

Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender

Paulo Gomes Lima*

Resumo

O objetivo deste trabalho é problematizar a docência universitária na atualidade por meio da projeção de uma intervenção pedagógica centrada na conscientização dos indivíduos, na contextualização de sua historicidade e na disposição em ressituar suas ações como determinantes da qualidade do ensino, mediatizada por sistematizações intencionais do ponto de vista teórico e metodológico, incluindo conhecimentos significativos. Por conhecimentos significativos entende-se aqueles conhecimentos que dão embasamento ao aluno, ao professor e a seus pares para contextualizar sua realidade sem, no entanto, se esquecer das contribuições historicamente produzidas nos diversos campos do conhecimento e 'mais ainda' ampliando a sua visão como sujeito histórico que faz a história e por ela também é responsável. Do ponto de vista do docente, esta leitura se presta a problematizar o seu itinerário profissional como espaço permanente de formação, o que requer uma dimensão transversal e dialógica.

Palavras-chave: Docência universitária. Transversalidade. Dialogicidade.

Transversality and higher education: by a dialectical recurrence of teach-learning

Abstract

The objective of this work is to problematizes the academical teaching at the present team through the projection of the pedagogic intervention centered in the individuals' understanding, in the adapts of your historically and in the disposition in your new directions actions the decisive of the quality of the teaching, across goes intentional systematic of the theoretical and methodological point of view, including significant knowledge. It goes significant knowledge understands each other those knowledge that give basis to the student, to the teacher and equal it goes your ambient reality without, however, to forget historically of the contributions produced in the several fields of the knowledge and stiller enlarging your vision the historical subject that makes the history and it goes her it is also responsible. Of the teacher's point of view, this reading is rendered to problematizes your professional itinerary the permanent space of formation, what requests the traverse dimension and dialógic.

Keywords: Teaching academical. Transversality. Dialogicity.

* Professor Doutor da Graduação e do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Adventista de São Paulo de Engenheiro Coelho/UNASP-HT (SP). e Diretor Educacional da Fundação Municipal de Educação Comunitária/Fumec (Campinas, SP).

Introdução

Dentre as várias definições de universidade, Wanderley (1991, p. 11), destaca uma que particularmente nos parece bem fundamentada em sentido epistemológico, a saber: o lugar privilegiado que oferece oportunidades muito mais abrangentes do que meramente proporcionar conhecimento científico ou de uma cultura universal, criar ou preconizar saberes, devendo, conseqüentemente, "...buscar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional" de um povo. Nesse caso, a definição de Universidade está intimamente relacionada com sua missão: a de gerar conhecimentos comprometidos com a totalidade, com a verdade, transformação e superação de paradigmas limítrofes, bem como com a construção de referenciais que proporcionem aberturas para a consecução de novos conhecimentos em que homem e ciência podem ser objeto de revisitação permanente.

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

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

Depreende-se daí que no período histórico que vivemos, a problematização acerca da docência no espaço universitário e sua respectiva formação continuada devem se constituir objeto de constante atualização e recorrência, reivindicando a coerência propriamente científica da universidade como local privilegiado do conhecimento dialético e da consistência entre o arcabouço discursivo e respectivas intervenções nas práticas pedagógicas. As diretrizes da docência universitária no Brasil reiteram essa necessidade por meio das finalidades da educação superior, como se segue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) no Capítulo V – da educação superior:

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

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

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

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

Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender

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

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

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

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

Decorridos mais de dez anos de promulgação dessa lei, a Universidade brasileira, tomando a docência universitária como recorte, tem procurado desdobrar o cumprimento destas diretrizes, até mesmo na conscientização de muitos docentes sobre esta realidade. Entretanto, o alcance de reposicionamento sociopolítico dessa solicitação não se dá de forma abrangente, visto que os paradigmas hegemônicos historicamente situados sobre a concepção de cientificidade exercem expressões significativas sobre os fazeres docentes, (LIMA, 2003), inviabilizando um olhar mais plural sobre a missão e função da docência no ensino superior e das possibilidades de sua transformação. Goergen (1997, p. 28) nos diz que na medida em que a nossa sociedade está se tornando a sociedade do conhecimento, faz-se urgente “reinventar uma ética social e coletiva que zele pela educação da razão em sentido mais abrangente, que não inclui apenas o teórico (a ciência) mas também o prático (as relações dos homens entre si e com a natureza)”, mesmo em face da polêmica de que o sentido da razão foi perdido ao longo da modernidade. Certamente este olhar traz elementos pontuais para a atualidade da discussão sobre as pistas necessárias que o professor universitário deve levar em consideração no desenvolvimento de seu trabalho. A seguir identificamos algumas dessas pistas como indicadores que possibilitarão encaminhamentos significativos e necessários à docência no ensino superior entre duas seções: solicitações contemporâneas para a docência universitária e transversalidade e docência universitária: espaço de dialogicidade.

Solicitações contemporâneas para a docência universitária

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

- a universidade deverá sofrer mudanças para se adaptar a uma nova sociedade mais ética, moderna e respeitosa;
- deverá ocorrer maior mudança no atendimento às demandas sociais: maior presença da universidade na vida da sociedade, ultrapassando os limites da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação e dedicar-se a cursos de educação continuada; atuar na ajuda e suporte a comunidades carentes;
- a universidade deverá preparar-se para receber alunos mais velhos;
- preocupação com sólida formação básica sobre a qual se assentam as especializações;
- as faculdades devem ser rápidas, atendendo às profissões emergentes;
- um dos pontos polêmicos de discussão apontados para a transformação da universidade foi a necessidade de criação de universidades virtuais, utilizando a Internet e outros equipamentos modernos para investir na educação à distância (o que hoje, no século XXI, em maior ou menor grau se materializa ainda em meio à polêmica);
- haverá uma intensificação da dimensão internacional da vida acadêmica;
- a universidade não deverá deixar de discutir e acompanhar a polarização crescente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento;
- a interação é um elemento indispensável às nações, conformando espaços supranacionais, definindo um marco em que serão necessários planos de estudos, de pesquisa e de gestão comuns entre várias instituições;
- é necessário uma revisão de suas práticas de ensino e dos sistemas de informação que utilizam, modificação dos planos de estudos para maximizar sua flexibilização, possibilitando o intercâmbio de estudantes entre instituições, permitindo a mobilidade entre disciplinas e tendo presente a necessidade da educação permanente.

Observamos que muitos pontos dessa listagem já estão materializados ou em face de materialização na contemporaneidade, por isso a necessidade de situarmos a discussão sobre os conhecimentos necessários ao professor de ensino superior diante do mundo em constante transformação e a solicitação de uma maior revisitação e reorientação dos paradigmas que, vivenciados na aula universitária, inviabilizam a transformação do pensamento, do homem e, por conseqüência, de sua intervenção em seu processo histórico-social. Há que se considerar outras possibilidades no trabalho com a produção do conheci-

mento e estas devem partir do despertar do educador para esta construção, para este tempo, não com um olhar romantizado, mas pautado pela superação permanente do real e com uma criticidade recorrente. À medida que o educador do ensino superior considera a apropriação dos saberes como uma totalidade social, não pode distanciar-se das maneiras pelas quais ocorre a apreensão do objeto ou do processo da construção da aprendizagem, pois desta leitura implicará uma significação diferenciada sobre a motivação, estratégias de intervenção pedagógicas e o relacionamento professor-aluno-mundo.

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

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

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

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

Freire propõe uma educação problematizadora, balizada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento, explorando-se a criticidade, a criatividade dos alunos, instrumentalizando-os para o exercício da cidadania propriamente dita, pois teriam como reivindicar sua libertação da opressão, do domínio ideológico de interesses sociais particularistas. O trabalho pedagógico proposto por Freire é revolucionário, não nega o conhecimento historicamente construído, mas enfatiza sua forma de explorá-lo, nesse caso, na Universidade, por meio da realidade dos atores sociais. Um caminho viável para o exercício da docência universitária na contemporaneidade por meio da dialogicidade do ensinar-aprender é o da transversalidade, desdobrado a seguir.

Transversalidade e docência universitária: espaço de dialogicidade

À medida que o educador ressignifica a aquisição do conhecimento como dimensão transversal, passa a investir numa sistematização consciente de sua prática pedagógica, distanciando-se dos erros e desilusões de um conhecimento acabado, no qual não existe o que se questionar e nem para quê. É a natureza da humanidade que requer o desenvolvimento de suas competências e habilidades, negadas por uma forma “correta” e hermética de se aprender (LIMA, 2007).

A transversalidade pressupõe pontos de encontro das distintas áreas do saber que primam pelo conhecimento do objeto em sua totalidade. Assim, os conteúdos são atravessados, não como elementos de intersecção entre áreas, mas como partes da totalidade, que encontram sentido com outras interconexões. O mundo mudou. As pessoas mudaram. A simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia. Para tanto, precisamos decifrar os enigmas da educação que segundo Gallo (1999), é colocado pela esfinge: ou desvendamos ou somos engolidos pelo monstro, e ser engolido nesse contexto significa defender o sistema educacional vigente, que muitas vezes produz uma ideologia que se materializa

numa prática mecânica e irrefletida, num contexto puramente linear e mecanicista reprodutor do próprio sistema, ao invés de produzir para uma outra realidade, para um outro mundo. O perfil do novo professor do século XXI precisa materializar uma identidade que não seja imutável. Tal perfil se caracteriza por um processo de construção do sujeito historicamente situado e tem haver com o que emerge da necessidade da sociedade em dado contexto e momento históricos.

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

- da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas;
- das práticas que resistem a inovações, porque repleto de saberes válidos quanto às necessidades da realidade;
- do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes da construção de novas teorias;
- da construção, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente ao seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida ser professor, assim como baseados em sua rede de relações com outros professores, sindicatos, agrupamentos.

Durante a vida profissional do professor, o seu fazer e sua formação devem se tornar objetos permanentes de discussão, por meio de questionamentos de seus fazeres revisitados, pelas contribuições dos pares, pelas modificações e inovações necessárias na novidade da aula de cada dia, pela necessidade do vir a ser na construção de si e de seu aluno e sobretudo pela responsabilidade e co-participação na problematização da formação dos cidadãos em formação que constituem o porquê das ações escolares, representados pelo coletivo escolar: tanto alunos como todos os atores sociais da escola e seu entorno. Esse espaço de discussão permanente favorece o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica sistematizada, em busca da eficiência e eficácia.

Para isso o professor deverá estabelecer nexos entre as políticas de formação docente e suas práticas, entre o saber e fazer na e para a educação.

Paulo Gomes Lima

Nesse sentido, a reflexão sobre a educação busca esclarecer as funções e finalidades da Universidade, sua inserção e papel na sociedade, seus princípios, valores e política educativa e situa educadores e pares quanto às ações e aos encaminhamentos a seguir. Essa discussão, que deve contar com a participação de toda a comunidade educativa, permite que a escola identifique seus próprios problemas, seus objetivos de longo prazo e suas possibilidades de atuação. Ao percebermos tantas mudanças ocorrendo na educação brasileira e mundial, repensar de maneira recorrente a formação e prática educativa do professor universitário nada mais é que do que um “estrado”, uma sustentação à sua práxis. A ausência dessa reflexão inviabiliza a construção profissional do educador, tornando sua ação dissociada de uma leitura mais comprometida com o real.

É então no diálogo e na troca com seus pares, parceiros com os quais partilha o interesse de pesquisa sobre os mesmos objetos – com todas as angústias-inquietações-e-possibilidades-de-encaminhamentos-teóricos satisfatórios e atuais, que o professor como pesquisador reflexivo vai encontrar espaço para construir um saber ágil, consensual, operacionalmente aceito e possível de ser atualizado a qualquer momento (MARCONDES FILHO, 1995, p. 23). É oportuno resgatarmos a concepção dialógica no espaço universitário como ferramenta imprescindível de desenvolvimento do homem na sua ação comunicativa-de-ser-homem-e-não-na-parcelização-do-conhecimento,-aspecto determinista da ação da ciência no tempo; sendo assim,

não devemos entender o diálogo como uma *tática* que usamos para fazer dos alunos nossos *amigos*. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64). “grifos no original”

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

Em trabalho anterior (LIMA, 2007), enfatizamos que, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o “aprender a ser” professor é uma dimensão que não se limita à formação inicial, na Universidade, e nem mesmo se dá por acabada com um, dois, cinco anos de efetivo exercício na área educacional, por conta de cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e sim é uma tarefa que se desdobra ao longo de uma vida inteira de recorrência indagativa sobre a identidade profissional do educador e sobre quais lições e encaminhamentos se constituíram e se constituem em sua vivência e nas trocas com as experiências com/ de outros educadores que tenham favorecido o aperfeiçoamento de suas intervenções no processo ensino-aprendizagem. Essa dimensão reflexiva nunca se aliena da operacionalização, isto é, se há o momento de se refletir o que é necessário para revisitar a sua identidade, os seus propósitos, como sua prática pedagógica está sendo desenvolvida, também há a materialização destes vetores numa prática pedagógica diferenciada, intencional, sistematizada e voltada para a *performance* atualizada da missão que a educação promove e representa.

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

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que em comunhão buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 46). “grifo no original”

À medida que o educador aprende com os seus alunos e vice-versa, consciente da resignificação de sua prática por conta de suas interações também com os demais professores e integrantes da escola e da sociedade, consideramos que houve realmente aprendizagem, que não se reduz num momento, sendo fruto de interfaces que orientam o “ser” pela revisitação do sentido de ser homem, no sentido de ser um sujeito em construção, no sentido de ser cidadão,

Paulo Gomes Lima

no sentido de entender que a formação profissional do educador não acontece linearmente, mas é resultante de continuidades, aprofundamentos e amadurecimento da educação em sentido contextual, considerando também rupturas e permanências que a sensibilização da ação pedagógica promove pela leitura mais cuidadosa de uma realidade multidimensional. Esta orientação centrada em democracia e liberdade não minoriza a importância do trabalho docente, nem tão pouco exige o docente de exercer a rigorosidade implícita, porque metodológica, própria do projeto formativo do profissional. Nas palavras de Freire e Faundez (1985, p. 23) observamos que a “[...] democracia e a liberdade não inviabilizam a rigorosidade. Pelo contrário, viver autenticamente a liberdade implica aventurar-se, arriscar-se, criar. A licenciabilidade enquanto distorção da liberdade é que compromete a rigorosidade”.

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

Considerações finais

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

Nesse contexto pontuado, a educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advinda desses). Conseqüentemente, ela pode desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é, sobretudo-vivida), considerando o seu universo relacional, que possui essencialmente um caráter multidimensional e cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua própria história em construção, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica (essas sempre em processo) de sua realidade (envolvendo aqui toda a valoração do homem em sua totalidade: social, política, econômica, mas acima de tudo do homem como homem, propriamente dito).

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

Referências

- BELLONI, I. **Função da universidade**: notas para reflexão – Universidade Educação. São Paulo: Papyrus, 1992.
- BRASIL. **Ministério da educação e cultura**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- CASTRO, M. de. Gestão de universidades do terceiro milênio: alguns desafios e perspectivas. **Ensaio**: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro: v. 5, n. 17, p. 463-476, 1997.
- FREIRE, P. **Conscientização, teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Paulo Gomes Lima

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

LIMA, P. G. et al. Caminhos da universidade rumo ao século XXI: pontos e estratégias para a sua orientação na visão de educadores. brasileiros. **Revista Paradigma** (Maracay). Maracay/Aragua, Venezuela, v. XXXI, n. 02, p. 09-52, 2000.

LIMA, P. G. La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, San Ángel, México, D. F., v. XXX, n. 03, p. 117-127, 2000.

LIMA, P. G. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

_____. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira, Amilpress, 2003. 196p.

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

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

Correspondência

Paulo Gomes Lima - Rua Paschoa Merone Lanza, 711 Jd. São Gonçalo - CEP: 13082-716 - Campinas (SP).

E-mail: paulogl.lima@gmail.com - paulo.lima@unasp.edu.br

Recebido em 05 de maio de 2007

Aprovado em 29 de setembro de 2008