

DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE: PROFESSORES INOVADORES NA USP

HELENA COHARIK CHAMLIAN

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada
hcchamli@usp.br

RESUMO

O artigo trata de pesquisa realizada com um grupo de professores inovadores da Universidade de São Paulo tendo como objetivo procurar subsídios para a formação do professor universitário. Esses docentes foram entrevistados, solicitando que detalhassem melhor suas experiências inovadoras; explicassem as razões pelas quais haviam introduzido modificações em sua forma de trabalho; explicitassem as relações entre sua atividade de docência e de pesquisa, expressassem o papel que atribuíam ao ensino na universidade, bem como a forma pela qual sua trajetória acadêmica havia se cumprido até então. A diversidade de experiências relatadas e, ao mesmo tempo, a convergência de visões a respeito de suas funções de ensino e de pesquisa na universidade permitem-nos afirmar que, mais do que uma formação pedagógica específica, a sensibilização para as dificuldades do ensino e a valorização institucional dessa atividade consistiriam em grande avanço para a formação do professor.

PROFESSOR UNIVERSITÁRIO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – UNIVERSIDADE – ENSINO-PESQUISA – INOVAÇÃO EDUCATIVA

ABSTRACT

INSTRUCTION AT THE UNIVERSITY: INNOVATIVE TEACHERS FROM UNIVERSITY OF SÃO PAULO. This article relates a research made with innovator teachers of the University of São Paulo, which aim was to search elements to rethink the educational formation provided to university teachers. A group of these teachers was interviewed, in order to obtain details about the nature of their innovations, to explain the reasons why they introduced changes in their teaching, to explicit the relationship between their teaching and research activities and to define the function that they had attributed to teaching at the university. They were also asked to inform the way which their academic trajectory had been carried out until then. The diversity of the collected experiences and, at the same time, the convergence of ideas about the functions of teaching and research led us to affirm that, more than a specific teaching education, it would be a great improvement to teacher education, to become aware of teaching difficulties, accompanied by institutional valorization of this activity

PROFESSORS – TEACHER EDUCATORS – UNIVERSITIES – INNOVATION

...o ensino e a pesquisa não se confundem [...] com o aprendizado de uma profissão. Sua grandeza e seu infortúnio estão em constituírem ou um refúgio ou uma missão.

Lévi-Strauss, 1955, p. 46

Nos últimos anos, verifica-se um novo movimento de expansão de vagas nos cursos de graduação das universidades públicas, especialmente no Estado de São Paulo. Ele procura responder a vários tipos de pressão, dentre os quais se destaca o próprio crescimento do ensino público de nível médio. Embora seja um movimento de proporções limitadas ele é suficiente para que a questão da reposição/formação do corpo docente das universidades seja objeto de discussão, corroborando a tendência, também observada, de que a questão da formação do professor universitário vem saindo dos bastidores para ocupar a cena pública.

Desde que nos propusemos a enfrentar esta questão, nosso principal foco tem sido o de considerar a especificidade da atuação do docente de nível superior e os contextos institucionais que a determinam. Além disso, parece-nos temerário pensar em intervir nessa formação sem ter delimitado um campo teórico específico e adequado, que sirva de ponto de referência e de confronto para a própria intervenção. Nessa perspectiva, o estudo das principais concepções sobre universidade, formuladas ao longo de sua história, é fundamental para perceber de que modo nelas se articulam as funções de ensino e pesquisa que, por sua vez, norteiam as ênfases predominantes nas diversas organizações institucionais. Soma-se a essa preocupação a tentativa de compreender como as universidades, caudatárias de tradições seculares, vêm convivendo com fenômenos mais recentes, tais como: a sua expansão e diversidade de funções, a massificação do ensino e a sua própria reprodutibilidade.

De modo geral, podemos dizer que os problemas relacionados à questão do ensino nas universidades, em toda a parte, têm suas raízes no chamado “*éthos acadêmico*”, que é a identificação fundamental do trabalho universitário com a pesquisa. Essa é, também, a lógica da própria organização institucional da universidade e a fonte de prestígio na atividade acadêmica¹.

Definimos, portanto, como questão teórica central para nossa investigação sobre a formação do professor universitário, a necessidade de compreensão da

1 O trabalho de Wladimir Kourganoff, “A face oculta da universidade”, escrito nos anos 70, explorou a questão da relação entre ensino e pesquisa como foco principal para sua discussão sobre a concepção e o funcionamento da universidade francesa.

relação ensino/pesquisa na universidade e suas decorrências para o exercício da função docente.

Assistimos hoje à convivência de duas visões de universidade que ilustram as contradições e os confrontos que esse nível de ensino enfrenta. A primeira delas está ligada à sua concepção original de associação entre ensino e pesquisa e ao caráter mais cultural que profissional atribuído a seus ensinamentos, exatamente por suas atividades de pesquisa. A segunda visão está relacionada às evoluções reclamadas pela conjuntura socioeconômica, necessitando de profissionais cada vez mais qualificados e com perfis de formação mais flexíveis.

Um levantamento sobre a situação dos sistemas universitários pelo mundo, publicado pela revista *The Economist* (Bireaud, 1994), aponta para as contradições entre as expectativas do universo acadêmico em relação ao trabalho na universidade, inclusive do ponto de vista dos agentes financeiros, voltadas eminentemente para a pesquisa, e as expectativas da maioria de seu público, que espera usufruir dos resultados dela gerados, por meio de um ensino e de uma formação profissional de boa qualidade, que nem sempre se concretizam.

Concordamos com Bireaud, quando afirma que a existência e a natureza da formação pedagógica dos professores de ensino superior são elementos desse confronto. Além disso, segundo a mesma autora (1995), o modelo pedagógico tradicional da universidade, traduzido pela “aula magistral” e pelas formas de controle e avaliação, ainda não teve sua lógica rompida, a despeito da incorporação de inovações de natureza tecnológica, representadas pela utilização dos meios e recursos audiovisuais e da informática. Essa lógica é a da transmissão de um saber que, para Lyotard (1986, p.58-9), “encontra a sua legitimidade em si próprio”, porque é fruto da pesquisa.

Para Santos (1997), tanto o modelo pedagógico quanto a pesquisa e o saber produzidos na universidade apresentam sinais de degradação, porque a própria idéia de universidade está em crise. A crise da universidade manifesta-se de diversas formas e para este autor pode ser qualificada em três amplos aspectos, entre si relacionados: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional, frutos da crise da própria modernidade.

No caso brasileiro, para pensarmos na versão nacional dessa crise, devemos considerar a escassez de nossa tradição universitária – já que a universidade é de história recente em nosso país, não tendo ainda completado um século –, e suas relações com a estrutura econômica, política e social. Verificamos, obviamente, as intensas repercussões produzidas sobre a universidade brasileira, pela forma como

nos estruturamos como sociedade moderna, na fase atual do capitalismo organizado, que acirram suas contradições e aceleraram sua crise.

O ensino superior no Brasil apresenta-se hoje com uma estrutura de proporções consideráveis, se comparado ao que era há 40 anos. Esse aumento de oferta ocorreu especialmente pela atuação majoritária da iniciativa privada, que viu na profissionalização de ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado. O poder público, por sua vez, tendo alcançado o momento forte de expansão na década de 60 e primeira metade dos anos 70, retraiu os investimentos para a oferta de vagas e cursos de graduação e concentrou sua ação no investimento à pesquisa, favorecendo a implementação de cursos de pós-graduação.

A reforma universitária de 1968 estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores². A despeito do grande avanço que tal medida significou para a estruturação das universidades, ela também tem produzido "uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente" (Nogueira, 1989, p.36)³.

Com a implementação dos cursos de pós-graduação, por sua vez, procurava-se oferecer uma das vias pelas quais esse tipo de professor pesquisador poderia ser formado. Argumentava-se, então, que tais cursos teriam como objetivo a formação do professorado competente para atender à expansão do ensino superior, assegurando, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade. De fato, no que diz respeito às universidades, e também a muitas instituições isoladas de ensino superior, os cursos de pós-graduação tornaram-se, de lá para cá, a principal fonte de formação do professorado do ensino superior. Mas, além disto, estes cursos tinham também como objetivo o estímulo ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio da preparação adequada de pesquisadores.

Mediante medidas concretas, os diversos planos nacionais de pós-graduação acentuaram cada vez mais esse último objetivo. Porém, os cursos de pós-gradua-

2 A propósito das implicações da indissociabilidade entre ensino e pesquisa para o ensino universitário, ver também o trabalho de Fave-Bonnet (1994).

3 Para este autor, o tema da indissociabilidade é considerado, por alguns, como verdadeiro mito, por outros, como a razão de ser e a própria forma de sobrevivência da universidade. "Na forma como está posto hoje, tal vínculo entre ensino e pesquisa – que deveria existir como propósito da instituição universitária, não necessariamente como dever de todos e de cada um dos professores...".

ção continuaram a ser, ainda que de forma secundária, a via preponderante de formação do professor universitário.

Com a expansão do sistema de ensino superior, a tarefa de gestão e controle desse sistema, por parte do governo federal, torna-se cada vez mais complexa, uma vez que a diversidade das instituições existentes e a qualidade do ensino oferecido passam a exigir normas disciplinadoras e orientadoras. É com esse caráter que se recomenda, por exemplo, a criação da disciplina Metodologia do Ensino Superior como uma disciplina pedagógica, na pós-graduação⁴.

Mais recentemente, no início de 1999, uma medida adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – Capes – passou a tornar obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela, apontando para a necessidade de alguma formação de caráter pedagógico para aqueles que, realizando cursos de pós-graduação, têm na atividade docente em nível superior um campo de trabalho possível.

O sistema superior privado paulatinamente, também, passou a oferecer cursos após a graduação, denominados cursos de pós-graduação *lato sensu*, que não conduzem à obtenção do mestrado e do doutorado, mas que, de algum modo, ofereciam uma espécie de aperfeiçoamento e preparação à atividade docente nessas instituições. A disciplina Metodologia do Ensino Superior era parte integrante da maioria dos currículos desses cursos.

Na USP, o equivalente a essa preocupação reside na iniciativa da reitoria da universidade de introduzir, nos anos 90, um Programa de Aperfeiçoamento do Ensino – PAE –, criando bolsas de monitoria para os pós-graduandos como parte de sua formação. Mais recentemente, esse programa passou a incluir ainda uma etapa, preliminar e obrigatória, de preparação pedagógica para todos os candidatos à monitoria.

Essas preocupações estiveram presentes no momento em que nos dispusemos a investigar a ótica de alguns professores da USP, que haviam participado de um encontro sobre experiências inovadoras de ensino na universidade sobre a função docente por eles praticada e, conseqüentemente, sobre suas percepções a respeito da necessidade de formação pedagógica específica para o exercício dessa função.

4 Para alguns cursos de pós-graduação, como no caso da área médica, essa disciplina é obrigatória.

Tivemos como pressuposto que o conhecimento de práticas bem-sucedidas no ensino de graduação, concebidas para solucionar problemas peculiares enfrentados pelos professores, nos auxiliariam a compreender melhor a natureza do trabalho que desenvolvíamos e o contexto de suas preocupações. De qualquer modo, sempre tivemos claro que, quaisquer que elas fossem, dependiam de uma percepção precisa sobre a função do ensino e sobre o papel que a universidade deve desempenhar na formação de seus alunos.

As entrevistas foram realizadas durante o ano de 1994, quando o novo momento de expansão da graduação da Universidade de São Paulo – USP – ainda era incipiente. Podemos dizer que tal expansão ainda não afetou drasticamente as práticas vigentes na universidade e os elementos obtidos nos depoimentos continuam extremamente relevantes para as questões que, neste momento, compõem o cenário para a discussão sobre a formação do professor universitário.

Este artigo procura, portanto, apresentar os resultados da investigação realizada, buscando contribuir com essa discussão. O exemplo da USP ilustra o trabalho cotidiano dos professores que constroem a profissão docente no ensino superior.

AS ESPECIFICIDADES DO CAMPO INVESTIGADO

Cientes das dificuldades de generalizar os resultados de pesquisa, tal como a que empreendemos, consideramos necessário explicitar as particularidades da USP, palco de atuação de nossos entrevistados.

A criação da Universidade de São Paulo, em 1934, significou, como é sabido, um grande avanço em termos da concepção de universidade no Brasil, pela função atribuída à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e pela vinda de missões de professores estrangeiros, alguns já eminentes em seu campo e outros que viriam a sê-lo, para nela trabalharem⁵.

A Faculdade de Filosofia foi pensada, inicialmente, como uma instituição de altos estudos, de caráter geral e não profissionalizante e que, como elemento integrador da universidade, reuniu as escolas de formação profissional como a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica.

Os professores estrangeiros que por ela passaram, especialmente até 1939, deixaram sua marca causando, segundo Antunha (1974), a moratória do rígido

5 A título de ilustração, relacionamos alguns dos professores que auxiliaram a consolidação da USP, nos primeiros anos de sua fundação: Luigi Fantappiè, Gleb Wataghin, Paul Arbousse Bastide, Claude Levy-Strauss, Fernand Braudel, Giuseppe Ungaretti, Roger Bastide, Fidelino de Figueiredo.

sistema de cátedras, implantado no ensino superior do país, desde as suas origens⁶. Além disso, a missão estrangeira produziu um “grande impacto pedagógico no meio relativamente acanhado da época e contribuiu para a implantação efetiva da investigação e dos altos estudos em setores até então absolutamente desconhecidos em nosso meio” (Antunha, 1974, p.45-6).

A conjugação dessas duas medidas, a nosso ver, permitiu que, na sua origem, a Universidade de São Paulo adquirisse um caráter distinto das demais instituições de ensino superior existentes e, desde logo, definisse sua vocação para a investigação do saber, concretizada pela dedicação plena à atividade de pesquisa. Ao longo de toda sua história, parece-nos que tal vocação não foi menosprezada, e poderíamos mesmo afirmar que se há uma idéia ou concepção que defina a USP ela está necessariamente vinculada à sua vocação para a pesquisa.

A Prof. Maria Isaura Pereira de Queiroz (1995), procura demonstrar como o surgimento da USP somou outras reivindicações, além da de formação de bons profissionais, que era o caso das grandes escolas. Segundo ela, a expansão da pesquisa, e a conseqüente ampliação do saber, passou a ser reconhecida como uma função tão importante quanto a constituição de um conjunto de profissionais de alto nível. Esta maneira de pensar poderia ser demonstrada pela defesa da dedicação plena às atividades, como meio de desenvolvimento das ciências; pela organização, já em 1948, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC – e, mais tarde, pela mesma intenção de proteger a expansão do conhecimento e a iniciativa, ligada à USP, pela criação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, que se concretizou em 1962.

Ainda, segundo Antunha (1974), a filosofia de universidade que caracterizou a USP nos anos de sua fundação pode ser resumida nos seguintes princípios: a) universalidade de campo; b) idéia de integração; c) autonomia universitária. A despeito de todas as vicissitudes pelas quais esses princípios possam ter passado na existência concreta da instituição, eles sempre estiveram presentes como concepção de universidade⁷.

6 O sistema de cátedras, herdado da tradição universitária portuguesa, caracterizava-se como um pequeno feudo, no qual seu titular, o catedrático, era investido de todos os poderes e de todos os privilégios. Nomeado por concurso, permanecia no cargo de forma vitalícia e só a ele era atribuída a liberdade de pesquisa e de ensino.

7 Com esta observação, não pretendemos alimentar o “mito liberal democrático” de criação da USP, apontado por Irene Cardoso em seu trabalho: *A Universidade da comunhão paulista*, de 1982. A autora frisa que é mito porque se trata de uma invocação que realça o espírito de liberdade de pensamento, de ensino, de pesquisa que teria presidido a criação da universidade.

A Reforma Universitária de 1968 não alterou substancialmente essa filosofia, ao contrário, enfatizou alguns desses aspectos. Assim, estabeleceu como princípios: unidade de patrimônio e de administração; estrutura orgânica com base em departamentos, reunidos ou não em unidades mais amplas; unidade de funções de ensino e de pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; racionalidade de organização, universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos; flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação de conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa (art. 11, Lei n. 5.540/68).

Com a reforma, os cursos de pós-graduação foram disciplinados e passaram a exercer duas funções importantes para a universidade: o desenvolvimento da pesquisa e a formação de seus quadros docentes.

A dimensão da USP, em 1994, quando realizamos as entrevistas, colocava-a entre uma das maiores universidades do país, sendo reconhecida como centro de excelência e sendo, sozinha, responsável por quase 50% de toda a pesquisa realizada no Brasil⁸. Nesse sentido, compreender como a questão do ensino, especialmente de graduação, é articulada no conjunto de atividades de seus professores, parece-nos extremamente relevante para nosso tema de estudo. Para tanto, apresentaremos alguns dados diretamente envolvidos com a atividade docente na USP, no momento em que nossa investigação foi realizada, compreendendo o número de cursos de graduação e de pós-graduação oferecidos, o número de alunos de graduação e de pós-graduação matriculados, bem como o total de docentes por regime de trabalho, que podem auxiliar-nos a ilustrar a dimensão do problema.

Em 1994, a USP contava com um total de 47 entidades e 210 departamentos, que ofereciam o seguinte agrupamento de cursos de graduação e de pós-graduação.

Verifica-se, portanto, que o grande esforço da USP, do ponto de vista do ensino, concentra-se na pós-graduação. Do total de 604 cursos regularmente ministrados em 1994, 474 (78,4%) destinavam-se à pós-graduação, enquanto os cursos de graduação representavam 21,6% do total.

de, escamoteando-se o fato de que foi criada sob a ditadura de Vargas, e que os liberais que contribuíram para sua fundação colocaram-se contra a liberdade de pensamento e de expressão.

8 Artigos posteriores publicados na imprensa davam conta de que "a produção científica é extremamente concentrada. [...] A produção de teses de doutorado da Universidade de São Paulo, em um ano é a mesma que a de todas as [universidades] federais somadas" (Paiva, 1998).

A distribuição dos alunos por esses mesmos cursos era a seguinte:

QUADRO 1

Áreas	Cursos de graduação	Pós-grad. mestrado	Pós-grad. doutorado	Total
Ciências Humanas	67	54	45	166
Ciências Exatas e Tecnologia	35	56	50	141
Ciências Biológicas	28	139	118	285
Programas Conjuntos	0	8	4	12
Total	130	257	217	604

Fonte: USP/Anuário Estatístico, 1995.

QUADRO 2

ALUNOS DE GRADUAÇÃO MATRICULADOS EM 1994

1º semestre	2º semestre
33.786	30.455

QUADRO 3

ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO MATRICULADOS EM 1994

Mestrado	Doutorado	Especiais	Total
9.217	6.627	5.387	21.231

Obs.: Os alunos especiais são aqueles que não estão oficialmente vinculados aos programas de mestrado e doutorado.

Podemos observar, pelos dois últimos quadros, que, embora o número de alunos de pós-graduação seja inferior aos de graduação, eles já constituem um volume bastante considerável. Esse dado é ainda mais importante se observarmos que os alunos de pós-graduação têm, obrigatoriamente, um docente orientador, por eles responsável.

Nesse sentido, o número de docentes atuando é importante para melhor avaliarmos o quadro do desempenho da atividade de ensino na universidade.

Verificamos, portanto, que 49,74% dos docentes da USP concentravam-se na categoria MS3 (professor assistente doutor). Destes, 75,71% encontravam-se em regime de dedicação integral à docência e à pesquisa – RDIDP. Esse dado reforça, a nosso ver, a tendência à valorização da pós-graduação na USP, uma vez que só trabalham nesse nível docentes com, no mínimo, título de doutor. Ora, as catego-

rias MS1 e MS2, compostas por graduados e mestres, juntas perfazem 20,30% do total de docentes e é de se supor que boa parte do ensino de graduação esteja sob sua responsabilidade, uma vez que não podem trabalhar na pós-graduação.

QUADRO 4
DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES POR
REGIME DE TRABALHO, EM AGOSTO DE 1995

Regime de trabalho	Docentes n. absolutos	Docentes n. relativos
RDIDP	3.700	74,26%
RTC	921	18,48
RTP	362	7,26%
TOTAL	4.983	100%

QUADRO 5
DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES
POR CATEGORIA EM AGOSTO DE 1995

Categoria	ms1	ms2	ms3	ms5	ms6	Total geral
Total por categoria	140	872	2.479	815	677	4.983

Fonte: USP/Anuário Estatístico 1995.

Desse modo, do ponto de vista do ensino, a USP demonstra estar encaminhando seus esforços não mais para a graduação, mas sim para a pós-graduação. Esse percurso tem algumas causas e também decorrências.

O trabalho de Queiroz já apontava, para o ano de 1984, que tão grande tinha sido o desenvolvimento do ensino superior no Estado de São Paulo, que a quantidade dos diplomados pela USP representava 8,65% do total. Portanto, não podia mais ser considerada a instituição provedora de profissionais para a região e para o país. Porém, acrescentava, "o próprio crescimento e funcionamento da USP foi dando impulso a outros objetivos que ganharam vulto cada vez maior: a formação de cientistas, por exemplo, acompanhada e acompanhando a expansão e o aprofundamento das pesquisas" (Queiroz, 1995, p.20).

Parece-nos que a expansão dos cursos de pós-graduação traduz essa direção. Nesse sentido, é de se supor que a ênfase na formação de cientistas e na ampliação do saber concentra os esforços da atividade na universidade. Esta situa-

ção se traduz na expressão "valorização da pesquisa", em referência às principais funções atribuídas à universidade: ensino, pesquisa e extensão.

A atividade docente, por sua vez, embora pressuponha a pesquisa, não se limita a ela, e a sua valorização tem-se constituído em fonte de tensão para a maioria dos docentes que depositam, também na atividade de ensino, o objetivo de seu trabalho⁹.

Essa tensão tem sido expressa, nos últimos anos, por ações de natureza diversa, por exemplo, freqüentes tentativas de reformulação curricular dos cursos de graduação, pela discussão sobre a finalidade desses cursos, pela busca de modelos metodológicos alternativos para a atividade docente em sala de aula.

Foi com base nessas percepções que nos pusemos a campo para a realização das entrevistas com os docentes da USP, e o esforço realizado nesse sentido é o que relataremos a seguir.

A PESQUISA¹⁰

Como já dissemos, entrevistamos um grupo de professores que participou do Seminário sobre Experiências Inovadoras de Ensino¹¹, realizado na Faculdade de Educação, em 1991. Eles se dispuseram a relatar sua experiência como professores da universidade, explicando as inovações introduzidas em sua docência e as razões pelas quais haviam introduzido essas modificações. Perguntamos, ainda, como percebiam as relações entre seu trabalho de ensino e de pesquisa e o papel que atribuíam ao ensino na universidade, bem como se cumprira sua trajetória acadêmica até então, especialmente quanto ao ensino e se, de início sentiam-se aptos para tal atividade.

Nesse sentido, estávamos menos preocupados em conhecer e descrever as ações inovadoras e mais atentos às razões que levaram aqueles docentes a mudar sua prática, bem como às relações entre essas mudanças e uma concepção de ensino na universidade. A proposição de questões sobre sua própria preparação

9 As entrevistas que realizamos descrevem bem como essas tensões ocorrem, e apresentam a opinião dos professores sobre ela.

10 A investigação foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e este texto incorpora parte do relatório de pesquisa apresentado.

11 Os trabalhos inscritos foram agrupados nos seguintes temas: Experiências de Interdisciplinaridade; Recursos Tecnológicos; Integração no Mercado de Trabalho; Renovação Curricular; Interação Professor/Aluno em Sala de Aula e em Laboratórios; Experiências para Melhoria e Avaliação do Desempenho Docente. Embora a realização das entrevistas obedecesse essencialmente à anuência dos professores, cada um dos temas mencionados foi contemplado.

para a atividade docente e sobre a maneira pela qual encaravam a formação de novos professores, baseados em sua própria experiência, pretendia estabelecer uma interlocução que permitisse pensar de forma mais plural sobre o tema.

Os relatos dos professores entrevistados sobre as dificuldades que enfrentaram como docentes e as tentativas para solucioná-las caracterizaram-se, na maior parte das vezes, como verdadeiros relatos de vida e de percurso profissional. A maior parte desse percurso foi realizada na própria universidade, e muitos dos entrevistados incluíram experiências de colegas e até das unidades em que trabalhavam em seus exemplos, o que, de certa forma, ampliava o campo de suas considerações. Nesse sentido, esses relatos apresentaram alguns elementos significativos sobre as transformações ocorridas na vida acadêmica da USP, especialmente nos últimos 30 anos. Desse modo, além dos objetivos inicialmente previstos, o material obtido tem um rico potencial para ser explorado como fonte de conhecimento da memória recente da universidade.

Descrição dos dados

Foram entrevistados, durante o período de novembro de 1994 a junho de 1995, 18 professores, de um total de 53 experiências relatadas no encontro. Do ponto de vista estatístico, os entrevistados representaram 34% do universo inicial. Dadas as características da investigação, consideramos o retorno razoável, uma vez que um dos nossos pressupostos era o de que os professores deveriam participar voluntariamente, sem pressão de nossa parte, e sobretudo sem se sentirem constrangidos ou avaliados.

Conversamos com dez professores do sexo feminino e oito do sexo masculino. A idade média do grupo concentra-se entre 45 e 50 anos, havendo apenas um professor¹² com mais de 60 anos e outro com menos de 40. Solicitamos, ainda,

12 A relação dos professores entrevistados é a seguinte: Gláucia D'Olim Marote Ferro (FE), Júlio Marcos Filho (Esalq), Lílilana Forneris (IB), Lígia Maria Marcondes Machado (IP), Maria de Fátima G. M. Tálamo (ECA), Antonio Salatino (IB), Beatriz Kilikian (EP), André Francisco Pilon (FSP), Tibor Rabockay (IQ), Bayardo Baptista Torres (IQ), Cilene Aparecida Cortardi Ide (EE), Tizuko Mochida Kishimoto (FE), Massayuki Nakagawa (FEA), Lígia Chiappini Moraes Leite (FFLCH); Sheila Walbe Ornstein (FAU); Roberto Martins Gonçalves (EESC), José Benedito Sacomano (EESC). A pedagoga Nídia Pavan Cury (Centro de Técnicas Pedagógicas da EESC) foi entrevistada e incluída no grupo pela relevância das atividades que desenvolvia para os objetivos da pesquisa. Trataremos neste artigo de caracterizar o grupo de entrevistados como um todo, sem apresentar o nome de cada um deles. Identificaremos apenas os professores cujas falas serão reproduzidas, a partir das gravações realizadas e cuja divulgação foi autorizada.

que os professores preenchessem uma ficha que continha dados pessoais, incluindo informações sobre sua formação. Três deles não o fizeram, de modo que os quadros a seguir somente serão relativos às informações obtidas pelas fichas.

Caracterização do grupo pesquisado

Os dados relativos à formação são interessantes porque a amostra, composta aleatoriamente por aqueles que se dispuseram a colaborar, reproduziu a distribuição dos docentes por áreas na universidade. O quadro a seguir ilustra essa observação:

QUADRO 6
FORMAÇÃO

Cursos	Humanas	Exatas	Agrárias	Saúde	Engenharia	Total
Graduação	7	1	1	4	2	15
Mestrado	8	1	1	3	2	15
Doutorado	5	1	1	3	2	12

Desse modo, as áreas mais representadas na amostra foram a de ciências humanas e a da saúde, as duas mais numerosas da universidade.

No que diz respeito à titulação, surgiu um componente extremamente interessante: a categoria mais numerosa foi a de professores doutores (seis entrevistados), repetindo o que acontece na universidade. Entretanto, as categorias de professor titular (quatro entrevistados) e de livre-docente (três entrevistados), se somadas, ultrapassaram o número de doutores.

Essa composição do grupo permite-nos algumas suposições: a primeira delas seria a de que os professores, nos estágios mais avançados da carreira universitária, estariam mais livres, do ponto de vista da produção do conhecimento ou da pressão da carreira, para se debruçarem sobre as questões de ensino. Ou, ainda, a de que com maior tempo de experiência no ensino, se sentiram mais seguros para experimentar novas fórmulas de ensinar.

O tempo de magistério na universidade, a nosso ver, reforça essas suposições.

Como podemos perceber, a maior parte da amostra possuía entre 15 a 25 anos de experiência na universidade, o que nos faz supor que não passaram incólumes pelas questões implícitas na atividade de ensino.

QUADRO 7

TEMPO DE MAGISTÉRIO

Tempo de magistério	Mais de 25 anos	Entre 25 e 20 anos	Entre 20 e 15 anos	Entre 15 e 10 anos	Entre 10 e 5 anos	Menos de 5 anos
Na USP	2	5	6	1	1	0
Fora da USP	0	0	2	1	0	7

A nosso ver, outro elemento complementar para esse conjunto de suposições diz respeito aos cargos e funções ocupados pelos professores entrevistados. Quatro deles eram chefes de departamento, um era vice-chefe, quatro estavam vinculados a comissões de ensino na graduação e na pós-graduação e um era vice-diretor. Ora, esses postos naturalmente tendem a encaminhar as reflexões de seus ocupantes para questões mais gerais da vida da universidade e, no caso das comissões de ensino, diretamente para a natureza das atividades desenvolvidas pelos cursos sob sua direção. Para nós, essas correspondências não são ocasionais, mas refletem o perfil do trabalho desenvolvido pelos docentes.

As entrevistas realizadas, por sua vez, permitiram configurar ainda melhor a trajetória acadêmica desses docentes. O relato das dificuldades enfrentadas como professores permitiu-nos perceber que a maior parte delas dizia respeito à necessidade de um tratamento mais adequado ao conteúdo desenvolvido, tendo em vista a melhor assimilação por parte do aluno, e a questões relativas aos processos e critérios de avaliação.

As soluções encontradas por eles foram as mais diversificadas, abrangendo desde experiências completas de reformulação curricular até a introdução de pequenas inovações na prática cotidiana em sala de aula.

Arrolaremos a seguir os tipos de inovações descritos nas entrevistas:

- reformulação curricular;
- modificação nas características das atividades de estágio, encaminhando os alunos para a vivência de situações mais concretas ou para a iniciação à pesquisa;
- criação de disciplina optativa como caminho de transição entre a formação do especialista e a formação do professor;
- criação de laboratório de brinquedos para servir de estímulo à pesquisa no ensino;

- desenvolvimento de cursos em estreita relação com as necessidades do mercado de trabalho, ou ainda, utilizando as próprias instalações industriais como sala de aula;
- reformulação das atividades de laboratório através da proposição de problemas cujas soluções são desconhecidas até pelo próprio professor, introduzindo uma questão de investigação real e não simulada;
- criação de oficinas para redação científica;
- utilização de recursos tecnológicos, como a informática ou multimídia, para o desenvolvimento de conteúdos em sala de aula;
- adoção de recursos didáticos alternativos à aula expositiva;
- tratamento didático do conteúdo, organizado por unidades completas;
- utilização de exercícios programados substituindo a prova final única.

Além da diversidade inerente a essas experiências foi possível observar o exercício da criatividade desses professores que, diante de situações de crise, ou que assim lhes pareciam, souberam encontrar soluções para seus problemas, apoiados ou não em teorias pedagógicas, mas sem dúvida na sua reflexão sobre os problemas de formação em sua área de conhecimento.

A avaliação que fizeram de suas experiências foi, na grande maioria das vezes, extremamente positiva. Todos eles afirmaram que aprenderam com elas e, sobretudo, que muitas delas alteraram profundamente o rumo de suas práticas docentes e até de suas investigações.

Muitos deles afirmaram, ainda, que se tornaram mais seguros como professores e mais bem capacitados para enfrentar situações adversas. Conseguiram, inclusive, perceber melhor sua função como pesquisadores.

Quanto à função do ensino na universidade, houve unanimidade no grupo em relação à sua importância. Para alguns, o ensino é a verdadeira razão de ser da universidade. Outros afirmaram que o ensino é indissociável da pesquisa. Não houve nenhuma afirmação categórica, nesse grupo, sobre a primazia da pesquisa em detrimento da atividade de ensino.

A maior parte concordou, entretanto, que na universidade a atividade de pesquisa é supervalorizada, e que na realidade ela se sobrepõe ao ensino. Para o Prof. Bayardo, por exemplo, já existiam critérios suficientemente explícitos que permitem avaliar o trabalho científico, ao passo que não havia nem a consideração sobre os tipos de critérios para avaliar a atividade de docência. Diante disso, a prática cotidiana da vida acadêmica tem seu rumo previamente traçado: pesquisar,

escrever e publicar. Trata-se de uma verdadeira lei de sobrevivência para aqueles que querem perseguir a carreira universitária na USP.

Apesar disso, todos concordaram que a universidade deve ser um centro de produção, de reprodução e de irradiação do saber. Trata-se, portanto, neste momento, de um ajuste de rumos, de modo que todas as suas funções sejam plenamente exercidas.

Análise dos depoimentos

Iremos, neste momento, destacar algumas idéias apresentadas pelos entrevistados, procurando aproximá-las das questões que nortearam a investigação.

Um grupo significativo dos entrevistados apontou como experiência inovadora a participação em processo de reformulação curricular, seja dirigindo o processo, seja introduzindo e trabalhando uma nova disciplina. Esses elementos nos fizeram supor que houve, nos últimos 20 anos, um movimento no sentido de ajuste dos conteúdos ensinados às transformações ocorridas em diversos campos do conhecimento. Uma outra dedução a ser feita é de que participar do processo era também uma forma de responder às preocupações com a atividade de ensino na universidade.

Os relatos demonstraram, por sua vez, que nesse processo foi aumentando a percepção de que reformular currículo não era suficiente, se não implicasse também mudança de mentalidade do professor sobre o papel do ensino na universidade.

A esse respeito reproduzimos as seguintes observações:

O bom professor precisa ser um bom cidadão, ensinar a pensar, a criticar, a ser curioso. Tem que ser motivado para motivar o aluno. A universidade perdeu um pouco essa perspectiva... (Lígia Marcondes)

A minha primeira constatação é de que o departamento não tinha um projeto para a graduação. O curso era uma soma de disciplinas, o que me choca como docente, porque eu também sou assim, é que nenhum docente se sente responsável pelo fracasso da graduação. Ele normalmente acha que sua disciplina é ótima, que o aluno não tem base, e remete essa questão para o colégio. Ele não aceita que individualmente é o responsável pela graduação. Esse é o maior problema e por isso é que a participação dos alunos foi fundamental... (Maria de Fátima Tálamo)

O que me chama a atenção é que nos últimos 20 anos as formas de comunicação nacionais e internacionais mudaram radicalmente. E se a gente olha a forma como os cursos se desenvolvem na universidade, as modificações foram modestas. Então,

esse descompasso tem que acontecer... Falta uma análise mais criteriosa do porquê, e uma maneira de canalizar essas inadequações, que são pontuais, para uma reforma mais produtiva, que não seja cosmética, pois tirar e pôr disciplina é cosmético, e não chega ao ponto essencial que é o de se perguntar: qual o papel da universidade? Se o papel dela continua sendo apenas o de transferir informações... (Bayardo Torres)

Um outro movimento que pode ser deduzido dos relatos dos professores foi uma busca de integração maior entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; o movimento foi elaborado no âmbito dos departamentos e das unidades e, especialmente, no trabalho particular dos docentes.

Esse é o caso especial das disciplinas com uma interface profissionalizante maior e muitos dos professores que nelas trabalham procuraram estabelecer uma ponte entre a formação e o mercado de trabalho, aproveitando para prestar assistência à comunidade e utilizando-se dessa relação como fonte para a reflexão em seu campo, na tentativa de estabelecer maior articulação entre a teoria e a prática.

Alguns depoimentos revelam essa tendência:

Esse projeto (minicursos) monta uma trilogia que tem a ver com ensino, pesquisa e prestação de serviço. Ele serve para nós, professores de prática, para estarmos discutindo a nossa prática... e, também do ponto de vista de nossas pesquisas... Nós estamos usando nossos cursos como referencial para nossas pesquisas. (Gláucia Marote Ferro)

Assim teríamos na escola uma escala: estágios, residência e a empresa júnior. A avaliação do projeto pode ser feita, portanto, a partir de três elementos: a melhoria na qualidade dos projetos, o interesse demonstrado por empresas que nos procuram oferecendo vagas e pela colocação dos alunos recém-formados. Além das avaliações formais do programa, estamos notando uma melhoria, uma evolução dos alunos. (Júlio Marcos Filho)

Eu me formei em 1968, e até 1980, quando voltei para a universidade, tive uma vivência fora da escola. Durante um determinado período eu levei os meus alunos a freqüentar permanentemente a fábrica porque eu achava que os conceitos de planejamento e controle de produção e as questões propostas nos livros eram muito distantes da prática, já que o cotidiano tem variáveis que o livro não contempla. (José Benedito Sacomano)

Dar aula é uma das coisas que eu mais gosto... É o espaço que sintetiza minha produção teórica, todas essas assessorias... Daí a importância para um profissional da universidade de fazer tanto o trabalho de pesquisa como o de extensão... (Tizuko M. Kishimoto)

Um outro tema muito presente nos relatos foi o da relação dos professores com a utilização dos recursos multimídia e a informática para a solução de questões de ensino particulares, como o desenvolvimento de um conteúdo específico, e também para responder a exigências de uma população escolar cada vez mais familiarizada com esses recursos. O fenômeno vem se incorporando à atividade universitária nos últimos anos.

Todas as experiências em termos de ensino modificam, desde que o interesse seja melhorar. Esta experiência deu uma dimensão das possibilidades do esforço que o professor faz para modificar a atitude dos alunos perante a disciplina. Eu senti que houve uma receptividade muito boa por parte deles, reconhecendo o esforço para modernizar e se responsabilizando em dar a contrapartida. Eu me senti mais otimista como professor e abandonei em definitivo a perspectiva de que os alunos não estão interessados. (Antonio Salatino)

Minha perspectiva como professora mudou na medida em que eu percebi que era preciso aprender mais. Não podia usar instrumentos, técnicas ultrapassadas. Porque a gente fica aqui na USP o resto da vida, e eu não posso usar o *slide* de 30 anos atrás... (até posso, desde que no contexto apropriado) [...] Eu acho que com o vídeo e com a multimídia e com a quantidade de informações que batem no aluno por minuto, eles exigem do professor um maior conhecimento, maior atualização... (Sheila W. Ornestein)

No que diz respeito à sua preparação para a docência universitária, a maioria revelou não se considerar preparada, no início da carreira, para assumir a função. Observamos, por outro lado, que para superar sua insegurança, alguns buscaram imitar professores que admiravam, outros foram instruídos por seus orientadores ou colegas, outros procuraram fazer cursos extracurriculares, outros, ainda, foram se iniciando aos poucos como docentes voluntários ou trabalhando em aulas práticas e seminários. As seguintes considerações refletem um pouco essas situações:

Eu não estava, mas a estrutura da USP está madura para não dar responsabilidade ao novato. Ele pode dar aulas práticas, por exemplo, até que gradativamente possa assumir a responsabilidade pelas aulas... A independência em termos pedagógicos só acontece quando o professor está preparado para a livre docência... (Antonio Salatino)

Uma outra percepção importante extraída dos relatos é a consciência desses professores de que trabalham em centros de excelência e a responsabilidade que isso representa. Além disso, manifestaram o sentimento de não estarem plenamente satisfeitos e o desejo de aperfeiçoar ainda mais sua atuação. Desse modo, se

inicialmente nossa hipótese de pesquisa era a de que os professores inovadores possuíam uma visão sobre o papel do ensino também como parte do “*éthos acadêmico*” na universidade, com os depoimentos, ela foi plenamente confirmada.

Há algum tempo atrás, saiu no *Jornal da USP* um artigo do Hugo Armelin em que ele comenta que a USP é uma universidade de pesquisa. Eu tenho aqui um colega mais exagerado, que diz que não estamos aqui para formar arquitetos, mas para educar pessoas, passar para elas um conhecimento universal e quem quiser ter um conhecimento profissional faz estágio, se forma e vai trabalhar em um escritório... Quer dizer, a USP é uma universidade de pesquisa. Os alunos que aqui entram podem e devem sair ótimos arquitetos, mas a gente vai mais além. Eu acho que o nosso papel é de educação e de transmitir um conhecimento para o desenvolvimento científico. Eu acho que é esse o papel do nosso ensino, essa é a proposta da USP. (Sheila W. Ornstein)

Na USP, ainda temos a pesquisa primeiro, em segundo lugar o ensino e a extensão em terceiro. A pesquisa deve estar muito entrosada com o ensino, e as pró reitorias trabalhando isoladas não promovem isso. A própria carreira é uma questão estrutural que se reflete no comportamento... Um bom pesquisador, Antonio Cândido, por exemplo, se impôs pela sua obra e, também, porque foi um bom professor... (Lígia Chiappini)

A concepção de ensino por eles expressa é a que rege a universidade em seus moldes atuais, ou seja, a que vincula as atividades de ensino e pesquisa como indissociáveis. Talvez possamos dizer que esses professores souberam encontrar as vias para realizar tal vínculo em seu trabalho cotidiano, concebendo-o mais como uma missão do que como uma tarefa burocrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as hipóteses iniciais que conduziram a investigação, ou seja, procurar, na experiência de professores bem-sucedidos, indícios da necessidade, ou não, de formação pedagógica para o professor de ensino superior, temos condição de dizer, pelo conjunto de respostas, que mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar da valorização da tarefa de ensino.

Na diversidade de soluções encontradas pelos entrevistados, pudemos perceber que uma disciplina voltada para a formação pedagógica estrita dificilmente daria conta de preencher a variedade de necessidades que cada curso e que cada professor apresentavam. Os próprios professores entrevistados foram reticentes

quanto à introdução de uma disciplina dessa natureza no âmbito da pós-graduação, quando convidados a apresentar sugestões para uma formação mais adequada do professor universitário. Pareceu-lhes mais evidente sugerir um acompanhamento do trabalho do jovem professor e uma introdução gradativa no assumir a tarefa de ensino.

Nesse sentido, podemos dizer que esses professores mantiveram-se fiéis à tradição artesanal de formação de professores na universidade que, por sua vez, correspondeu basicamente à sua própria experiência de formação. Vale recordar aqui a entrevista concedida a Annie Bireaud por Pierre Lena¹³: ele salienta a importância do ensino, função primordial da universidade, e considera indispensável que para exercê-la haja um conhecimento sobre o “empreendimento universitário”. Quanto à formação pedagógica, ele se diz cético em relação ao fato de que a pedagogia é algo que se possa aprender e encara a formação pedagógica mais como uma sensibilização aos problemas de comunicação. À fórmula “formação pedagógica” ele preferiria uma expressão como “sensibilização à dificuldade pedagógica”. Quanto às modalidades de formação ele prefere cultivar “o companheirismo que faz passar progressivamente dos bancos escolares ao quadro negro” (apud Bireaud, 1994, p.6-7).

A ampliação quantitativa dos contingentes universitários, por outro lado, dificilmente permitirá que a tradição artesanal seja mantida. Embora eficiente e necessária, ela não impedirá a implementação de outras soluções para enfrentar a questão da reprodutibilidade da universidade. Os rumos que as universidades vêm assumindo, inclusive no contexto internacional, diante das novas exigências que o fenômeno da massificação do ensino superior tem colocado para as instituições universitárias, fazem com que, segundo Bireaud (1995), o tema formação do professor de ensino superior saia dos bastidores, para fazer parte do cenário¹⁴.

No caso brasileiro, a alternativa de introduzir, nos cursos de pós graduação, uma disciplina específica de formação, que geralmente tem sido denominada Meto-

13 Pierre Lena é professor de física na universidade, nela engajado na carreira clássica. Interessou-se pela formação no ensino dos professores-pesquisadores, coordenando entre os anos de 1983 a 1986 uma comissão cujos trabalhos inspiraram, em grande parte, a criação da monitoria na França. A monitoria corresponde a uma bolsa especial para os estudantes de doutorado dedicarem-se a seu aperfeiçoamento pedagógico.

14 O Institut National de Recherche Pédagogique – publicou um número temático da revista *Recherche et Formation*, com o seguinte subtítulo: “Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur?” Nele aparece uma série de artigos relatando experiências de formação para docentes de ensino superior, em vários países da Europa (Fave-Bonnet, 1994).

dologia de Ensino Superior, é a solução considerada, aparentemente, como a mais viável.

Um estudo de Berbel (1994), de amplitude nacional, sobre a maneira pela qual a disciplina Metodologia do Ensino Superior era organizada e ministrada, revela que, salvo raras exceções, ela apresentava-se como disciplina que reproduzia as temáticas das disciplinas pedagógicas das licenciaturas, e acentuava seu caráter pragmático de orientação para a condução da atividade docente em sala de aula, com especial ênfase na utilização de recursos tecnológicos, para suporte das exposições. Podemos dizer que, com isso, os programas dessa disciplina assumiam um caráter prescritivo e normativo, mal, aliás, que assola a maioria das disciplinas que têm constituído o campo da formação do professor em geral, no país.

Pensamos que uma disciplina dessa natureza envolve um domínio preciso do conteúdo da área, aspecto que consideramos fundamental para o profissional que dela se encarregue. Essa, aliás, não é uma questão relativa apenas à Metodologia do Ensino Superior, na qual obviamente a questão é crucial, mas a toda e qualquer metodologia do ensino.

A nosso ver, a precaução de nossos entrevistados, ao responder sobre uma formação pedagógica específica, foi devida, justamente, à dificuldade de se vislumbrar um profissional que fosse, ao mesmo tempo, especialista em sua área de conhecimento e altamente inclinado para as questões de ensino em sua disciplina¹⁵.

Além disso, nossa preocupação, referente às concepções de universidade que sustentavam as ações dos docentes entrevistados, está relacionada à maneira de concebermos o próprio ensino. Para nós, a atividade docente sustenta-se sempre por algumas convicções que induzem a procedimentos, a atitudes e ao próprio tratamento do conteúdo ensinado. Essas convicções, por sua vez, têm sua raiz em visões de mundo, de sociedade e de educação, que se refletem e se traduzem na organização institucional.

Nesse sentido, a compreensão do contexto institucional da universidade, não só em nosso país, como em muitos outros, permitiu-nos perceber que, mesmo para os professores que valorizam a tarefa de ensinar, o "éthos acadêmico" do

15 O depoimento da pedagoga Nídia Pavan Kuri, que ministrava a disciplina Metodologia do Ensino Superior em colaboração com o professor Marcius F. Giorgetti, para o curso de Engenharia de São Carlos, foi muito claro nesse sentido. Ela dificilmente poderia realizar seu trabalho a contento, sem o auxílio do professor especialista na área, já que sobre as questões de conteúdo ela não poderia opinar. Sua formação na área pedagógica permitia-lhe apenas avaliar a forma.

vínculo entre ensino e pesquisa, como concepção de universidade, é muito presente. E, nesse sentido, para que os professores universitários levem em conta os aspectos pedagógicos é necessário o reconhecimento institucional de sua importância, como foi muito bem destacado pelo professor Bayardo, um de nossos entrevistados. Embora, do ponto de vista da atuação docente na universidade, permaneça ainda a questão de encontrar um ponto de equilíbrio entre as diversas funções que fazem parte de seu trabalho cotidiano¹⁶.

Parece-nos que a compreensão dos princípios que regem a atividade universitária, no contexto específico em que se atua, pode auxiliar na formação do professor universitário. Promover essa compreensão pode ser tão importante para o ensino quanto oferecer uma formação pedagógica. A nosso ver, a simples introdução de uma disciplina de caráter pedagógico, sem ter claros os pressupostos dessa atividade e no que deveria consistir a prática, significaria reduzir as possibilidades de reflexão sobre a natureza da atividade docente no ensino superior, tarefa essencial para a formação desse profissional, cuja autonomia ainda representa o poder de decidir sobre os rumos de sua atividade¹⁷.

Temos sistematicamente combatido a tendência da prescrição pura e simples no campo da formação do professor em geral. As decorrências de uma simplificação dessa natureza serão ainda mais graves no caso da introdução indiscriminada de disciplinas pedagógicas em cursos de pós-graduação, pois podem produzir um novo consenso, já presente nas licenciaturas, de que a formação pedagógica não passa de um receituário rapidamente adquirido e que pouca influência produz na formação em nível de pós-graduação.

Acreditamos que a primeira tarefa da formação pedagógica seria a de promover uma sensibilização à dificuldade pedagógica. Tal sensibilização tanto poderia ocorrer mediante a frequência de disciplinas ou programas com essa finalidade,

16 Devemos registrar, a respeito das diversas funções que compõem o trabalho na universidade, especialmente na USP, que as chamadas tarefas técnico-administrativas ocupam uma parcela muito grande do tempo dos professores, pois aqueles com dedicação de tempo integral à docência e à pesquisa obrigatoriamente participam de comissões estatutárias (congregação, conselhos de departamento, comissões de ensino, pesquisa e extensão) bem como de bancas de titulação, seleção de novos docentes e de concursos. Essa faina tende a ser, em geral, uma grande fonte de pressão para a atividade docente.

17 Não podemos deixar de mencionar que durante os debates sobre a reforma universitária uma das questões que mais ofereceram resistência disse respeito à possibilidade de extinção do princípio de liberdade de cátedra, considerado por muitos como um dos pilares constitutivos da autonomia universitária.

bem como poderia ser desenvolvida por uma equipe que congregasse professores mais experientes e iniciantes, de modo que as experiências fossem confrontadas e analisadas. Este, tudo indica, já seria um grande passo para a reflexão sobre a atividade de ensino no contexto da universidade.

Pelo conjunto de respostas dos professores inovadores, pudemos perceber que todos foram unânimes na valorização da tarefa de ensino na universidade, e, em razão dela, buscaram seus caminhos. Os meios utilizados nessa busca foram os mais variados, as soluções que encontraram, também. Mas parece-nos que pouco valeria conhecer os caminhos se não estivessem prontos a enxergá-los, ou seja, se não estivessem atentos e preocupados com os resultados de seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNHA, H. *Universidade de São Paulo "fundação e reforma"*. São Paulo: CRPE, 1974. (Estudos e Documentos,10.)

BERBEL, N. A. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papirus, 1994.

BIREAUD, A. Editorial. *Recherche et Formation*, n. 15, 1994.

_____. Enseignement supérieur université. *Recherche et Formation*, n. 15, 1994.

_____. *Os Métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 1995.

CARDOSO, I. de A. R. *A Universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

FAVE-BONNET, M. F. Quelle formation pédagogique pour les enseignants du supérieur? Le métier d'enseignant-chercheur: des missions contradictoires? *Recherche et Formation*, n.15, 1994.

LYOTARD, J. F. *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

NOGUEIRA, M. A. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, M. (org.). *Pensando a educação*. São Paulo: Unesp, 1989. p. 36-37.

PAIVA, E.; LIMA, M. À Espera da reforma. *Veja*, São Paulo , p.41, 15 jul. 1998.

QUEIROZ, M. I. P. de. *Um Perfil da USP*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, jun.1995.(Documentos.)

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

THE ECONOMIST. A Survey of Universities. Londres: The Knowledge Factory. oct. 4th 1997.

USP. Anuário Estatístico – 1995. São Paulo: USP, 1996.

Recebido em: novembro de 2002

Aprovado para publicação em: novembro de 2002