

ENSINO COM PESQUISA: A PRÁTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO*

Maria Isabel da Cunha

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

O texto decorre de uma pesquisa realizada na Universidade Federal de Pelotas e revela a preocupação em estudar o professor que está fazendo alguma ruptura com a proposta tradicional de ensino e se encaminhando para a perspectiva da produção do conhecimento. Aponta para a relação entre conhecimento acadêmico e estruturas de poder presentes na sociedade e enfoca, especialmente, como alguns professores estão reconstruindo o caminho do ensino com a pesquisa, bem como quais as características deste trabalho.

ENSINO SUPERIOR — FORMAÇÃO DE PROFESSOR — ENSINO COM PESQUISA

ABSTRACT

TEACHING WITH RESEARCH: THE RECONSTRUCTED PRACTICE OF THE UNIVERSITY PROFESSOR. The text is the outcome of a research carried out at the Universidade Federal de Pelotas and is concerned in studying the "teacher" who is doing some break in the traditional teaching proposal and going in for the bid of knowledge production. It is aimed at the relationship between academic knowledge and power structures which we can find in society and shows up, especially, how some teachers are rebuilding the higher education pathway, working on research and also pointing out the teaching features.

* Este trabalho é parte na análise de dados da investigação denominada *A construção da prática pedagógica no ensino superior* e, além da autora, conta com a participação das bolsistas Ana Helena Menna Barreto (FAPERGS) e Silvana Caldeira (CNPq).

O desafio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa nos cursos de graduação continua presente na universidade. O exercício de pensar e discutir o assunto em diferentes contextos e instituições de ensino superior revela que sequer existe um acordo conceitual sobre o sentido da indissociabilidade e nem uma reflexão sistemática sobre o tema.

A maior parte da comunidade universitária, e em especial os docentes, explicita a idéia de que há indissociabilidade quando o professor faz ensino e tem projetos de pesquisa e extensão. Espelhando o que seu plano de trabalho exige, há horários e compartimentos específicos para cada uma destas atividades. A idéia de indissociabilidade se concretizaria pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o professor leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas.

Mesmo considerando um ganho de qualidade o fato de o professor se envolver com as três dimensões da vida universitária — o que ainda não é muito comum na maioria das universidades —, é, pelo menos, questionável entender dessa forma a indissociabilidade.

A teoria pedagógica, nestes últimos anos, tem enfatizado, seja lá a que corrente for filiada, que o aluno é o centro do processo ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar. Numa aprendizagem significativa, é ele o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe do próprio processo que se constrói.

Partindo-se dessa compreensão é difícil colocar o professor como o principal agente da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Indissociabilidade é uma palavra muito forte. Não se pode traduzir, simplesmente, pela idéia de que ela acontece quando o professor realiza as três atividades separadamente. Indissociabilidade é algo indivisível, acontecendo de maneira global no interior do processo pedagógico.

É preciso retomar a reflexão rigorosa sobre o ensino para fazermos avançar a prática pedagógica que se dá na universidade na direção da indissociabilidade.

O panorama usual dos cursos de graduação nega, quase sempre, a idéia do ensino com pesquisa. Em geral neles está presente a concepção positivista de ciência, marcada pela prescrição e certezas tais como:

- O conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, isto é, descontextualizado historicamente;
- A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor;
- Há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a “segurança”;
- Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira;
- No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que

luta por quantidade de aulas para poder *ter toda matéria dada*;

- O professor é a principal fonte da informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas;
- A pesquisa é vista como atividade para *iniciados*, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certezas se sobrepõem à capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.

Essa constatação leva à idéia de que o ensino só será indissociado da pesquisa quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade. Um ensino que seja realizado com pesquisa, isto é, incorporando os processos metodológicos dessa atividade, e tendo a dúvida como referência pedagógica. Nesse caso, o aluno deverá ser o ator principal da ação e é nele que deverá acontecer o processo indissociável. Certamente este será um ensino baseado em procedimentos que:

- Enfocam o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo;
- Estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias;
- Valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza;
- Percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos;
- Entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.

A análise dessas características encaminha à compreensão de que há todo um estatuto político-epistemológico que dá suporte ao processo de ensinar e aprender que acontece na prática universitária. As decisões nesse nível, que, aparentemente, poderiam parecer estritamente pedagógicas, estão imbricadas nas formas de organização e distribuição do conhecimento realizadas na sociedade. Há uma arbitrariedade anterior que preside estas decisões e que, na maior parte das vezes, não está evidenciada na compreensão do professor universitário, nem tem sido objeto de investigações sistemáticas. Os estudos sobre a universidade ou tem se dirigido para sua perspectiva histórico-política ou tem se reduzido ao estritamente didático. A relação entre estes dois pólos é bastante incipiente e, enquanto não for possível realizá-la, haverá dificuldades para alcançar a consistência do problema.

As reflexões aqui apresentadas procuram fazer avançar esta temática. Primeiramente procurar-se-á analisar a concepção de conhecimento que preside a prática pedagógica do ensino superior para depois estabelecer uma interface com a percepção política de sociedade. Logo após, passar-se-á a tratar do profes-

sor como definidor por excelência do paradigma dominante de ensinar e aprender na universidade. Finalmente, apresentar-se-ão resultados parciais da pesquisa *A construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior* que objetiva analisar como o docente está fazendo a ruptura com esse paradigma.

1. A LÓGICA DA ORGANIZAÇÃO/DISTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO E A QUESTÃO PEDAGÓGICA NA UNIVERSIDADE

A compreensão de que a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica realizada na universidade foi muito importante para ultrapassar a análise simplista realizada apenas sobre as regras didáticas. Compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência facilitou uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida.

A sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores condições de vida. Assim não é à toa que o conhecimento científico vem substituindo inclusive o poder religioso e, em muitos casos, tem balizado os posicionamentos éticos. Japiassu (1991. p.13) afirma que “encontramos num estágio da evolução histórica em que são desqualificados os saberes não científicos e não técnicos; o poder e a autonomia da ciência já se encontram tão bem assegurados que ela procura até mesmo erigir-se em juiz de moral”. A controvérsia sobre os experimentos genéticos constitui um bom exemplo desse poder. A palavra do cientista é mais credenciada do que as demais, fato decorrente do prestígio cultural construído em torno da ciência.

A universidade, principal instituição de produção e distribuição da ciência, tem sido, ao mesmo tempo, também o lugar de reprodução dos *modos* de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam. É possível que este *modo*, muitas vezes, nem chegue mesmo a ser conscientemente recolhido; parece que ele está dado, como algo inerente à sua própria natureza.

A concepção positivista foi a responsável, na história contemporânea, pela consolidação dos paradigmas científicos, e se, por um lado, esta foi uma contribuição importante, por outro, tornou refém de seus princípios a organização do conhecimento.

A relação entre formas de organização da ciência e processos de aprendizagem só mais recentemente foi abordada, em especial para fazer a crítica do paradigma que se tornou dominante e as próprias descobertas mais contemporâneas passaram a reforçar a crise deste mesmo paradigma. Santos (1987. p.24) afirma que “Einstein constituiu o primeiro rombo na ciência moderna ao distinguir relatividade de simultaneidade” e, mesmo sem o saber, estabeleceu a possibilidade de desencadear a crise do paradigma da ciência moderna que, por sua vez, propiciou novas lu-

zes sobre a construção da ciência e, especialmente, libertou as ciências sociais para outros patamares.

Este fato teve repercussões importantes para a prática pedagógica porque é das ciências humanas que a educação se alimenta e, à medida que aquelas foram se desenvolvendo sobre novas bases, também esta foi examinada sob nova ótica. Pensar o processo ensino-aprendizagem na universidade requer atenção a esta trajetória porque nos ajuda a compreender a realidade hoje vivenciada.

Por outro lado, o poder da ciência tem dado ao conhecimento que se veicula na universidade um caráter privilegiado e, sobretudo, tem controlado os mecanismos de sua produção e distribuição. Esta constatação nos impulsiona a analisar outra vertente de relações: aquelas que se estabelecem entre *conhecimento* e *poder*, bem como sua repercussão na prática pedagógica do ensino superior. Cada indivíduo ou departamento tem uma especialidade e, assim como “respeita” o campo do colega, reage quando sente invadido seu terreno de saber. Os títulos qualificam as pessoas e permitem ou impedem o exercício do conhecimento, definindo profissões e dividindo os papéis sociais. Para que se tenha clara compreensão desse fenômeno é importante reconhecer que o modo de produção econômica é anterior ao modo de educação e que diferentes períodos históricos produziram distintas relações entre produção e educação.

Muitas análises realizadas ingenuamente divulgaram a idéia de conhecimento como um valor sempre positivo, que ficaria acima das ambições humanas; alguma coisa como que pairando sobre os interesses personalizados. A própria comunidade científica procurou envolver-se numa capa de neutralidade, como se seu fazer estivesse livre de interesses e despojado de vaidades. A contribuição de Bourdieu (1983), ao analisar o campo científico, foi de grande valia para que se entendesse a fragilidade dessa posição. O sociólogo francês desvelou a idéia de que

o campo científico, enquanto um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial (...) o que está em jogo é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável da competência científica, compreendida como capacidade de agir e falar legitimamente. (p.122)

Esta legitimidade é a expressão do reconhecimento, especialmente dos próprios pares daquele que produz conhecimento, que o tornam socialmente válido e, portanto, parte do seu capital cultural. Se, em tese, o capital cultural é um patrimônio acumulado pela humanidade, na prática ele é influenciado pelo interesse econômico e tem na educação escolar e acadêmica o seu principal agente de legitimação. É sempre bom lembrar o destaque dado por Bourdieu ao afirmar que, em sentido ideológico, “a educação é um aparelho de distribuição de indivíduos por classes que cria, mantém e reproduz socialmente qualificações especializadas que têm um certo grau de relevância para o modo de produção” (p.127). Partindo dessa premissa, o conhecimento que se distribui na

universidade está regulado por esta lógica, sendo seu refém à medida que por ela está condicionado e, ao mesmo tempo, seja, talvez, o principal agente de sua legitimação.

Essas reflexões são de fundamental importância para a compreensão do processo de distribuição/produção do conhecimento que se dá na universidade. Durante muito tempo esta questão foi tratada apenas no âmbito do pedagógico e sempre foram infrutíferas as tentativas de mudança, sem que se compreendesse, entretanto, as causas dessa dificuldade. Avançar para o patamar epistemológico constituiu-se num significativo avanço, pois, entender que a sustentar uma forma de ensinar e aprender está presente uma concepção de conhecimento, levou à ampliação da análise e discussão sobre o tema. Um novo horizonte, porém, foi vislumbrado quando, aprofundando a questão, em especial através dos estudos de Bourdieu e Bernstein, iluminaram-se as relações entre conhecimento e estrutura de poder social. Este último autor, junto com Bourdieu, tem contribuído significativamente para a análise desta temática. Os estudos de Bernstein iluminam, especialmente, a compreensão do currículo com seus paradigmas de *coleção e seleção*, mostrando como a estratificação do conhecimento está posta com limites reguladores de sua distribuição e produção. Seus estudos mostram que “a tensão entre currículo do tipo coleção e do tipo integração não é simplesmente uma questão referida ao que se ensina mas sim é uma tensão que procede dos diferentes modelos de autoridade e aos conceitos de ordem e controle” (1988. p.79). Foi possível compreender, então, a partir dessas teorias, que os processos de ensinar e aprender na universidade, que envolvem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda que se revelem como um problema pedagógico, estão referenciados num mapeamento epistemológico que, por sua vez, é decorrente de um arcabouço político, isto é, da estrutura de poder presente na sociedade. Estes três elos — pedagogia, epistemologia e estruturas de poder — possibilitaram melhor análise e maior compreensão da prática pedagógica do ensino superior.

A tentativa de estudar os efeitos dessas relações tem levado alguns estudiosos a propor enfoques que contrapõem paradigmas de educação. O intuito, certamente, não é reducionista mas deve ser entendido como uma forma de, didaticamente, explicitar diferentes concepções. Paulo Freire já falava da *concepção bancária* e da *concepção libertadora* de educação, com fortes repercussões para o ensino (1979); Demo introduziu o conceito de *modernidade* para se antepor à perspectiva de *ensino tradicional* (1990); Paoli, na mesma direção, usou a expressão *ensino com pesquisa* para indicar o contraponto a uma *prática meramente reprodutiva* da aprendizagem (1988); Pimentel divulgou e ampliou Santos expressando o *paradigma dominante* e o *paradigma emergente* (1993) e Lucarelli tem feito a distinção entre *práxis repetitiva* e *inventiva* (1994).

Dentre esses, para fins deste estudo, nos valem, principalmente, do referencial de Santos (1987, 1989), por entendermos que sua análise favorece a iluminação dos objetivos desta pesquisa e se articula com as posições já apresentadas por Bourdieu e Bernstein.

Santos organizou indicadores capazes de explicitar os contornos das *ciências modernas e das pós-modernas*, como as denominou. As primeiras estariam colocadas no *paradigma dominante*, presididas pela racionalidade científica, “onde só há duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais” (1987. p.18). Nessa perspectiva, conhecer significa quantificar e há uma ruptura com o conhecimento do senso comum, já que a ciência se propõe a ver como funcionam as coisas e não se preocupa em saber o fim das coisas.

A história nos mostra que as ciências humanas, seguindo as ciências naturais, se constituíram sob essa égide, já que só respeitando esse paradigma poderiam reivindicar o estatuto científico. Essa lógica, entretanto, logo se mostrou insuficiente, provocando uma crise que ainda está bem presente na contemporaneidade e que, por sua vez, tem sido uma alavanca para a elaboração de novas alternativas epistemológicas para essa área científica.

A contribuição dos estudos na área da filosofia, sociologia, antropologia e economia, e até na física einsteiniana, favoreceu o entendimento de que o universo não é linearmente planejado e que a sociedade humana é movida por forças contraditórias, além de manifestar interesses emergentes de situações históricas. Portanto, as ciências sociais são prenes de intencionalidade, não podendo ser estudadas na lógica da objetividade das ciências naturais.

Analisando com muita propriedade a trajetória da ciência contemporânea, Santos anuncia que, da crise desse paradigma, está nascendo uma nova perspectiva de fazer ciência, que ele denomina *paradigma emergente*, que estaria apontando para o que chamou de ciência *pós-moderna*. Nele estão presentes todas as contradições que o paradigma tradicional nega mas, ao mesmo tempo, o conhecimento do paradigma emergente

tende a não ser dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/animado, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual... (p.39)

Isto explica porque essa concepção admite a não-neutralidade, reconhece a intencionalidade e concebe a ciência como um ato humano, historicamente situado.

Pelo que foi exposto, é possível perceber como a análise paradigmática de Santos se aproxima das teorizações de Bourdieu e Bernstein e, também, como esses autores nos ajudam a compreender a prática pedagógica que se desenvolve na universidade que, provavelmente, neste momento histórico, apresenta as

contradições próprias de um momento de transição dos paradigmas.

Para melhor explicitar as idéias de Santos, na expectativa de facilitar a compreensão da análise dos dados desta investigação, propomos o quadro que segue.

se listar o clima institucional vivido, o momento político-econômico do país, o nível de organização e pressão da sociedade civil, as formas de controle do conhecimento profissional, a estrutura interna de poder, a legitimidade organizacional e de lideranças, o nível de satisfação profissional de professores e servidores,

Tendências Paradigmáticas da Ciência (Santos, 1987)

CIÊNCIA MODERNA	CIÊNCIA PÓS-MODERNA
dicotomiza ciências naturais e ciências sociais;	o conhecimento não é dualista; se funda na superação das distinções, revalorizando os estudos humanísticos;
impõe o modelo das ciências naturais às ciências sociais;	percebe que a tendência é de que as ciências da natureza sejam presididas por conceitos, teorias, metáforas e analogias das ciências sociais;
define fronteiras que dividem e encerram a realidade;	é assumidamente analógica; "conhece o que conhece pior pelo que conhece melhor" (p.44);
o conhecimento avança pela especialização e é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. "Sendo disciplinar, é disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor" (p.46);	o conhecimento é total e constitui-se ao redor de temas. "Os temas são galerias em que os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Por isso, sendo total, é local; avança à medida que o seu objeto se amplia, é como as raízes de uma árvore, alastra-se em busca de novas e mais variadas interfaces" (p.47);
valoriza a restrição do conhecimento à especialidade, à área a qual "pertence";	é tradutor; incentiva os conceitos e teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser usados fora de seu contexto de origem;
reforça a rigidez do método e pune qualquer perspectiva de não cumprir seus desígnios. O método é tão ou mais importante que o objeto de estudo;	aceita a transgressão metodológica. Entende que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu hábitat natural;
consagra o homem como sujeito epistêmico mas o desconhece como sujeito empírico. O conhecimento factual não tolera interferência de valores. Constrói a distinção dicotômica entre sujeito e objeto;	assume que os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores são parte integrante da explicação científica. O objeto é continuação do sujeito. Todo conhecimento é autocohecimento, é <i>autobiográfico</i> ;
produz conhecimento e desconhecimento. "Faz do cientista um conhecedor especializado e do cidadão comum um ignorante generalizado";	entende que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional e, portanto, dialoga com outras formas de conhecimento, deixando-se penetrar por elas;
constrói-se contra o senso comum que considera superficial, ilusório e falso;	valoriza o conhecimento de senso comum com que no cotidiano orientamos nossas ações e damos sentido à nossa vida. Possui uma virtude emancipatória;
simboliza, na ruptura epistemológica, o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico.	considera que o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, pois o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo.

2 . POR QUE O PROFESSOR?

A escolha do professor como ator especial na definição da prática pedagógica do ensino superior parece fácil de entender. Ainda que ele não seja o único elemento significativo do processo, não há como desconhecer que é o agente principal das decisões no campo. Mesmo desconhecendo o arbitrário que envolve suas escolhas, o professor é que concretiza a definição pedagógica e, na estrutura acadêmica de poder, representa a maior força.

É claro que muitos fatores interferem na possibilidade de mudança na universidade. Entre eles pode-

o engajamento e articulação dos alunos, enfim, toda a gama de fatores que, num jogo intrincado de relações, estimulam certos comportamentos e inibem outros.

São o conjunto desses fatores que tornam possíveis determinadas ações que se encaminham para uma direção. Entretanto, neste estudo, está-se abordando o professor como elemento fundamental que pode favorecer a mudança pela sua condição de dar direção à prática pedagógica que desenvolve, mesmo reconhecendo nesta os condicionantes históricos, sociais e culturais.

O professor tem sido o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social e engajado, conscientemente ou não, em um projeto político, parece ser de fundamental importância quando se pretende alterar a lógica universitária e, conseqüentemente, caminhar rumo a novos patamares, tentando construir um novo horizonte, que se aproxime às idéias teóricas delineadas neste estudo.

Em estudo já publicado, Cunha (1990) fez uma análise sobre o professor universitário considerado como bom por seus alunos, deixando claro que esta é uma idéia valorativa referenciada num tempo e num lugar. Entre os achados que esta investigação proporcionou estão alguns que foram tomados como ponto de partida para a investigação que ora se realiza.

A mais significativa foi compreender que mesmo os bons professores ainda trabalham na perspectiva da reprodução do conhecimento — paradigma dominante — e que esta é uma posição aceita pelos alunos. Estes professores desenvolvem um grande número de habilidades de ensino (fazer perguntas, variar estímulos, organizar o contexto da aula etc.) e apresentam muitas qualidades humanas e afetivas no trato com os alunos e com o conteúdo de ensino. Entretanto, este estudo mostrou que ainda não foram encontrados professores especialmente voltados para desenvolver habilidades *intelectuais nos estudantes*, talvez mais próximos do paradigma emergente. Por exemplo, os professores são capazes de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhecem procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando. O bom professor relata e referencia resultados de suas pesquisas, mas pouco estimula o aluno a fazer as suas próprias, mesmo que de forma simples; ele não torna vivo e relativo o conhecimento.

Por outro lado, essa mesma investigação deu outras indicações relevantes para a reflexão. Uma delas foi a compreensão de que “é de sua história enquanto aluno que os professores reconhecem ter maior influência... Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas e, em outras, há um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente” (Cunha, 1990. p.160). Esse dado parece fundamental para quem se envolve com a educação de professores, pois identifica o ciclo da reprodução que se realiza nas relações acadêmicas.

Ainda desse estudo, outra constatação importante foi perceber o valor que os professores dão à prática docente como a sua grande inspiração para a mudança e ao saber que constroem a partir daí. Nela localizam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos e de, refletindo sobre a própria docência, reformularem sua forma de pensar e agir. Há a confirmação de que a prática é um elemento importante na aprendizagem e que a experiência que

o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. O fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para delinearem seu desempenho docente.

Essa investigação também mostrou que, em muitos casos, o professor exerce sua função da melhor maneira possível mas chega a questionar se está desempenhando o papel que gostaria de efetivamente exercer. Há uma certa situação de conflito — quem sabe uma anunciada transição de paradigmas? — com a prática que realiza e parece estar à procura de uma nova relação que implique a redefinição de seu papel. Isto significa dizer que, em muitas situações, ele exerce atitudes de acordo com a expectativa que sobre ele se joga mas, em outras, procura construir um novo papel, que responda a uma nova idéia de professor, de contornos ainda pouco claros mas intensamente desejados.

Essas constatações foram o ponto de partida para o que relataremos a seguir. O objetivo de estudar o professor não tem a intenção de encerrar-se em si mesmo. Antes disso, a idéia é de que, por essa via, entenderemos melhor as condições sociohistóricas e socioculturais do ensino e, ao mesmo tempo, faremos avançar a área da educação de professores. Sendo assim, dentro desse último enfoque, valemo-nos, também, das contribuições de Nóvoa (1991) e de Larrosa (1994) que têm contribuído com reflexões que pressupõem práticas pedagógicas em que “se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo” (p.36).

3. ORIGENS DA PESQUISA

Os achados da investigação acima mencionada impulsionaram ações no interior da Universidade Federal de Pelotas, tanto de caráter investigatório como de intervenção na sua prática cotidiana a partir de 1990.

Em nível de intervenção, foram realizados seminários internos sobre inovações no ensino, a partir da perspectiva de construção de um novo paradigma para o processo de ensino-aprendizagem, que mais se aproximasse da lógica do ensino com pesquisa. O primeiro deles contou com professores e especialistas de outras universidades que vieram relatar, aos interessados, suas experiências e reflexões sobre o tema. Esse seminário teve o objetivo de estimular a discussão e motivar os professores a, individual ou coletivamente, repensarem suas práticas de ensinar e aprender. Ao final do evento, a pró-reitoria de graduação colocou seu corpo técnico à disposição dos interessados em continuar o trabalho e formar grupos de estudo estruturados em torno de uma disciplina e/ou matéria de ensino. Essa iniciativa deu origem ao Projeto de Produção do Conhecimento.

Dois anos após foi realizado o segundo seminário e, neste, em vez de convidar especialistas de fora, foram chamados os próprios professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que, de alguma for-

ma, pensavam estar realizando alguma experiência inovadora, para apresentar o trabalho.

Foram bastante promissores os resultados alcançados. Quatorze experiências foram apresentadas, das mais diversas áreas acadêmicas. Nelas percebeu-se um esforço significativo de alterar a lógica reprodutiva e construir uma nova relação do ensino com a pesquisa. O entusiasmo dos professores com suas próprias caminhadas foi muito significativo e teve, inclusive, repercussões externas. Entusiasmados com o processo que viveram e com o que construíram com seus alunos, escreveram as experiências e apresentaram em congressos regionais e nacionais.

Havia bons indicadores de que o trabalho estava caminhando no rumo certo e que o nível de satisfação dos envolvidos era alto. A experiência de trabalhar em educação continuada de professores universitários favoreceu ainda a reflexão nessa área e o interesse em estudar o professor encaminhou uma nova investigação.

A pesquisa proposta, então, partiu do duplo eixo: o estudo anterior sobre o *bom professor* e o trabalho de educação continuada dos professores universitários no Projeto de Produção do Conhecimento.

Fundamentalmente seu objetivo trata da investigação das motivações que levam o professor a fazer a ruptura com o paradigma dominante e que processos ele percorre para tal. Além disso, como decorrência, a proposta é estudar a nova alternativa de ensino e o impacto que provoca nos alunos.

Neste primeiro estudo está-se apresentando a análise preliminar dos dados que informam sobre a história dos professores que estão sendo estudados e as motivações e/ou influências presentes nas suas trajetórias.

4. PERCORRENDO O CAMINHO E CONTANDO A HISTÓRIA DOS PROFESSORES

A finalidade principal da investigação tem sido a de estudar o professor como ente social, inserido profissionalmente num determinado momento histórico. A preocupação primeira é a de ter meios para detectar o que influi no seu comportamento que define determinada visão de mundo e a forma de trabalho voltada para a produção do conhecimento, em que a prática do ensino com pesquisa seja o princípio pedagógico. Além disso, há a intenção de estudar como essa prática de ensino se organiza e quais são seus elementos constitutivos.

A necessidade de desvendar o cotidiano do professor encaminhou os procedimentos metodológicos e, por isso, optou-se pela linha qualitativa de pesquisa, em especial do tipo etnográfico. De acordo com Walcott (apud Lüdke e André, 1986. p.14), a pesquisa etnográfica em educação "deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo". Essa conceituação leva a entender a pesquisa como parte da atividade

do educador, localizando seu fazer pedagógico dentro do contexto em que ele atua. O pesquisador assume o papel de não-neutralidade, de sujeito da pesquisa junto ao campo investigado. Para Lüdke e André (op. cit. p.5) "o papel do investigador é justamente servir como veículo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa". A etnografia parte do pressuposto de que aquilo que a pessoa diz ou faz está moldado consciente ou inconscientemente pela situação social.

Essas características é que foram levadas em conta para realização deste estudo. Seus procedimentos principais são a entrevista semi-estruturada com os docentes, a observação direta da sala de aula e questionário aplicado aos alunos.

Para realizar a entrevista foi construído um roteiro pelo pesquisador, tendo como base as questões de pesquisa. Quanto à observação, procurou-se fazer por meio de dois mecanismos: a observação direta na sala de aula e a gravação em vídeo, sempre que possível e com a concordância do professor.

Na entrevista não diretiva procurou-se captar ao máximo a fala do professor e, por intermédio dela, os sistemas de valores, as representações e os símbolos culturais próprios, inclusive os de caráter afetivo.

Para apreender a percepção dos estudantes organizou-se um questionário misto, com algumas questões fechadas e outras abertas. Essas garantiram um espaço de liberdade para que eles se posicionassem sobre as experiências vividas, incluindo o desempenho do professor.

A amostra foi composta de treze professores dos seguintes campos de conhecimento: Arquitetura (três), Nutrição (dois), Educação (dois), Matemática (um), Engenharia Agrícola (um), Ciências Domésticas (um), Letras (um), Odontologia (um) e Educação Física (um).

Esses professores apresentaram uma faixa etária que variava entre os 26 e 52 anos e, em seu tempo de magistério superior, encontrou-se uma oscilação entre dois e 22 anos de serviço. Quatro são homens e dez mulheres.

Seis deles realizaram estudos pedagógicos em seu cursos de graduação, quatro procuraram esse conhecimento nesse nível ou em pós-graduação após concluírem seus cursos iniciais, dois realizaram estudos somente como instrumentalização da experiência e um não desenvolveu estudos sistematizados sobre educação.

A entrevista semi-estruturada encaminhou questões para desvendar alguns aspectos que pareceram importantes à pesquisa e que organizaram-se em torno dos seguintes tópicos: a história dos docentes e suas principais influências; o momento da ruptura/construção e descrição da prática pedagógica; as consequências e perspectivas do trabalho.

O relato que ora procedemos aborda o primeiro enfoque e procura, numa análise preliminar, desvendar e discutir o processo histórico de formação dos

professores e onde eles localizam as fontes que influenciaram seu comportamento.

4.1 A História dos docentes e suas principais influências

O estudo da memória como fonte de informações das construções afetivas e intelectuais dos sujeitos tem se mostrado um instrumento importante para a compreensão dos fatos sociais. Em primeiro lugar porque cada pessoa, em determinado momento, é a síntese do que já viveu e do que gostaria de viver. Essa mescla do *ser* e do *dever ser* dão contornos à leitura que se faz de si próprio. Em segundo lugar porque o exercício de articulação do discurso sobre o passado, sob o ponto de vista do presente, é sempre seletivo e essa seletividade passa a ser o sistema de referência do que é ou foi significativo. Como afirma Bosi (1987. p.9), "a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo atual das representações".

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são componentes-chave na explicação do desempenho atual do professor, quer na categoria da reprodução quer na da contradição. O conjunto de valores e crenças que dão escopo e contornos à *performance* dos docentes são frutos de sua história e suas experiências de vida. Por isso que parece inútil pensar em "modelos" de formação que possam apresentar resultados similares em todos os envolvidos.

O discurso que os professores fazem sobre sua própria história certamente não representa a verdade objetiva dos fatos. Entretanto, como interpreta Ageno (1989. p.2), "é a verdade do docente, aquilo no que crê e no que necessita crer para sustentar sua prática cotidiana...". Essa posição reforça a idéia de Larrosa quando afirma que "o sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos... em particular das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal" (1994. p.48). Parece ser esse o mesmo sentido para a afirmação de Santos de que "todo o conhecimento é autobiográfico" (1987. p.52). Retomando as palavras de Larrosa é importante ressaltar sua afirmação de que

o sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito, já não é analisada apenas do ponto de vista da objetivação mas também da subjetivação (...) isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir. (p.54)

Partindo dessas premissas instamos os professores a falarem sobre sua trajetória educacional. Os pro-

fessores sujeitos dessa investigação, de forma geral, apontaram que sua experiência, como estudantes, teve características básicas de uma pedagogia reprodutiva e tradicional. Muitos deles classificaram-se como alunos medianos e alguns disseram-se bastante estudiosos, quase "obedientes" do ritual escolar. A exigência da família, nesse particular, pareceu pesar bastante, especialmente nos estudos de primeiro e segundo graus. Disse um professor:

No 2º grau eu fazia o gênero de aluno bem-comportado, bastante cumpridor [sic]. Até hoje tenho uma certa síndrome de desempenho. Tinha uma tendência em achar que os problemas de aprendizagem eram sempre meus, nunca coloquei a questão nos professores. Nunca reclamava. Era o clima da época.

Entretanto, mesmo considerando a linearidade da experiência escolar na forma reprodutiva, é importante ressaltar que todos os respondentes apontaram alguma experiência diferenciada que lhes chamava a atenção. Ao analisar os depoimentos percebe-se que esta está ligada à ação, à tentativa de dar movimento à aprendizagem, não poucas vezes relacionando a teoria à prática. Por exemplo, disseram eles:

Tive um professor de OSPB que era diferente. Ele nos tratava de forma mais adulta e trazia o cotidiano para a sala de aula (...) Foi muito importante encontrar uma professora que não se contentava em fazer a gente decorar. Ela nos orientava para a leitura e ensinava a gente a compreender aquilo que se lia.

Mesmo considerando a importância de interligar teoria à prática, alguns dos respondentes queixaram-se de práticas destituídas de sentido. Eis o depoimento de um deles:

Tive um professor que exercia a engenharia que nos fazia sentir castrado [sic]. Ele afirmava que as práticas que estávamos fazendo na Faculdade não se aplicavam à realidade. Mesmo assim continuava o seu ritual como se o fato de dizer o isentasse da responsabilidade (...) Tive alguns atritos com professores por práticas que não via sentido em realizar. Reivindicava que o trabalho fosse feito junto à comunidade, numa ação articulada (...)

Vale ressaltar que, tanto nos aspectos positivos como nos negativos, há um importante registro na atenção que os professores deram para as relações entre teoria e prática. Parece ser esse um ponto não resolvido na educação universitária e que tem estreita relação com a questão epistemológica e a perspectiva pedagógica do ensino com pesquisa. Os resultados dessa investigação poderão apontar para que, certamente, a relação teoria/prática se configure como uma categoria de análise da prática pedagógica e que sua (des)articulação seja um dos componentes-chave para alcançar os objetivos desse estudo. Parecem estar aí, ainda muito presente, as dualidades que o paradigma tradicional impõe, decorrentes da fragmentação do co-

nhocimento em disciplinas, localizadas no *currículo coleção* de Bernstein e nas *fronteiras que dividem e encerram realidades* de Santos. Os professores participantes dessa pesquisa parecem estar reconhecendo as condições da superestrutura que estão influenciando suas práticas e que essa consciência favorece as transformações que estão propondo. Por isso, a compreensão político-social que envolve o ato da educação apareceu como fundamental. Se as decisões no âmbito do ensino têm um precedente epistemológico e político, foi importante analisar que tipo de consciência desse fato está presente nos professores.

Dos treze sujeitos, dez fizeram menção a experiências de práticas político-sociais na sua trajetória. Dois apontaram que o início de sua curiosidade e insatisfação nasceu das condições econômicas adversas da vida familiar e do interesse de ultrapassar essa situação. Uma das professoras cresceu no campo e percebia a "predestinação" das mulheres para a ignorância, para o trabalho manual e para a obediência. Teve de superar muitos obstáculos para romper com o estabelecido. Disse ela:

Depois da quarta série primária, como eu insisti em estudar, fui para o internato na cidade. Meus pais pagavam o colégio com mantimentos e com o meu próprio trabalho nas lides domésticas. Senti na pele o preconceito dos colegas. A idéia era de que colono é sujo, inferior e burro. A partir daí fui construindo a idéia de trabalhar em extensão rural e, especialmente, no auxílio às mulheres que lá ficaram, como minha mãe. De lá a me envolver com o sindicato foi um processo decorrente...

Outro colega afirmou:

Meu pai era alfaiate, imigrante italiano. Por estímulo dele fui fazer docência na mesa da cozinha de casa, ensinando meus colegas. Profissionalmente o convívio com operários, pessoal mal pago, com dificuldades, me marcou. Mostrar que não há mistério em aprender matemática foi o meu primeiro impulso.

Quatro professores integrantes da pesquisa militaram na política estudantil e creditaram a essa experiência o despertar de suas concepções políticas e, dentro delas, o interesse pela distribuição do conhecimento na universidade. Para eles, o envolvimento posterior no magistério poderia significar uma possibilidade de intervenção numa realidade a ser modificada. Parece que a vivência no movimento estudantil foi também motivo de aprendizagem. Esse fato está presente no seguinte depoimento:

Meu curso foi de altos e baixos. Logo me envolvi com política estudantil. Aprendia mais pelos corredores, no bar, participando de congressos e passeatas do que na sala de aula. Aliás, naquela época achávamos que Arquitetura era elitista, só para classe alta e tínhamos a tendência de negar a profissão... era um paradoxo.

Mais quatro respondentes afirmaram que sua consciência política fluiu na prática profissional e/ou

pela convivência com grupos de estudo ou pesquisa. Manifestaram, inclusive, a sua completa alienação até um certo ponto de suas carreiras, debitando esse fato ao período da ditadura.

Por fim, três docentes não fizeram menção a qualquer exercício de política universitária, sindical ou partidária. É certo que dois deles chegaram a mencionar a importância da "consciência crítica", mas não foram explícitos na sua contextualização mais ampla.

Como é possível perceber, parece que na vida dos artifices da pedagogia da produção do conhecimento há uma certa sensibilidade com as questões político-sociais. Entretanto, com exceção de um dos professores estudados — justamente o mais jovem e com menor experiência docente — o trânsito com essas questões não foi suficientemente forte para encaminhá-los a uma prática de magistério diferenciada. Quase a maioria revelou que, ao começar o magistério, repetia a lógica presente no seu tempo de estudante e que, mesmo com alguma insatisfação, não conseguia fazer diferente o seu ensino. O discurso, às vezes, era mais crítico e a teoria mais "leve", mas nem por isso menos autoritária.

Minha preocupação era integrar a teoria à prática. Acabava privilegiando a prática e com dificuldade de interpretá-la junto à teoria. Meu posicionamento era radical, pouco científico. Passava as minhas idéias para os alunos.

Apesar da minha dissertação de mestrado ter se centrado na análise sociológica da universidade, eu vivia em contradição, pois minhas aulas eram livrescas, conforme eu aprendi. Sentia-me distanciado dos alunos até na linguagem.

Esses depoimentos dão conta da distância que separa a construção intelectual da mudança concreta do fazer. É provável que esses professores conseguissem, no nível da representação, adjetivar um ensino desejado na perspectiva da crítica e da criatividade. Mas o peso da suas histórias conseguiu ser mais forte e a pouca capacidade de reflexão aliada à superficialidade dos estudos pedagógicos dificultou a possibilidade de mudança.

Quando, então, eles conseguiram fazer a ruptura? Como a realizaram e em que circunstâncias?

Essas questões obtiveram respostas diferenciadas entre os participantes da pesquisa. Entretanto é possível levantar alguns pontos que podem servir de referencial.

O primeiro deles é a insatisfação com a prática realizada. Parece que o professor que consegue fazer a sua "ruptura histórica" vive um processo que se inicia com uma certa angústia e inquietude com o que faz.

Meus conteúdos eram tradicionais em algumas aulas; noutras eu dava a "minha" análise crítica pronta para eles. As aulas não me satisfaziam. Era um fardo dar aulas.

Sempre me preocupei com as questões sociais e com uma arquitetura voltada para as classes populares. Então fui trabalhar com projetos de extensão; mas nada andava bem porque ficava a

extensão de um lado e o ensino da disciplina de projetos de outro.

Outro ponto que transpareceu na fala da maioria dos professores é de que, mesmo que os traços intuitivos sejam importantes para dar os primeiros passos, é importante a existência de uma estrutura de apoio que auxilie a reflexão/reconstrução. Há o reconhecimento de que há um saber pedagógico a ser apreendido para poder fundamentar a nova experiência:

A assessoria pedagógica, dentro do Projeto de Produção do Conhecimento da Universidade, foi fundamental. Foram sessões de estudo sistemáticas onde aprendemos a trabalhar com as dúvidas que trazíamos da sala de aula... foi difícil romper com o velho. Havia muitos questionamentos e crises do tipo "mudei tudo, e agora?" Não foi fácil!

Dos treze professores estudados, onze foram unânimes na valorização do trabalho de apoio pedagógico. Isto encaminha a análise de que, se as universidades estão mesmo dispostas a investir no ensino com pesquisa, deverão organizar estruturas de apoio para acelerar o processo. Não se trata de dar receitas prontas nem de deixar os professores dependentes de outras instâncias de formação. Trata-se, sim, de favorecer a articulação do trabalho coletivo e da reflexão rigorosa sobre os processos de ensino e sobre as condições em que os mesmos acontecem. Se os professores conseguirem se apropriar dessas estruturas e de seus próprios processos de produção do conhecimento, eles, certamente, poderão continuar a caminhada nessa direção.

Aliás, a questão do trabalho coletivo é outra dimensão de importância na fala dos docentes. Parece que eles conseguiram captar o verdadeiro sentido da parceria que, longe de ser o de unanimidade, aproxima-se mais da capacidade de trabalhar com o diferente para objetivos profissionais comuns. Dizem eles:

Foi bom o trabalho coletivo, ter um grupo. Há anos trabalhávamos juntas de forma separada. Aprendemos que a verdade é relativa e isto ajuda o relacionamento dentro de universidade.

No grupo tive uma aprendizagem de organização dos processos de trabalho e acabamos por nos encontrar afetivamente. A gente só se constrói como grupo de atuação se há construção coletiva. Daí à consciência política foi um passo.

Esses depoimentos revelam, ainda, que em situações de grupo há maior facilidade para a análise e avaliação das experiências. É claro que nem todas elas foram grupais e, nem por isso, deixaram de acontecer. Mas parece evidente que, quando o trabalho é coletivo, ele tende a se reafirmar de maneira mais efetiva e permanente.

Outra dimensão que não se pode perder é de que a mudança do professor é fruto de um processo e que, mesmo havendo uma dimensão desencadeadora, ela acontece como resultado de múltiplos fatores. Então, assim como a reorganização da prática e o

grupo de discussão são elementos importantes, não se pode deixar de levar em conta a leitura que o professor faz e a influência de outras forças sociais no seu comportamento. Um dos colegas deu a seguinte contribuição:

Meus paradigmas foram se movimentando e os referenciais se alterando. Leituras sobre outras concepções pedagógicas como os autores libertários, filosofia oriental e os novos paradigmas da Física foram mexendo na minha cabeça. Isto me fez perder a concepção de verdade absoluta, sair do modelo cartesiano e, naturalmente, mudou a minha prática...; também a informática me mostrou que a procura da exatidão não é o principal.

O exemplo acima descrito reforça a idéia de que as leituras realizadas são, ao mesmo tempo, fontes de influência e indicadores de interesse, manifestando determinada conjuntura do sujeito. Soares (1991, p.70) afirma acreditar que "a história de uma vida acadêmica e das ideologias que a foram informando se faz pela história do que se leu, ao lado da história do que se escreveu e da história do que se ensinou".

Por fim, na análise do discurso dos professores sobre a sua história e condições que materializaram a ruptura que estão fazendo com o paradigma pedagógico da reprodução, é possível perceber que eles entendem o ensino que fazem como uma atividade racional, um fazer que se experimenta passo a passo e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica que se aspira.

O que os professores estão procurando fazer é alterar a concepção do aluno sobre o que é aprender (na perspectiva de uma nova relação com o conhecimento) e as suas próprias idéias sobre o que é ensinar, na medida em que elas implicam também novas atitudes. De alguma forma, ao mesmo tempo que estão tentando construir com os alunos um novo enfoque pedagógico para a aprendizagem, eles estão, também, se construindo como professores dentro dessa perspectiva. Larrosa (1994), para uma situação similar, explicou que, quando isto acontece, os professores

aprendem a julgar-se e transformar-se em função dos parâmetros normativos implícitos na pedagogia que estão introduzindo e na qual, ao mesmo tempo, estão se introduzindo. Trata-se, portanto, de todo um conjunto de operações orientadas à constituição e à transformação da sua própria subjetividade. (p.51)

Tentando organizar os elementos até aqui presentes no discurso dos professores sobre suas histórias e de como acabaram conseguindo fazer, em algum nível, a ruptura com o paradigma reprodutivo de ensino e, por conseguinte, com o paradigma dominante de ciência, percebe-se que:

- há uma certa desacomodação no comportamento do professor que procura essa mudança. Ele vive uma insatisfação com a prática que realiza e esse fator torna-se um terreno fértil para novas propostas;

- a relação teoria-prática é quase sempre o ponto que mais aflora na sua leitura da desarticulação do ensino com pesquisa e é por esse enfoque que ele tende a começar a sua análise;
- o trabalho coletivo auxilia e favorece a construção de uma postura mais científica no ensino e, principalmente, uma condição flexível sobre o conhecimento e sobre a “verdade”;
- a existência de um elemento motivador e de uma estrutura de apoio para dar suporte à reconstrução da experiência do professor parece ser importante pelo que representa na reflexão e sistematização das experiências;
- na maior parte dos casos estes docentes têm, na sua trajetória, algum componente experiencial que os fizeram desenvolver uma sensibilidade com as questões político-sociais.

Há a explicitação de um compromisso nessa perspectiva. Não há, entretanto, indicadores de que seja claro e absolutamente compreendido pelos respondentes como acontece a relação entre os mecanismos de poder e controle do conhecimento pela sociedade e a organização do saber na universidade. Nem está explícito que essa relação está colocada num arbitrário que é anterior às decisões acadêmicas. Há, entretanto, para a maioria, a consciência de que essa relação existe e que é preciso um esforço intencional para desvendá-la. Mais do que isso, parece haver uma tentativa muito grande de transformá-la.

4.2 Como o professor descreve sua prática

O relato que dá curso a essa investigação se propõe a descrever como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas. O intuito de desvendá-las nem de longe significa a sistematização de um modelo didático porque isto seria a contradição de todo o pressuposto do ensino com pesquisa. O esforço será realizado no sentido de acompanhar, com a lógica investigativa, os caminhos e as reflexões que estão sendo percorridos por aqueles que estão ousando mudar. A descrição da prática, feita pelos professores, constitui-se num importante elemento de análise da representação que fazem de seu próprio trabalho. Posteriormente, a observação de aulas e a opinião dos alunos ajudarão a compor o retrato desse processo que, quando sistematizado, poderá contribuir para a melhor qualidade do ensino na universidade.

Em seus relatos os docentes falaram de suas próprias práticas com elementos que lhes são conhecidos e outros que desconhecem em seus fundamentos. Por isso o exercício de deciframento de seus discursos procurou ir além do manifesto, auscultando o que estava oculto ou latente nas narrativas.

No relato dos participantes ficou evidenciada com bastante ênfase a preocupação em iniciar a prática pedagógica a partir das experiências do aluno. Dos treze entrevistados, sete afirmaram dar partida ao seu

processo de ensino tendo como referência a *memória pedagógica* ou a *história dos alunos*. Essa forma favorece tanto a construção dos referenciais como a primeira alternativa de exercício de organização do trabalho em grupo. Partir da memória do estudante significa recuperar os seus significados e aqueles que estão presentes na cultura que o envolve; requer uma preocupação com o nivelamento da linguagem, “limpando conceitos”, como bem explicou um dos participantes; pressupõe uma capacidade de empatia do professor que permita fazer a leitura da história dos estudantes. Por fim, o trabalho com a história de vida dos alunos se constitui num grande pretexto para o exercício das habilidades de síntese e análise, favorecendo a formação de estruturas intelectuais necessárias à aprendizagem. A valorização da história dos alunos e dos significados que eles atribuem às suas experiências requer do professor curiosidade, capacidade de interessar-se e surpreender-se com o dado único trazido por seu interlocutor, ajudando-o a articular o seu conhecimento prático com o saber sistematizado. Parece que, ao priorizar o trabalho a partir da memória dos estudantes, o professor está demonstrando que se apropriou metodologicamente de um elemento-chave da relação sujeito-conhecimento.

Outros professores apontam outras estratégias para situar a prática como ponto de partida da teoria. Entre elas um deles apontou, por exemplo, a simulação profissional:

Proponho aos alunos que se comportem como profissionais. Vamos seguir os passos que seriam próprios de um engenheiro agrícola na prática cotidiana e enfrentar os desafios postos nessa situação. O problema, entretanto, tem de ser concreto... fruto da experiência e/ou observação de-les da vida rural.

Voltando à teorização que pode dar sustentação a essa investigação, relacionamos os depoimentos dos professores referentes à valorização do cotidiano do aluno como um indicador do paradigma emergente proposto por Santos, porque partir da experiência do aluno é dar crédito ao conhecimento do senso comum, e este é um dos pressupostos da construção de uma nova forma de fazer ciência. Talvez, para os professores investigados, essa prática seja ainda intuitiva mas, sem dúvida, já é reveladora de uma postura epistemológica diferente da tradicional.

Observou-se, também, na fala dos professores, uma preocupação com a possibilidade de definir uma linguagem comum, um acerto prévio de conceitos e formas de interpretação da realidade. Tal cuidado revelou que este pode ser um obstáculo para a aprendizagem e, também, o fato de percorrer este caminho não significa abrir mão de usar a forma correta e científica de nomenclatura. Também aí parece estar presente outro dos indicadores de Santos para o paradigma emergente: entender o conhecimento como “tradutor”, uma ponte entre lugares cognitivos, de modo a serem usados fora de seu contexto de origem.

Os processos descritos pelos professores englobaram fluxos diversos no desenvolvimento de seu trabalho; entretanto todos afirmaram que o ponto de par-

tida tem de ser o experiencial do aluno; que a sua leitura de mundo precede àquela que ele vai fazer do novo conhecimento, reforçando uma lição memorável de Paulo Freire que, sem dúvida, é um dos antecipadores mais importantes do novo paradigma.

Coerente com essa postura, os participantes da investigação referiram-se, diversas vezes, à preocupação com o desenvolvimento dos processos de pensamento dos estudantes. Para eles pouco valorizadas são as habilidades de memória e repetição de informações. Mas aparecem como importantes as capacidades de observar, comparar, sistematizar e se posicionar diante do conhecimento disponível. Dão grande significado à capacidade de movimento na teoria a partir dos desafios da prática e à possibilidade de articular presente, passado e futuro, forma e conteúdo e diferentes campos do conhecimento encaminhando-se, novamente, para a visão analógica e não dicotômica proposta por Santos.

Eis a fala de uma professora: "É preciso desinibir os alunos para que se estimulem a tentar construir o seu próprio conhecimento. Eles têm de aprender a compor e recompor formas, processos e argumentos. Dedico algum tempo para deixá-los ver o mundo de forma diferente...". Percebe-se que o professor que exercitou essa alternativa também está demonstrando "ver o mundo de forma diferente" porque se dispõe a entender de forma aberta o processo de ensino-aprendizagem. Com isto ele está rompendo com a lógica tradicional do saber escolar que é sempre sinônimo de certezas e organizado rigidamente em categorias hierarquizadas.

Os processos metodológicos que mais apareceram no relato que os docentes fizeram de suas práticas pedagógicas incluíam sempre a idéia de ação e movimento do aluno. Foram mencionados estudos de casos, observação e leitura do real, pequenas investigações, revisão bibliográfica, elaboração de projetos, análise de conteúdos e conceitos, situação-problema e seminários. Há toda uma tendência de usar métodos que privilegiem a prática como ponto de partida e a construção teórica como decorrente das questões levantadas. A capacidade de trabalhar a dúvida como princípio pedagógico parece dar sentido à possibilidade de o aluno percorrer os caminhos de sua própria construção do conhecimento. A natureza de cada disciplina ou área de estudo encaminha para um ou para outro processo metodológico. Mas todos têm em comum as características da aprendizagem reflexiva.

Antes trabalhávamos com o formal, descontextualizado da história e da sociedade que circundava a arquitetura que estávamos estudando. Hoje, parte-se do princípio de que é o passado que contribui para entender o presente. Iniciamos pelos "sinais" da arquitetura e a partir daí fazemos a leitura das concepções dos homens ou de como se organizavam para construir um edifício, isto é, como era a sua organização social do trabalho.

Depoimentos como esse permearam a descrição dos processos inovadores que estão sendo experi-

mentados pelos participantes da pesquisa. Muitas são as vezes em que, para poder explicar como agem atualmente, precisam comparar com a forma que desenvolviam suas aulas anteriormente. Foi interessante verificar, pela construção desse paralelo, como os professores se apoderaram dos mecanismos de reflexão própria e como esse fato está fazendo crescer a sua capacidade pedagógica.

Assim como as metodologias variavam de acordo com a natureza dos conteúdos e/ou opções do grupo, também os materiais de ensino apresentaram diversidade. Os mais citados foram: textos, ambiente cultural, natureza, livros, recortes, artigos de jornal, vídeos e oficinas. Sempre que citados esses recursos eram inseridos no contexto das atividade e relacionados com a ação dos alunos.

Já no trato com os conteúdos, os professores foram bastante enfáticos ao afirmar que o cumprimento formal do programa não é a sua principal preocupação. Este é apenas o ponto de referência e deve ser relativizado, priorizando-se as formas de apropriação do conhecimento. A principal preocupação é com o significado das informações e a relação entre a teoria e a prática: "O Programa está embutido na experiência. A relação de pontos é só uma organização acadêmica. No aluno a coisa não acontece em pontos. A prática é complexa. Na experiência a relação com o Programa é feita naturalmente, mesmo que não de forma cronogramada...".

Parece que os participantes da pesquisa conseguiram compreender que o conhecimento acadêmico precisa estar ancorado num significado e que este é que deve ser o valor maior. Não houve preocupação maior dos docentes com os programas das disciplinas e nem consideraram que este é um impedimento para se tentar realizar um processo de aprendizagem na linha da produção do conhecimento, apesar de indicarem a lógica dos currículos como um elemento complicador da proposta, como se vai ver mais adiante.

Outra preocupação dos entrevistados foi com a explicitação das formas de avaliação e de tentar mostrar que esta deve ser coerente com a proposta. O primeiro cuidado apontado dirigiu-se à importância em definir critérios claros e de entender a avaliação como um processo, em que o erro pode ser visto como uma etapa da aprendizagem. Exemplo disto está presente no depoimento de uma professora: "A avaliação é discutida com os alunos, tanto na proposta quanto no resultado. Definidas as regras, cumprimo-las com rigor. Prevemos, porém, um tempo para o aluno refazer o trabalho e isto tem levado a uma significativa aprendizagem".

As formas mais comuns apontadas pelos professores para avaliar seus alunos são: elaboração de textos, análise e síntese das leituras realizadas, organização de painéis, elaboração de projetos, realização de provas com consulta, estudo de casos, simulação de práticas, projetos de pesquisa, levantamentos bibliográficos, construção de equipamentos, protocolo de registros e auto-avaliação. Dos treze participantes, apenas um apontou ser a avaliação ainda um proble-

ma e afirmou encontrar alguma dificuldade para realizá-la. Os demais afirmam que o processo flui e que há boa receptividade dos alunos.

Como se pode observar, há uma coerência entre a proposta de trabalho e as formas de avaliação. Todas as alternativas apontadas encaminham para a idéia de que o aluno interage com a informação e não apenas a reproduz. Na maior parte das vezes, a avaliação torna-se um significativo momento de aplicação, análise ou síntese, em que o estudante revela a sua produção. De outro lado, nessa perspectiva, a avaliação é sempre parte de um processo e não pode ser desvinculada deste. Dificilmente um aluno que não interagiu com a proposta de ensino-aprendizagem poderá realizá-la.

A descrição que os professores fizeram de suas práticas induziu à idéia de que as inovações levadas a efeito por eles estavam alicerçadas numa concepção epistemológica diferente da tradicional. Eles revelaram, no seu discurso, uma percepção de conhecimento que estava presente tanto no conteúdo que ensinavam como, principalmente, na forma como ensinavam. Entende-se conhecimento aqui para além das informações, mas como modos de pensar, de ver, de sentir e de atuar no mundo.

Aliás, a questão da percepção que os professores têm sobre conhecimento é a base da proposta inovadora. O ato de ensinar sempre contém uma posição epistemológica que, por sua vez, está alicerçada numa compreensão político-filosófica de mundo. Dessa forma, quem se aventura numa proposta de ensino com pesquisa deve ter uma concepção de conhecimento que seja coerente com essa visão.

Os professores sujeitos dessa investigação usaram as seguintes expressões para caracterizar conhecimento: "conhecimento é construção cotidiana..."; "é algo a ser construído"; "está sempre em movimento..."; "é produzido a partir dos sujeitos, com diferentes possibilidades..."; "conhecer é trabalhar com a contradição..." etc.

É visível que esses docentes possuem uma concepção de conhecimento coerente com a proposta de ensino que desenvolvem. Nela está presente a idéia de provisoriedade e de movimento, condições básicas para levar a efeito a experiência. Eles afirmam, também, que essa forma de entender o conhecimento facilita a compreensão da relação teoria/prática e que se preocupam em fazer com que os alunos aprendam a se apropriar da forma como o conhecimento é produzido. Encontramos, aqui, novamente uma identidade com o paradigma emergente proposto por Santos quando afirma que o conhecimento pós-moderno está posto "sobre as condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço—tempo local" (1987. p.48). Isto significa que ele nunca é absoluto e contém sempre a idéia de movimento.

Entretanto, de acordo com os depoimentos, nem sempre os professores conseguem avaliar até que

ponto os seus alunos alcançam uma mudança conceitual a respeito do conhecimento. A maioria dos respondentes afirma que os alunos resistem inicialmente à proposta de ensino com pesquisa porque estão acostumados a perceber o conhecimento pronto e a aula estruturada pelo professor. Indicam que seria necessário maior intensidade de experiências desse tipo para fortalecer a nova forma de pensar o saber. Entretanto, a avaliação dos estudantes, na visão dos professores, é de que, passada a insegurança inicial, eles valorizam o trabalho.

Os alunos tornam-se mais seguros porque vão se sentindo capazes de produzir. As experiências vão provocando mudanças...

Me dei conta que os alunos não são analfabetos. Se estimulados, eles são capazes de entender sozinhos 70% das informações. Os demais 30% é que precisam de mim. Eles têm muito prazer no trabalho, gostam, eu diria que até se divertem...

Essa satisfação partilhada parece ser o maior ganho, na visão do professor. Eles se sentem recompensados pelo esforço dispendido, conforme exemplificam estas palavras: "Nada mais recompensador para o professor do que ver os alunos descobrindo que são capazes de produzir conhecimentos. Sentem-se valorizados, parece que descobrem o prazer de aprender..."

O que se desvenda, na fala dos professores, é que a construção que realizam é um processo de dupla face, que compartilham com os alunos. Assim como o professor está produzindo um novo conhecimento sobre como ensinar, os alunos também vivem o processo construtivo de seu próprio conhecimento. Ambos aprendem e ambos ensinam; cada um, porém, no exercício de seu papel.

Cumprе salientar um outro aspecto importante relacionado com o conhecimento que é a possibilidade de realizar experiências interdisciplinares. No depoimento dos professores ficou evidente que os alunos, naturalmente, a provocam, mesmo que ela não seja previamente planejada. Esse fato decorre da apreensão do conhecimento como um todo em que, para movimentar-se num aspecto, é preciso lançar mãos de outros. Assim, os próprios estudantes pressionam a interdisciplinaridade forçando os professores a, pelo menos, se inteirarem do trabalho de uns e de outros:

O trabalho que os alunos fazem na disciplina requer um desempenho multidisciplinar: é preciso fazer uma extensa revisão bibliográfica, 'varrendo' a área de conhecimento da proposta de trabalho que estão desenvolvendo. Começam, então, a procurar outros professores e a forçar a interdisciplinaridade... mesmo que esta ainda não seja planejada.

Outra repercussão importante na perspectiva interdisciplinar é que as experiências de sala de aula acabam pressionando a reflexão sobre o currículo dos cursos de graduação:

Começamos um trabalho a nível de disciplina, depois de área e, agora, a experiência está provocando a discussão da revisão curricular. Desenvolvendo a proposta é que nos demos conta de que o conhecimento é uma totalidade e isto está provocando a discussão da lógica em que estão organizados os currículos.

É possível perceber que os currículos não satisfazem porque se estruturam sobre os mesmos pressupostos do ensino tradicional: primeiro toda uma gama de informações para depois fazer a prática. Representam a idéia de *currículo coleção* de Bernstein, em que as fronteiras entre um e outro campo do saber são bastante definidas. Santos também analisa essa tendência do paradigma dominante

em que o conhecimento avança pela especialização e é tanto mais rigoroso quanto mais restrito é o objeto sobre que incide. Sendo disciplinar é disciplinado, isto é, segrega uma organização do saber orientada para policiar as fronteiras entre as disciplinas e reprimir os que as quiserem transpor. (1987. p.46)

A perspectiva do ensino como produção do conhecimento não pode ser realizada assim. Ela provoca uma posição interdisciplinar que se propõe a partir da prática e/ou da leitura da realidade para configurar a dúvida intelectual e, a partir desta, adentrar no conhecimento teórico. A prática é sempre multidisciplinar porque assim é a dinâmica da vida!

As experiências vivenciadas na sala de aula levam os professores e os alunos a se darem conta desse fato e a perceberem que uma mudança mais abrangente só se fará quando for alterada a lógica de organização do conhecimento na proposta curricular.

É claro que esta é uma etapa que requer uma mobilização coletiva e que demanda tempo e conquista do espaço possível de mudança. No momento em que se realiza esta investigação, não há, ainda, experiências nesse nível. Os professores respondentes, inclusive, afirmam que não é muito fácil influenciar outros docentes tentando envolvê-los na mesma proposta. Parece que são os alunos que acabam por fazer o trabalho conhecido e respeitado. Dizem os professores:

Como os alunos valorizam, os professores não assumem posição contrária. Mas há um certo comodismo que leva os colegas a acharem que a minha é só uma experiência individual. Os colegas respeitam meu trabalho porque sabem que os alunos gostam... É difícil trabalhar em conjunto. Na universidade não há quem articule e organize o trabalho coletivo. Existe uma soberba no professor universitário que é caracterizada pela defesa da especialização...

Esses relatos mostram que toda a estrutura universitária está organizada para um modelo de ensino-

aprendizagem que desarticula o conhecimento e favorece os espaços próprios e singulares: a departamentalização, a carreira universitária, a valorização da especialidade etc. Isto faz com que o professor proteja o seu espaço próprio e olhe com desconfiança para o que é coletivo e totalizador. Há, entretanto, alguns ganhos no trabalho já realizado como afirmou um dos respondentes:

Já há repercussão do meu trabalho em duas outras disciplinas que procuraram adaptar seus planos a esse processo. Também já levou dois outros professores a se interessarem pela experiência e tem funcionado bem a parceria com as empresas. Há, porém, os que criticam dizendo que se "dá" poucas aulas deixando os alunos trabalharem sozinhos.

Outros respondentes entendem que a adesão ou não à proposta depende muito do clima institucional em que estão vivendo o curso e a universidade ou das relações de poder que ali estão presentes. Dizem eles:

Somos vistos como diferentes... Alguns colegas pedem veladamente sugestões para seus trabalhos e livros para se orientarem. Outros devem "pichar" bastante o que fazemos. Parece que o problema é de poder... Valorizar os alunos, na universidade, pode ser um choque. E esta é a principal mudança!

Sou cética. Vejo muito pouca repercussão. Não há curiosidade dos colegas e não conseguimos compartilhar e influenciar. Nossa área é a menos valorizada no curso e isso passa para o aluno. Há também a identidade profissional em questão...

Explorar essa parte da investigação parece ser uma importante contribuição para quem se preocupa com as inovações pedagógicas e com as mudanças universitárias porque elas revelam o intrincado das relações presentes nas estruturas de poder da sociedade. Os problemas, que parecem apenas pedagógicos, na verdade são muito mais complexos, e quem se dedica a eles precisa conhecer e investigar suas ligações. Além disso, explorar essa vertente do estudo pode contribuir para a construção de um conhecimento sobre a formação continuada de professores e de como ela está circunstanciada pelo projeto político social em que se insere. A teoria, trazida aqui para melhor entendermos a prática desses professores, constituiu-se num valioso referencial para a reflexão mais consistente e sistematizada.

4.3 Falando e refletindo sobre o trabalho

Após descrever a prática pedagógica que desenvolvem, os professores foram estimulados a fazer uma avaliação das trajetórias que estão delineando. Todos eles mostraram-se entusiasmados com o trabalho,

percebendo-se, inclusive, um envolvimento afetivo com aquilo que estão fazendo. Seus depoimentos foram no seguinte sentido: "Para mim o mais importante foi ter voltado a me apaixonar novamente pelo meu trabalho... O trabalho é criativo, não é monótono e repetitivo. O conteúdo pode ser o mesmo mas a cada ano a turma é diferente e a experiência é nova em seu processo".

O componente do prazer é visível em todos os depoimentos e a perspectiva do novo é fonte desse prazer. Outra dimensão bastante apontada vai na direção do trabalho coletivo:

Hoje trabalhamos juntos e não temos vergonha de dizer ao colega "eu não sei". Parece que ficamos menos competitivos e mais solidários... eu sou mais eu quando consigo ser mais nós. Conseguimos trabalhar o afeto sem medo de ser piegas, a solidariedade como valor histórico e a humildade sem submissão....

Os professores também afirmam que a produção dos alunos os obriga a estudar mais e a se manterem mais atualizados. Também apontam como valor a aprendizagem constante de atitudes, tais como, saber ouvir, aceitar as pessoas e aprender a trabalhar com o diferente, até com os *contrários*.

Os inúmeros ganhos apontados pelos respondentes não anulam as dificuldades que enfrentam para levar a cabo suas propostas inovadoras de ensino, na perspectiva da produção do conhecimento, tentando romper com o paradigma dominante. Entre elas, eles apontam a estrutura organizacional dos cursos, incluindo a lógica dos currículos; o desafio de trabalhar com a insegurança, quebrando a sua própria história de aprendizagem e docência; a resistência e incompreensão de outros colegas que se sentem ameaçados; o número excessivo de alunos em algumas disciplinas; o aprofundamento teórico de que necessitam para orientar os alunos e, por fim, algumas dificuldades mais técnicas, como as relacionadas com a avaliação.

Também apontam as dificuldades que os alunos enfrentam para levar a cabo a proposta do ensino com pesquisa. Quase todas elas são decorrentes do processo de ensino tradicional que caracterizou suas trajetórias, tais como:

saber aproveitar o senso comum, descobrir saídas para os problemas; superar a passividade intelectual; aprender a organizar o tempo de estudo; desenvolver a disciplina intelectual para produzir; vencer a insegurança própria da autonomia; aprender a ler e a expressar por escrito suas idéias; adaptar-se a novas formas de avaliação.

As dificuldades, porém, são parte do processo de aprendizagem e parecem estar presentes nos professores e nos alunos como exigência da nova ordem pedagógica. De alguma forma elas são muito importantes porque estabelecem o diferencial que caracteriza esse tipo de trabalho.

Por fim os professores respondentes se manifestaram sobre as perspectivas que têm sobre o trabalho e sua continuidade. Apesar dos desafios e até das dificuldades que enfrentam, parece existir um sentimento positivo com a proposta que desenvolvem e uma forte disposição em continuá-la. Cada qual, inserido no contexto de suas propostas e projetos, dá contornos aos próximos passos. Para alguns, esses estão vinculados aos espaços sociais de trabalho e para outros, aos espaços acadêmicos.

Dizem eles:

Minha idéia é vincular grupos organizados da comunidade rural com a universidade, em especial para a comercialização de produtos, até de articular a experiência de extensão rural com outras de extensão urbana, vinculando estes dois espaços de influência social....

Ou, então:

Gostaria de propagar mais o projeto. Mudar pela atitude das pessoas, por dentro e não por decreto. Falta muito para transformar e preciso estudar e pesquisar mais como são os alunos, suas linguagens e características; os intelectuais e a corporação; o mercado de trabalho e suas opções. Quero articular isto tudo com a realidade profissional e a formação da cidadania.

Foi grande o número de respondentes que afirmaram ter interesse em pesquisar os seus próprios processos de ensino e a experiência que estão realizando, incluindo a possibilidade de transformá-los em dissertações de mestrado ou teses de doutorado. Outros se propõem a "manter o pique, tentando ampliar os espaços de discussão".

De qualquer forma é significativo destacar a importância que os professores estão dando para a articulação das suas atividades de ensino e pesquisa procurando embasar cientificamente suas ações e, com isto, ter melhores condições de dar continuidade ao trabalho que desenvolvem. Nesse aspecto, os resultados da investigação reforçam as posições de Nóvoa (1991) quando apregoa que a verdadeira formação é aquela em que os professores se apropriam de seus próprios processos de crescimento e se profissionalizam pela capacidade de desenvolver autonomia de reflexão.

A análise dos depoimentos dos professores foi de muito valor para compreender como as experiências de inovação no ensino, na perspectiva da produção do conhecimento, estão acontecendo na universidade e se essas evidências estão caracterizando uma transição do paradigma dominante para o emergente. A análise de suas práticas em sala de aula, pela observação das mesmas, favorecerá a possibilidade de expandir a apreensão do objeto de estudo desta investigação. Será possível perceber se a representação que os docentes fazem da prática corresponde, realmente, ao que acontece em seus espaços de ensino. Essa é a próxima etapa deste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENO, R. El Taller de educadores y la investigación. *Cuadernos de Formación Docente*, Universidad Nacional de Rosario, n.9, 1989.
- BERNSTEIN, B. *Clases, códigos e y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Buenos Aires: Akal, 1988.
- BOSI, E. *Memória e sociedade, lembrança de velhos*. São Paulo: EDUSP, 1987.
- BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P., PASSERON, C. *A Reprodução: elementos para uma teoria da sociedade*. Rio de Janeiro: Alves, 1982.
- BUARQUE, C. *A Aventura da universidade*. São Paulo: Paz e Terra; UNESP, 1994.
- CUNHA, M. I. *O Bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1990.
- CUNHA, M. I., FERNANDES, C. M. A Prática continuada de professores universitários. *Educação Brasileira*, Brasília, n.36, jan./jun. 1994.
- _____. O Futuro já é hoje: o desafio político-epistemológico do ensino superior na sociedade contemporânea. In: SIMPÓSIO DO ENDIPE, 7. Goiânia. Anais do... 1994.
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- DOMINGUES, A. M. et al. *A Teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1979.
- JAPIASSU, H. *As Paixões das ciências*. São Paulo: Letras e Letras, 1991.
- _____. *Introdução às Ciências Humanas*. São Paulo: Letras e Letras, 1994.
- LARROSA, J. *Tecnologias do eu e educação*. In: SILVA, T. T. *O Sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LEITE, D. B. C., MOROSINI, M. Universidad y producción de la enseñanza del aprendizaje. *Perspectiva Educacional*, Val Paraíso, n.21-2, p.71-7, ene./dec. 1993.
- LUCARELLI, E. Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos de Investigación*, Buenos Aires, n.10, 1994.
- NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editores, 1991.
- _____. (org.). *Vidas de professores*. Portugal: Porto Editores, 1992.
- ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983.
- PAOLI, N. *Para repensar a universidade e a pós-graduação*. Campinas: Ed. Unicamp, 1985.
- _____. O Princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. *Caderno CEDES*, n.22, 1988.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação de professores: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PIMENTEL, M. G. *O Professor em construção*. São Paulo: Papirus, 1993.
- SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.
- _____. *Introdução a uma ciência pós moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, L. L. C. P. Poder e conhecimento: a constituição do saber pedagógico. Caxambu, 1993. mimeo. [Trab. apresentado na 16ª ANPED]
- SOARES, M. B. *Metamemórias — memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.
- WALCOTT, H. F. Ethnographic research in education. In: LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
-