parte de cogitações especulativas sobre o objeto, reconhecendo, ao mesmo tempo, a dimensão da possibilidade e da necessidade de outras vozes, de múltiplas contribuições sobre a temática elencada. Assume-se que o lugar “de onde se fala” pode assinalar contribuições mais significativas se atores e contextos epistemológicos tiverem um eixo comum, o que se concretiza no presente livro.

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:  
Desafios e encaminhamentos

Paulo Gomes Lima  
(Organizador)



2016

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO  
UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:  
Desafios e encaminhamentos

Paulo Gomes Lima  
(Organizador)

Equipe EdUFGD/2012  
Coordenação editorial: Edvaldo Cesar Moretti  
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho  
Revisão e normalização bibliográfica:  
Raquel Correia de Oliveira  
Programação visual: Marise Massen Frainer

CONSELHO EDITORIAL  
Edvaldo Cesar Moretti - Presidente  
Célia Regina Delácio Fernandes  
Luiza Mello Vasconcelos  
Marcelo Fossa da Paz  
Paulo Roberto Cimó Queiroz  
Rozanna Marques Muzzi  
Wedson Desidério Fernandes

A presente obra foi aprovada de acordo com o Edital  
01/2012/EdUFGD.  
Os dados acima referem-se ao ano de 2012.

Editora filiada à  
  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

Gestão 2015/2019  
Universidade Federal da Grande Dourados  
Reitora: Liane Maria Calarge  
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD  
Coordenação editorial:  
Rodrigo Garófallo Garcia  
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho  
Revisão e normalização bibliográfica:  
Cynara Almeida Amaral, Raquel Correia  
de Oliveira e Wanessa Gonçalves Silva  
Programação visual: Marise Massen Frainer  
e-mail: editora@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL | Biênio 2016-2018  
Rodrigo Garófallo Garcia  
Marcio Eduardo de Barros  
Thaise da Silva  
Clandio Favarine Ruviaro  
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi  
Rogério Silva Pereira  
Eliane Souza de Carvalho

Revisão: Cynara Almeida Amaral e Wanessa Gonçalves Silva

Projeto gráfico/capa: Marise Massen Frainer

Impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora – Assis – SP

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732d	Lima, Paulo Gomes.  Docência e formação universitária no Brasil : desafios e encaminhamentos. / Paulo Gomes Lima. -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.  96p.  ISBN: 978-85-8147-125-9.  Possui referências.  1. Docência. 2. Pesquisa em educação. 3. Formação de professores. I. Título.  CDD – 370.7124
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

## SUMÁRIO

Apresentação	07
I. Docência universitária: pontuações transversais sobre o ensinar e o aprender <i>Paulo Gomes Lima</i>	11
II. O estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: pontuações sobre a formação profissional <i>Ana Lúcia Marran</i> <i>Paulo Gomes Lima</i>	25
III. A construção da docência na universidade: reflexões e possibilidades de desenvolvimento profissional <i>Fabrcio do Nascimento</i>	43
IV. O professor de ensino superior do curso de enfermagem no Brasil: exigências, identidade e formação didático-pedagógica <i>Paulo Gomes Lima</i> <i>Patrícia Leal de Freitas Santos</i>	61
V. Formação de professores: leituras e contribuições à educação superior e ao cotidiano escolar <i>Paulo Gomes Lima</i>	81
SOBRE OS AUTORES	95

# CAPÍTULO I

## DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: Pontuações transversais sobre o ensinar e o aprender<sup>1</sup>

*Paulo Gomes Lima*

### Introdução

Dentre as várias definições de universidade, Wanderley (1991, p. 11), destaca uma que, particularmente, nos parece bem fundamentada em sentido epistemológico, a saber: um lugar privilegiado que oferece oportunidades muito mais abrangentes e não somente um local que proporciona mero conhecimento científico ou sobre uma cultura universal, que cria ou preconiza saberes, devendo, conseqüentemente, “[...] buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional” de um povo. Neste caso, a definição de universidade está intimamente relacionada à sua missão: gerar conhecimentos comprometidos com a totalidade, com a verdade, a transformação e a superação de paradigmas limítrofes, bem como com a construção de referenciais que proporcionem a abertura para a consecução de novos conhecimentos, por meio dos quais o homem e a ciência possam ser objetos de revisitação permanente.

A esse respeito, Belloni (1992, p. 74) enfatiza que a universidade

---

<sup>1</sup> Texto publicado inicialmente sob o título “Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender” na **Revista do Centro de Educação** da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008, e reelaborado em forma de capítulo para este livro.

[...] tem a seu cargo a função de gerar saber comprometido com a ruptura e a inovação e neste sentido, sua característica dominante é a busca do conhecimento, do inédito; por consequência a criação de algumas das condições para a transformação, cuja ocorrência depende de condições estruturais da sociedade como um todo.

Depreende-se daí que, no período histórico em que vivemos, a problematização acerca da docência no espaço universitário e sua respectiva formação continuada devem se constituir enquanto objetos de constante atualização e recorrência, reivindicando a coerência propriamente científica da universidade como local privilegiado do conhecimento dialético e da consistência entre o arcabouço discursivo e as intervenções nas práticas pedagógicas. As diretrizes da docência universitária no Brasil reiteram essa necessidade por meio dos objetivos da educação superior expostos no art. 43 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996):

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Decorridos mais de dez anos de promulgação desta lei, a universidade brasileira, tomando a docência universitária como recorte, tem procurado cumprir essas diretrizes, trabalhando também na conscientização de muitos docentes sobre essa realidade. Entretanto, o alcance de reposicionamento sócio-político dessa solicitação não se dá de forma abrangente, visto que os paradigmas hegemônicos historicamente situados sobre a concepção de cientificidade exercem expressões significativas sobre os fazeres docentes (LIMA, 2003), inviabilizando um olhar mais plural sobre a missão e função da docência no ensino superior e sobre as possibilidades de sua transformação. Goergen (1997, p. 28) nos diz que na medida em que a nossa sociedade está se tornando a sociedade do conhecimento, faz-se urgente, mesmo em face da polêmica de que o sentido da razão foi perdido ao longo da modernidade,

[...] reinventar uma ética social e coletiva que zele pela educação da razão em sentido mais abrangente, que não inclui apenas o teórico (a ciência), mas também o prático (as relações dos homens entre si e com a natureza).

Certamente este olhar traz elementos pontuais para a atualidade da discussão sobre as pistas necessárias que o professor universitário deve levar em consideração no desenvolvimento de seu trabalho. A seguir, identificamos, em duas seções, algumas dessas pistas como indicadores que possibilitarão encaminhamentos significativos e necessários à docência no ensino superior: a) Solicitações contemporâneas para a docência universitária, e b) Transversalidade e docência universitária: espaço de dialogicidade.

## Solicitações contemporâneas para a docência universitária

Em trabalho anterior (LIMA et al., 2000), identificamos, a partir de Castro (1997), algumas tendências para a universidade do futuro segundo as discussões realizadas na Reunião Anual da World Future Society, que aconteceu em São Francisco, Estados Unidos, em julho de 1997, das quais destacamos alguns apontamentos que se vinculam intrinsecamente ao trabalho pedagógico do professor universitário, trazendo à luz a conscientização sobre:

- As mudanças pelas quais a universidade deverá passar para se adaptar a uma nova sociedade mais ética, moderna e respeitosa;

- As mudanças necessárias para o atendimento das demandas sociais, devendo a universidade estar mais presente na vida da sociedade, aumentar a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, dedicar-se a cursos de educação continuada e atuar em projetos que auxiliem e deem suporte a comunidades carentes;
- A necessidade de preparação da universidade para receber alunos mais velhos;
- A sólida formação básica sobre a qual se assentam as especializações;
- A celeridade na abertura de cursos que atendam às necessidades postas pelas profissões emergentes;
- A necessidade de criação de universidades virtuais, utilizando a internet e outros equipamentos modernos para investir na educação à distância (o que hoje, século XXI, em maior ou em menor grau, se materializa ainda em meio à polêmica);
- A abertura das universidades ao processo intenso de internacionalização da vida acadêmica;
- O dever da universidade de discutir e de acompanhar a polarização crescente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento;
- A interação como um elemento indispensável às nações, conformando espaços supranacionais, definindo um marco necessário aos planos de estudos, de pesquisa e de gestão comuns entre várias instituições;
- A necessidade de revisão das práticas universitárias de ensino e dos sistemas de informação utilizados a fim de modificar os planos de estudos para maximizar sua flexibilização e possibilitar o intercâmbio de estudantes entre instituições e a mobilidade entre disciplinas, tendo presente a necessidade da educação permanente.

Observamos que muitos pontos dessa listagem já se materializaram ou estão em fase de materialização na contemporaneidade, por isso a necessidade de situarmos a discussão sobre os conhecimentos necessários ao professor de ensino superior num mundo em constante transformação, além de propormos uma revisitação e reorientação dos paradigmas que, vivenciados na sala de aula universitária, inviabilizam a transformação do pensamento, do homem e, por consequência, impedem sua intervenção no processo histórico-social. Há que se considerar outras possibilidades no trabalho com a produção do conhecimento e estas devem partir do despertar do educador para sua construção neste tempo, deixando de lado um olhar romantizado e pautando-se

na superação permanente do real a partir de uma criticidade recorrente. Na medida em que o educador do ensino superior considera a apropriação dos saberes como uma totalidade social, ele não pode se distanciar das maneiras pelas quais a apreensão do objeto ou do processo da construção da aprendizagem ocorre. Desta leitura, implicará uma significação diferenciada sobre a motivação, as estratégias de intervenção pedagógica e o relacionamento professor-aluno-mundo.

O modo que a intervenção pedagógica no ensino superior ocorre não pressupõe a adesão não reflexiva do professor ao perfil e à conceituação do profissional esperado, resultante dos anos de estudo na universidade. Ao contrário, ele favorece o posicionamento político e, com isso, a luta pela superação das desigualdades em suas múltiplas manifestações, bem como a busca pela unidade na diversidade, tomando a produção do conhecimento como parâmetro e, indo além, considerando o homem como ator social de sua própria construção. Nesse sentido, não estamos “chovendo no molhado” quando nos reportamos a uma educação transformadora. Estamos reiterando a necessidade de materializar a vida por meio da vida, por uma leitura possibilitadora de transformações sociais e pessoais de atores que se dispõem a estudar para apreender o conhecimento científico em todas as suas manifestações, indissociável dos contextos dos quais estes atores sociais são protagonistas históricos.

Nesse sentido, a docência universitária deve primar pela superação do discurso pelo discurso, do distanciamento intra e extra muros da universidade, da unilateralidade teórica em detrimento da práxis educacional e de transformações sociais. Assim, a sua busca deve estar centrada na dialogicidade e na emancipação de sujeitos comprometidos consigo e com os demais por meio da conscientização sobre o papel das instituições e dos indivíduos como coletividade. De forma enfática, Freire (1980, p. 26) destaca:

A conscientização implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. A conscientização é, nesse sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética

constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou transformar o mundo que caracteriza o homem.

A educação formal, portanto, deve ser sensível ao desdobramento da libertação do indivíduo de uma educação bancária, de uma educação que aliena e oprime perversamente no processo de produção do conhecimento. Observa-se, na orientação da educação bancária, que: a) o professor ensina, os alunos são ensinados; b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem; c) o professor pensa para si e para os estudantes; d) o professor fala e os alunos escutam; e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados; f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos se submetem; g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor; h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos, que não foram consultados, adaptam-se; i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos; e j) o professor é sujeito do processo de formação, enquanto os alunos são simples objetos dele.

Freire propõe uma educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento, na qual se explora a criticidade e a criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses sociais particularistas. O trabalho pedagógico proposto por Freire é revolucionário, não nega o conhecimento historicamente construído, mas enfatiza uma forma diferente de explorá-lo no âmbito da universidade, em nosso caso, por meio da realidade dos atores sociais. Um caminho viável para o exercício da docência universitária na contemporaneidade por meio da dialogicidade do ensinar-aprender é o da transversalidade, conforme desdobrado a seguir.

### Transversalidade e docência universitária: espaço de dialogicidade

À medida que o educador ressignifica a aquisição do conhecimento como dimensão transversal, ele passa a investir numa sistematização consciente de sua prática pedagógica, distanciando-se dos erros e das desilusões de um conhecimento acabado no qual não existe o que se questionar. É a natureza

da humanidade que requer o desenvolvimento de suas competências e habilidades, negadas por uma forma “correta” e hermética de se aprender (LIMA, 2007).

A transversalidade pressupõe pontos de encontro entre as distintas áreas do conhecimento que primam pelo conhecimento do objeto em sua totalidade. Assim, os conteúdos são atravessados, não como elementos de intersecção entre áreas, mas como partes da totalidade que encontram sentido com outras interconexões. O mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia. Para tanto, precisamos decifrar os enigmas da educação que, segundo Gallo (1999), são colocados pela esfinge: ou desvendamos ou somos engolidos pelo monstro. E ser engolido, neste contexto, significa defender o sistema educacional vigente que, muitas vezes, produz uma ideologia materializada numa prática mecânica e irrefletida, num contexto puramente linear, mecanicista e reproduzidor do próprio sistema ao invés de produtor de uma outra realidade, de um outro mundo. O perfil do novo professor do século XXI precisa materializar uma identidade que não seja imutável. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem relação com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento históricos.

Ser professor, então, passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e que requer do profissional da educação uma articulação dos saberes de forma significativa, primando por uma visão de totalidade e não fragmenta, seja em sua formação continuada, seja no desenvolvimento de seu exercício pedagógico. Observamos que uma identidade profissional se constrói pelos compromissos sustentados por uma dimensão ética que não deve deixar à margem perspectivas recorrentes da prática pedagógica propriamente dita, dentre as quais figuram as seguintes dimensões:

- A reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas;
- As práticas que resistem a inovações porque repletas de saberes válidos quanto às necessidades da realidade;
- O confronto entre as teorias e as práticas existentes, ou seja, a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes e da construção de novas teorias;

· A construção do significado de “professor” que cada docente, como ator e autor, confere à sua atividade profissional e ao seu cotidiano com base em seus valores pessoais, em sua rede de relações com outros professores, sindicatos ou agrupamentos, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e em seus anseios. Enfim, com base no sentido que sua vida enquanto professor possui.

Durante a vida profissional do professor, o seu fazer e a sua formação devem se tornar objetos permanentes de discussão. Este espaço para o diálogo cria um ambiente favorável ao desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sistematizada e eficaz, além de proporcionar a reflexão sobre os fazeres do professor, as contribuições dos pares, as modificações e as inovações necessárias para cada aula, a necessidade do vir a ser na construção do docente e de seu aluno e, sobretudo, acerca da responsabilidade e da coparticipação do professor na formação dos cidadãos, representados pelo coletivo escolar (os alunos e os demais atores sociais da escola e do seu entorno), o que se constitui como objetivo principal das ações escolares.

Para tanto, deve-se estabelecer nexos entre as políticas de formação docente e suas práticas, entre o saber e o fazer na e para a educação. Nesse sentido, a reflexão sobre a educação busca esclarecer as funções e as finalidades da universidade, sua inserção e seu papel na sociedade, seus princípios, valores e política educativa, e situar os educadores e seus pares quanto às ações e aos encaminhamentos a seguir. Essa discussão, que deve contar com a participação de toda a comunidade educativa, permite que a universidade identifique seus próprios problemas, seus objetivos e suas possibilidades de atuação. Ao percebermos tantas mudanças ocorrendo na educação brasileira e mundial, repensar, de maneira recorrente, a formação e a prática educativa do professor universitário nada mais é do que um “estrado”, uma sustentação à sua práxis. A ausência desta reflexão inviabiliza a construção profissional do educador, tornando sua ação dissociada de uma leitura mais comprometida com o real.

É, então, no diálogo e na troca com seus pares, parceiros com os quais partilha os interesses de pesquisa sobre os mesmos objetos — com todas as angústias, inquietações e possibilidades de encaminhamentos teóricos satisfatórios e atuais —, que o professor, enquanto pesquisador reflexivo, vai encontrar espaço para construir um saber ágil, consensual e operacionalmente aceito

e possível de ser atualizado a qualquer momento (MARCONDES FILHO, 1995, p.23). É oportuno resgatarmos a concepção dialógica no espaço universitário como ferramenta imprescindível de desenvolvimento do homem na sua ação comunicativa de ser homem e não na parcelização do conhecimento, aspecto determinista da ação da ciência no tempo. Assim,

[...] não devemos, entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64, grifo dos autores).

De que profissional falamos? Do professor do ensino superior. De onde falamos? A partir da própria universidade, da educação básica e das solicitações contemporâneas de suas realidades. Para quem falamos? Para educadores e pesquisadores da educação brasileira que se lançam no exercício de viver a educação básica, escrever e problematizar a sua realidade sem negar as contribuições historicamente situadas.

Em trabalho anterior (LIMA, 2007), enfatizamos que, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o “aprender a ser” professor é uma dimensão que não se limita à formação inicial na universidade e nem mesmo se dá por acabada após um, dois ou cinco anos de efetivo exercício da profissão ou por conta da realização de cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Trata-se de uma tarefa que se desdobra ao longo de uma vida inteira de recorrência indagativa sobre a identidade profissional do educador e sobre quais lições e encaminhamentos se constituíram e se constituem em sua vivência e nas trocas de experiências com outros educadores. Tal dimensão reflexiva nunca se aliena da operacionalização, isto é, se há o momento de se refletir sobre o que é necessário para revisitar a sua identidade, os seus propósitos, o modo como sua prática pedagógica está sendo desenvolvida, também há a materialização destes vetores numa prática pedagógica diferenciada, intencional, sistematiza-

da e voltada para a performance atualizada da missão que a educação promove e representa.

Este, certamente, não é um momento metodológico isolado, mas uma das interfaces do posicionamento político que o educador assume. Político porque possibilita a emancipação de si como pessoa, como cidadão que forma outros cidadãos e como profissional que possui o compromisso de aperfeiçoar-se por conta da tarefa de desenvolver as habilidades e as competências dos outros (alunos, professores e outros atores sociais). É um ato político porque transforma e se transforma em diálogo na busca de reivindicações legítimas de melhoramentos pessoais e coletivos dentro do universo cultural, social, econômico, político, etc. A recorrência dialética do ensinar–aprender na universidade contemporânea solicita uma pedagogia diferenciada e um olhar praxiológico entre seres humanos que descobrem e se redescobrem como construtores dialógicos da trajetória do conhecimento humano. Consequentemente, a

[...] auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais. (FREIRE, 1987, p. 46, grifo do autor).

Na medida em que o educador aprende com os seus alunos e vice-versa, consciente da ressignificação de sua prática por conta de suas interações também com os demais professores e integrantes da escola e da sociedade, consideramos que houve, realmente, aprendizagem, a do tipo que não se reduz a um momento, sendo fruto de interfaces que orientam o “ser” pela revisitação do sentido de ser homem, do sentido de ser um sujeito em construção, de ser cidadão e de entender que a formação profissional do educador não acontece linearmente. Porém, tal aprendizagem é resultante de continuidades, dos aprofundamentos e do amadurecimento da educação em sentido contextual, considerando também rupturas e permanências que a sensibilização da ação pedagógica promove pela leitura mais cuidadosa de uma realidade multidimensional. Esta orientação, centrada na democracia e na liberdade, não diminui a importância do trabalho docente, tão pouco exime o docente de exercer

a rigorosidade implícita e metodológica própria do projeto formativo do profissional. Nas palavras de Freire e Faundez (1985, p.23), observamos que a

[...] democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciosidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade.

Isto significa que o aprender a ser se desenvolve na prática pedagógica, nas múltiplas leituras dos textos que a realidade evidencia e daqueles que são desvelados no processo de conhecimento de si e do outro em meio ao tratamento do objeto científico. Ora, aprender a ser a partir desse ponto, que nunca se esgota, é uma caracterização do professor que reflete o que faz e faz o que compartilha, o que percebe nas múltiplas vozes e leituras do real.

### Considerações finais

No decorrer deste trabalho, destacou-se que a educação não é um fenômeno neutro, pois, ao tempo que instrumentaliza o indivíduo com o *savoir-faire* (saber fazer), contribui para a formação de sua visão de mundo, quer para a sua conformação, quer para a transformação da realidade do mundo e do homem. Nesse caso, a docência universitária trabalhada como eixo transversal e dialógico tem um papel imprescindível. Ao educador, não cabe o conformar-se “naturalmente” com as contingências historicamente dadas e sem reflexão quanto a própria finalidade da escola e da educação no contexto social.

Nesse contexto, a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, e favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história e implicações advindas destes. Consequentemente, a educação pode desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica, que é, sobretudo, vivida, considerando o seu universo relacional, possuidor, essencialmente, de um caráter multidimensional e cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, pela interpretação e pela crítica — estas sempre em processo — de sua realidade. Tal

processo envolve a valoração do homem em sua totalidade social, política e econômica, mas, acima de tudo, do homem como homem propriamente dito.

Essa promoção do homem como ser social adquire, como diz Freire (1980, p.34), um caráter libertador, sendo um ato de conhecimento, uma apropriação legítima da realidade que considera “a vocação ontológica do homem — vocação de ser sujeito — e as condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”. Nesse sentido, a educação não pode ser dissociada de um posicionamento político pelo professor, que, como sujeito recorrente, se apropria dos fundamentos epistemológicos e os articula de forma reflexiva à realidade, sem fragmentações, crescendo junto com o sujeito cognoscente de forma solidária e cidadã. Assim, o professor deve assumir um papel interventivo especial, pois, como lembra Lima (2000), a prática reflexiva da realidade deve estar presente no dia a dia do educador como algo sempre novo, dinâmico, em construção e como processo multidimensional. O professor não apenas ensina a aprender, mas aprende a ensinar com seus alunos, com outros professores, com as situações vivenciadas e discutidas a partir de perguntas e respostas advindas de situações problematizadoras diversas. O professor, enfim, aprende com a socialização dos saberes e tal disposição deve ser o ponto central de sua prática cotidiana. Portanto, o docente, enquanto agente facilitador do processo ensino–aprendizagem, desperta e viabiliza o despertar dos sujeitos participantes desse processo, possibilitando, através de sua prática, a efetuação de inovadoras leituras de mundo e contribuições significativas de vida e para a vida.

## Bibliografia

BELLONI, I. Função da universidade: notas para reflexão. In: BRANDÃO, Z.; WARDE, M. J. (Org.). **Universidade Educação**. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE).

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

CASTRO, M. de. Gestão de universidades do terceiro milênio: alguns desafios e perspectivas. **Ensaio: Avaliação de políticas públicas educacionais**, v. 5, n. 17, p.463-476, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GOERGEN, P. L. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, v. 2, n. 3, p. 53-65, 1997.

LIMA, P. G. et al. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores brasileiros. **Revista Paradigma**, Maracay, v. XXXI, n. 2, p. 09-52, 2000.

LIMA, P. G. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho: UNASP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira: Amilpress, 2003.

\_\_\_\_\_. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, San Ángel, v. XXX, n. 3, p. 117-127, 2000.

MARCONDES FILHO, C. **O Método atrator**. São Paulo: ECA: USP, 1995.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é universidade**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.