

Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício?¹

Teacher education and graduate studies: teacher or researcher? Is there a future for this trade?

Lucídio Bianchetti
lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

Resumo: Este texto resulta de parte de outro que serviu de base à nossa intervenção na mesa redonda indicada. A hipótese é a de que professar o ofício da docência e da pesquisa é trabalhar sob o signo da insegurança. Se o sistema vigente parece cada vez mais firme na rota da manutenção, o “território” onde se movem docentes e alunos parece cada vez mais movediço. Objetivando discutir esses aspectos, partimos da tese de que ensinamos/orientamos com base em uma formação que não recebemos e a formação que protagonizamos não está mostrando-se contemporânea aos desafios postos aos nossos alunos. Da tese desdobram-se quatro subteses que tratam de aspectos que explicam e justificam dificuldades de metodologia e conteúdo. O texto está baseado em dados de pesquisa desenvolvida sob os auspícios do CNPq, abordando questões da pós-graduação e conexas, e em revisão de literatura da área. Em termos de resultados, além de reflexões de contexto, concluímos que, em vez de trabalhar com disjuntivas (“e”) ou polarizações (“ou”) na formação, docência e pesquisa, seria mais adequado apreender esses processos na perspectiva das fertilizações mútuas, a partir das quais cada uma das funções da universidade poderia potencializar respostas afirmativas às interrogantes do título.

Palavras-chave: pesquisa, docência, formação, pós-graduação.

Abstract: This text is based on another one that was used for our intervention in the roundtable mentioned. Its hypothesis is that to exercise the trade of teacher and researcher is to work under a cloak of insecurity. While the current system appears increasingly solid, the ground on which teachers and students tread is increasingly shaky. We begin with the thesis that we teach and supervise based on an education that we did **not** receive and the education that we offer is **not** in keeping with the challenges our students face. Four sub-theses arise from this thesis and concern factors that explain and justify difficulties of methodology and content. The text is based on research data prepared under the auspices of CNPq and addresses issues concerning graduate work and a review of literature in the field. In addition to a reflection on the context, we conclude that instead of working with disjunctives such as “and” or polarizations such as “or” in relation to education, teaching and research, we should understand these processes as mutual fertilizations through which each one of the functions of the university can yield affirmative answers, particularly to the final question in the title.

Key words: research, teaching, education, graduate studies.

¹ O texto completo, do qual este é parte, serviu de base para nossa intervenção, participando de uma mesa redonda no decorrer do **VII Congresso Internacional de Educação**, promovido pelo PPGE da UNISINOS, São Leopoldo, RS, de 22 a 24 de agosto de 2011. O título da mesa é reproduzido como título do artigo: *Formação de docentes e pós-graduação: docente ou pesquisador? Há futuro para este ofício?*

Entre certezas e dúvidas: a título de introdução

Em termos globais, se olharmos para épocas de esplendor – real e/ou proclamado – de civilizações, de modos de produção, de regimes de governo, de domínios de longos ou curtos períodos por parte de governantes, povos, etc., deparar-nos-emos com explicações predominantemente alicerçadas em **certezas** em relação ao presente e ao porvir. Contrariamente, se verificarmos os períodos considerados de **crise**, de adversidades, são as dúvidas, os questionamentos que emergem. Essas lições podem ser depreendidas de manifestações do apogeu nos períodos imperiais greco-romanos; nas certezas da Igreja Católica em boa parte da Idade Média; nas esperanças e nas crenças desencadeadas a partir da entronização do antropocentrismo (final da Idade Média, período Modernista, movimentos Renascentista, Racionalista e Iluminista entre outros) até chegarmos a comemorações relacionadas à queda do Muro de Berlim e ao anunciado “fim da história” (Fukuyama, 1992), como se a civilização do capital já não comportasse mais contradições e não contasse com críticos e adversários.

Em termos de período mais recente e na realidade na qual vivemos, houve momentos – referimo-nos particularmente ao período da ditadura militar – em que as **certezas** eram tantas ou o espaço para as **dúvidas** tão exíguo, quando não inexistente, a ponto de nos defrontarmos com muitos pontos de exclamação (!), restando poucos espaços para os de interrogação (?). Com certeza, na relatividade em que estamos imersos em função de tantas

contradições (Cattani, 2010), soaria estranho se nas discussões sobre o processo ensino-aprendizagem também não predominassem as dúvidas, as incertezas².

Portanto, nada mais oportuno, atual e desafiador do que tratar da temática da “formação de docentes e pós-graduação”, secundada por duas inquirições de envergadura e profundidade, que evidenciam o quanto são questões que exigem discussão e quão complexa é a busca de repostas a estas interrogantes: “Docente ou pesquisador? Há futuro para esse ofício?”

No título aparecem as partículas de ligação “e” e “ou”, passando, à primeira vista, uma ideia de somatório ou de polarização. Seja pela maneira como o título é construído, seja pelas palavras-chave que o formam, no contexto atual, seria pretensão pensar em dar conta satisfatória e imediatamente desses questionamentos. Isto não nos impede, no entanto, de dedicar nossos melhores esforços na busca e construção de repostas, mesmo que, em vez de pontos de exclamação, outros de interrogação sejam apostos às nossas descobertas e sínteses.

Quando falamos do contexto atual, temos presente o alerta de Hobsbawm (1996), ao afirmar que, na atualidade, as transformações são tantas que, metaforicamente falando, poderíamos afirmar que o mapa e o território já não coincidem. Ou, conforme suas palavras:

No fim deste século, pela primeira vez, tornou-se possível ver como pode ser um mundo em que o passado, inclusive o passado no presente, perdeu seu papel, em que os velhos

mapas e cartas que guiavam os seres humanos pela vida individual e coletiva não mais representam a paisagem na qual nos movemos, o mar em que navegamos. Em que não sabemos aonde nos leva, ou mesmo aonde deve levar-nos, nossa viagem (Hobsbawm, 1996, p. 25).

É justamente sobre esta falta de rumos seguros que direcionamos nossa reflexão. Formação, ensino, pesquisa, PG, ofício docente, isoladamente ou da forma como foram combinados, evidenciam “territórios” (Silva e Moreira, 1995), contestados, move-diços, convulsionados, disputados e de disputas. E, nesta ambiência, falar em certezas é uma temeridade, seja na análise, seja nas propostas alternativas. Porém, não podemos deixar de ter presente a tese explicitada por Harvey (1992), na abertura do seu livro, ao afirmar que as mudanças são aparentes: a lógica do sistema vigente permanece inalterada. Isto é, não dá para deixar de perceber que as mudanças são muitas, porém para os estratos dominantes, para os senhores do mundo e seus ideólogos, há a certeza de que existem incertezas, mas no que diz respeito à manutenção da ordem vigente, na qual os bens são produzidos coletivamente, embora apropriados reservadamente por poucos, não há riscos. Inclusive são feitas concessões, porém “gato-pardescamente” (Lampedusa, 2002) age-se e pensa-se assim para que a “mudança” garanta a manutenção do sistema vigente.

É nesse contexto e com esses pressupostos de (in)certezas que nos situaremos/posicionaremos para tratar das desafiadoras interrogações propostas para reflexão.

² Ao falar em incertezas, para além do contexto específico da escola/universidade, fazemos referências à extensa obra de Z. Bauman, ressaltando o adjetivo “líquido” (*Tempo, Amor, Modernidade*, etc.); à *Era das incertezas* (Galbraith, 1986); à *Sociedade de risco* (Beck, 1999), a *O colapso da modernização* (Kurz, 1993) e a uma plêiade de autores que se filiam à denominada pós-modernidade, caracterizada pelo fim das metanarrativas, pelos inúmeros “ismos”, que apontam para um caminhar rumo a especificidades, a “territórios micro”, ao relativismo e a tudo aquilo que denuncia Moraes (1996) a respeito de “Os ‘pós-ismos’ e outras querelas ideológicas”.

Explicitação de algumas teses e aproximações à temática

Em um espaço/tempo no qual grassam as dúvidas (quando não as descenças!), uma das estratégias de trabalho é, diante dos indícios que se têm a respeito da materialidade histórica e dos posicionamentos e crenças que se esposam, alinhar algumas teses e, a partir da literatura, pesquisa e reflexões, trazer elementos que, presunçosamente, possam contribuir para a compreensão do que estamos fazendo e perspectivando.

Nesta direção é que apresentamos uma tese que consideramos central e quatro secundárias, decorrentes e refinadoras da primeira. Ao mesmo tempo que nos guiarão na discussão, indicam também uma estratégia de elaboração e exposição da temática. Expressamos a tese da seguinte forma:

- Nós, trabalhadores da educação, formamos/orientamos a partir de uma formação que **não** recebemos e a formação que protagonizamos **não** está mostrando-se adequada ou contemporânea aos desafios próximos/futuros que nossos alunos estão tendo e terão que enfrentar.

Desta tese decorrem quatro secundárias:

- A formação de professores e pesquisadores, desde os primórdios da história da educação no Brasil, vem sendo feita, direta ou indiretamente, sob o signo da colonização, caracterizando-se como heterônoma, seja pela pouca ou inexistente presença de protagonistas, seja por falta ou defasagem de meios e conteúdos autóctones.

- Um número considerável de docentes que atuam hoje em instituições de ensino/pesquisa foram formados (e atuaram) em um período mais ou menos longo da sua vida acadêmica/profissional em uma ambiência que pouco ou nada lhes serve de base ou não lhes dá poder de barganha (retornos materiais e simbólicos) no contexto atual. E, para um número significativo deles, o choque entre formação recebida e atuação demandada é tão brutal que a saída é ou será a “saída” (aposentadoria ou abandono da condição de professor ou do ofício de docente).
- Esta condição de choque/confronto está relacionada a transformações abrangentes e em um espaço de tempo muito exíguo, a partir de novas formas ou bases infraestruturais (TIC) de transmitir/criar informações/conhecimentos, com modificações profundas nos conteúdos, na metodologia, na epistemologia e, inclusive, na axiologia e na teleologia, que estão fazendo com que um contingente ainda significativo de pessoas que professam o ofício de docente/pesquisador venha sentindo-se gradativamente excluído ou (auto) exclua-se do processo.
- Devido a insistentes e cada vez mais indutoras afirmações de que estamos em pleno funcionamento e supremacia da “Sociedade do Conhecimento” e que nesta o ensino perde o primado frente à aprendizagem, o professor/pesquisador é realocado à condição de tutor.

Guiando-nos por estas teses, procuraremos responder as interrogantes propostas no título.

Formação de docentes e pós-graduação (PG): teses em debate

Histórico da temática: sob o signo da colonização (1ª subtese)

No contexto da história da educação brasileira, falar da formação de docentes, em um primeiro momento, e da relação desta com a PG, em um segundo, leva-nos a afirmar, utilizando-nos de uma expressão de Shakespeare (2002), que “o passado é prólogo”. Ocorre que, em dois episódios singulares que podem ser considerados marcos da história da educação no Brasil e daquilo que deles decorreu em termos de escolarização, a preocupação com a formação de docentes não esteve na ordem do dia. Referimo-nos à chegada e atuação dos jesuítas – em 1549 – e ao aportamento no Brasil da família real lusitana – em 1808, seguida de iniciativas em termos de educação superior. No primeiro caso, as ações foram no sentido de cristianizar os nativos, os escravos e os filhos dos colonizadores, utilizando-se para isto da catequese e da alfabetização, cabendo aos padres ibéricos ou seus prepostos dar conta desta tarefa. Qualquer preocupação para além disto era remetida a Coimbra, Paris, Roma, etc., onde a estrutura curricular da *Ratio Studiorum*, referente às humanidades, ao curso de filosofia e de teologia, seria completada.

No segundo caso, as iniciativas que foram tomadas por D. João VI (1767-1826), em termos de criação de cursos superiores, tiveram seus esforços carreados para atender às necessidades da coroa portuguesa, no leque das quais nem a formação de docentes e menos ainda a PG figuravam como preocupações. A materialização efetiva de um regime universitário no país iria dar-se

na primeira metade do século XX, quando, gradativamente, as funções de ensino, pesquisa e extensão ganhariam, explicitamente, a forma estatutária na primeira LDB (4024/61).

Contudo, é somente na segunda metade do século XX, mais especificamente a partir da sistematização da PG brasileira, por meio do parecer do CFE n. 977/65 e as novas atribuições conferidas à CAPES, que podemos começar a falar efetivamente em formação de professores e pesquisa³.

Mas não obstante esse, que seria o episódio da tessitura da temática que estamos buscando caracterizar, e embora tenha sido uma iniciativa do governo brasileiro (a CAPES) e resultado da gradativa aplicação do CFE (parecer 977/65), não podemos falar em movimento autóctone no que diz respeito à PG e à pesquisa no Brasil. A criação da CAPES, mas mais do que isto, o redirecionamento dado pelos militares no governo, tem a ver com os Acordos (destaque para o MEC-USAID) para a vinda de missões estrangeiras de assessoria⁴, da mesma forma como ocorrera no processo de criação da USP. De outra parte, no referido Parecer está explícita a influência da matriz norte-americana na estruturação da PG *stricto sensu* brasileira. Porém, de forma implícita e falando da universidade como um todo, percebemos outras influências, como a germânica – neo-humboldtiana, segundo Sguissardi (2004) – e francófona, de acordo com Lüdke (2005), a ponto desta autora referir-se a “influências cruzadas” (francesa e norte-americana), na origem da PG brasileira.

Enfim, poderíamos avançar apresentando fatos e argumentos para destacar quão pouco autóctone tem sido o conjunto das iniciativas no tocante à formação de professores e de pesquisadores no Brasil. Na mesma direção, apontar para esses episódios e, ao mesmo tempo, não deixar de ressaltar o quanto os Organismos Internacionais e o próprio mercado (Silva Jr., 2005) interferem no sentido de direcionar as concepções e as realizações em termos de como ser docente, como e o que ensinar e pesquisar. As avaliações nacionais conectadas com as internacionais, os empréstimos direcionados, a internacionalização perseguida pelos órgãos de avaliação e fomento, entre outros aspectos, são indicações do quanto um (neo)colonialismo continua em ação na atualidade.

Choque entre formação recebida e atuação demandada (2ª subttese)

Ao explicitar a tese inicial, afirmamos que os trabalhadores da educação formam/orientam a partir de uma formação que não receberam e a formação que protagonizam não está mostrando-se adequada ou contemporânea aos desafios próximos/futuros que os alunos estão tendo e terão que enfrentar.

Pensamos não ser necessário deter-nos muito neste item, uma vez que as pesquisas, os depoimentos, as reportagens diárias, as nossas vivências apenas vão acumulando evidências de desencontros entre a formação recebida e as responsabilidades dos professores frente à incumbência de formar as novas gerações. Seria desnecessário

acumular citações que apenas amplificariam as constatações apontadas por Hobsbawm (1996) sobre o desencontro entre o mapa e o território, isto é, de que tudo o que até recentemente dava segurança hoje se apresenta sob o signo da dúvida. Em período não muito distante, professores, firmemente arraigados nos princípios advindos da teorização de A. Comte (1798-1857), com o positivismo, passando pelo funcionalismo (Durkheim, s.d.) e chegando a T. Parsons (1902-1979), sintetizando o “mandamento” de que a função e “missão” (dos docentes e escola) era adequar as novas gerações às antigas, tinham a segurança de que sabiam e que sua responsabilidade era ensinar e, por sua vez, os alunos sabiam que não sabiam e a função dos professores e da escola era ensiná-los. Havia um período para formar-se e um período para ensinar. Mas isso tudo que aparentemente parecia sólido desmanchou-se no ar.

Percebe-se, assim, a sequência, quando não coetaneidade, de dois movimentos. De um lado, da recuperação da tradição socrática, passando por Freire (2011), a máxima de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (p. 95)”, explicitando-se, assim, a ideia de que estamos sempre ensinando e sempre aprendendo. De outro, a característica “líquida” da Modernidade (Bauman, 2001) está fazendo com que os tempos se confundam e a pressa se instaure de tal forma que os períodos específicos de formação são reduzidos, uma vez que a lógica passa a ser a formação permanente, a formação ao longo da vida, e, com isto, mais importante do

³ Temos presente que a CAPES foi criada em 1951. Mas, ao mesmo tempo, as pesquisas revelam que por mais que Anísio Teixeira (1900-1971) apostasse nesse órgão para implementar a PG e por meio desta transformar a universidade brasileira (Mendonça, 2003), durante uns 15 anos a CAPES não passou de um órgão do INEP e pouco pôde avançar no sentido de concretizar os propósitos de Teixeira, seu primeiro presidente/secretário (Bianchetti e Sguissardi, 2009).

⁴ Embora esse Acordo tenha sido assinado antes, foi efetivamente com o governo militar, a partir de 1964, que ganhou a expressão que a história registra. Para aprofundamentos, verificar Romanelli (2008).

que adensar conteúdos é apropriar-se de técnicas, de métodos, de estratégias, uma vez que tudo está em constante mudança e, portanto, de pouco ou nada vale “perder tempo” em ensinar ou aprender conteúdos que logo perderão a “validade”.

A falta de parâmetros do que é ser um bom professor está colocada como um desafio a ser enfrentado (Cunha, 2008). Pesquisas, na PG, por exemplo, são feitas e acabam mostrando que a redução do tempo de formação, seja para ser professor ou pesquisador, trouxe e está trazendo prejuízos à docência e à pesquisa. Até mesmo neologismos são criados para tentar entender o que precisa ser deixado para trás e o que precisa ser construído. Ao falar de processo de “ensinagem”, Anastasiou (s.d.) explicita que o conceito disjuntivo de “ensino e aprendizagem” já não é adequado a esta nova ambiência de (des)encontro entre aluno e professor. Parece que a postura mais adequada frente ao atuar na pesquisa e no ensino, a divisa socrática do “sei que nada sei”, assumida protagonicamente, seria a melhor receita.

Não é de estranhar que esta ambiência coloque em xeque o futuro do ofício de professor a docência e a pesquisa, pelo menos com os parâmetros de que dispúnhamos e daqueles que se vislumbram.

Transformações rápidas e profundas constroem os responsáveis pelo ofício da docência e da pesquisa (3ª subttese)

Uma parcela ainda bastante significativa daqueles que atualmente são responsáveis pela formação de docentes e de pesquisadores teve sua

formação em um período ou ambiência na qual predominava a tecnologia analógica. Enquanto isto, a quase totalidade dos que “são ensinados” hoje nesse quefazer já nasceram ou inseriram-se na escola e na universidade em um período histórico ou em uma ambiência cuja característica é a supremacia da tecnologia digital. E, nesta ambiência, o choque entre um “currículo analógico e um mundo digital” (Mattos e Bianchetti, 2008) ou entre os que ensinam e os “ensinados” já se processou ou é iminente. E o confronto pouco tem a ver com a índole dos envolvidos. A questão relaciona-se com novas formas, estratégias, meios de ensinar, aprender e investigar.

A primeira questão que precisa ser entendida diz respeito aos meios intelectuais que são mobilizados em uma e outra ambiência e as decorrências disso. No predomínio da tecnologia analógica, as capacidades, habilidades, meios e recursos que são requeridos ou as mediações de que se necessita contar para aprender um conteúdo novo ou executar um trabalho são os sentidos (olhar, escutar, tatear, cheirar...) e a memorização, que, devido à repetição/acúmulo ou ao longo tempo de permanência ou de execução de uma mesma tarefa ou trabalho, tornam alguém qualificado para dar conta de um conteúdo ou desincumbir-se de uma tarefa. Com a supremacia da tecnologia digital ou também com uma nova base infraestrutural materializada nas tecnologias da informação e da comunicação, o que passa a demandar-se – tanto de quem ensina, como de quem aprende ou é desafiado a investigar – é a capacidade de abstração. E isto faz com que a “ensinagem” e a pesquisa deixem

de ser privilégio de uns para se colocar, dadas todas as condições⁵, ao alcance de todos.

Feitas estas constatações, torna-se importante chamar a atenção para as consequências deste choque ou confronto entre detentores de conhecimentos construídos em outra ambiência e os que dominam os conhecimentos necessários para lidar com familiaridade com as possibilidades que a digitalização de produtos e processos proporciona. Uma das primeiras consequências é o fato de que nunca antes na história da humanidade foi possível a tanta gente acessar tantas informações. Mas, ao fazer esta constatação, não podemos esquecer que ter mais ou menos facilidades de acessar tem a ver com uma determinada ambiência, com uma cultura em cujo caldo cada um se forjou. E isto não está afeto apenas à vontade, ao querer. Há pessoas que foram formadas e formaram professores/pesquisadores em uma cultura na qual a digitalização não existia e não colocava ao alcance a plêiade de facilidades disponíveis atualmente. Ao passo que outros, mais jovens, sequer imaginam que houve um dia em que as possibilidades digitais não existiam. E os choques são inevitáveis. É isto que está fazendo com que autores se dediquem a estudar como se sentem e como se manifestam os “(i)migrantes digitais”, diferentemente do que ocorre com os “nativos digitais” (Veen e Vrakking, 2009; Prensky, 2001).

Nesta perspectiva é que, seja por resistência, seja por dificuldades mesmo, muitos dos que hoje professam o ofício da docência e da pesquisa, ou contam com a ajuda dos “nativos digitais”, ou terão que se recolher ou refugiar-se na fuga

⁵ Explicitamos aqui que estamos cientes de que, na chamada “sociedade do conhecimento” mantém-se a lógica do sistema vigente, fazendo com que as conexões não estejam ao alcance de todos e aqueles que estão conectados tenham recursos diferenciados de velocidade de acesso e estocagem de informações. Temos presente e sabemos das consequências da manutenção da categoria “exclusão”, apenas que agora é adjetivada de outra forma: “exclusão digital”. Porém os resultados são os mesmos em termos de ser “in/excluído” (Bianchetti e Correia, 2011).

do enfrentamento inevitável que se dará entre essas culturas. E para esses “migrantes”, em número cada vez menor, certamente não haverá futuro para sua permanência nesse ofício e a saída que a eles se apresenta é a “saída”, isto é, deixarão de ser docentes ou pesquisadores à moda antiga, restando-lhes a aposentadoria, podendo ser desejada ou por inexistência de espaço na nova ambiência.

Em termos especificamente de orientação/pesquisa na PG, esta dificuldade de convergência de culturas e os choques aparecem com frequência, como pode-se ver em Bianchetti e Turnes (2011), explicitando alguns dos resultados das nossas pesquisas junto a investigadores brasileiros e de universidades da União Europeia.

De docente/pesquisador à incorporação da condição de tutor

Vivemos um momento histórico que não guarda relação com períodos anteriores da história da humanidade em que as informações e os conhecimentos ou eram transmitidos por meios rudimentares ou estavam objetivados em livros ou ainda eram posse de mestres/professores que desfrutavam do poder do saber. Com a disponibilização de poderosos recursos que conformam o “complexo teleinfocomputrônico” (Dreifuss, 1996), as informações e as mediações para acesso a elas, como potencialidades, estão ao alcance de todos. Com isto, de a fonte das informações e dos conhecimentos, o professor passa a ser uma das fontes, correndo ainda o risco, conforme alerta Lévy (1996), de a categoria docente, como inúmeros

outros profissionais da mediação, se tornar vítima do “processo de desintermediação”⁶.

À medida que o tempo vai passando, de um lado, a quantidade de informações acessíveis aumenta exponencialmente; de outro, com a disponibilização, cada vez mais barata e em maior quantidade e qualidade, de recursos para acessar essas informações, mais e mais a distância entre professor e aluno, ensinando e aprendente, detentor de informações e demandador destas vai diminuindo. A possibilidade de busca autônoma das informações, por parte de todos, vai proporcionando condições para que a “figura do mestre” (Dozol, 2003) passe da condição de imprescindível à de secundária e e até à de prescindível.

Neste momento histórico, talvez a questão que mais impacte a condição docente e de pesquisador da tradicional figura do professor seja o fato de que, para a busca/acúmulo de informações e do trabalho do conhecimento sobre o conhecimento, as fronteiras do espaço e do tempo já não se colocam mais como empecilhos, trazendo três decorrências: a materialização da profecia de McLuhan (1968) da “aula sem paredes”; a realização do conceito de ubiquidade entre o presencial e o virtual; a secundarização ou até a possibilidade de descarte do professor/pesquisador como figura da qual o aluno dependia e a entronização desse na condição de tutor a quem o discente procura ou não, dependendo da necessidade ou da decisão de que vale a pena procurar o docente/pesquisador, agora metamorfoseado em tutor, ou em mais um dos meios de que o aluno dispõe para sua formação ou passagem pela universidade.

Esta nova condição de docente/pesquisador/tutor demanda que se coloquem em relevo duas questões: a) intensifica-se o trabalho do docente/pesquisador/tutor, uma vez que ele é inserido nos “espaços de fluxos”, sujeito a demandas que lhe fogem do controle em todos os sentidos; b) percebe-se que, se anteriormente falava das redes como meios de acesso a informações e que o conhecimento, na medida em que demandava construção, exigia a intervenção do professor, agora a referência já insere, além da busca e inserção de informações na rede, o conhecimento que pode ser produzido através da rede e nela disponibilizado.

Com tudo isso, não fica difícil compreender por que o professor e o pesquisador continuam a sê-lo, porém agrega-se a essas responsabilidades a de tutor que precisa estar disponível a qualquer hora e em qualquer lugar, uma vez que está ou é inserido em redes de fluxos.

É evidente que, ao destacar tanto as tecnologias, não nos passa despercebida a possibilidade de ser interpretado como um determinista tecnológico, que visualiza a tecnologia como variável independente. Ressaltamos a mediação das tecnologias apenas para chamar a atenção para mais uma das dificuldades para responder as questões levantadas inicialmente. De nossa parte, continuamos considerando que o professor é insubstituível, porém sem deixar de ter presente o preço que ele está tendo que pagar para manter-se como mestre e dominar os novos e cada vez mais numerosos aparatos, que, como já antecipavam McLuhan e Fiore (1967), são o meio, mas também são a mensagem.

⁶ O autor refere-se às profissões como as de cobrador de ônibus, caixa de banco, telefonista etc., que passaram a ser substituídos por *hardwares* ou *softwares*. Ressalva que o professor poderá escapar deste processo desde que não seja apenas um repassador de informações, pois estas poderão ser buscadas em outras fontes bem mais dinâmicas e agradáveis em relação a utilizada por muitos docentes.

Conclusão?

Imaginamos que ninguém que se dê ao trabalho de refletir, de fazer comparações, escape à conclusão de que, em termos de formação de professores e de pesquisadores, analisando os mandatos dos últimos governantes, estamos frente a políticas de Estado e não de um governo. As exigências que são feitas em termos de classificação, de *rankings*, de amarração de financiamento à avaliação e do que é cobrado em relação ao apoio despendido resultam de pressões dos Organismos Internacionais com a conivência dos governos locais. Mas, seja qual for a situação, independentemente de quem assume o governo, a direção já está dada e, com algumas cosméticas, é garantida/implementada.

Uma das principais questões que emerge desse debate estaria sintetizada em uma determinada burocratização e exigências periféricas, mas que demandam muito empenho dos professores e pesquisadores, desviando ou tomando um tempo precioso que poderia ser canalizado para a qualificação na formação e na execução do ensino e da pesquisa. E, se somarmos as determinações heterônomas relacionadas a quantificações/resultados com a poderosa infraestrutura disponível, particularmente no que diz respeito às TIC, talvez seja necessário um pouco mais de tempo para uma visualização mais clara dos efeitos das exigências atuais a fim de avaliar de forma dimensionada e aproximada o significado das palavras de Novaes (2011, p. 4), ao referir-se ao “trabalho roubando o tempo”, no que diz respeito à invasão, ocupação e apropriação do tempo de trabalho dos docentes/pesquisadores, particularmente na Universidade. Gradativamente, a partir de meados da década de 1990, foram sendo criadas estra-

tégias, inseridas exigências, feitas cobranças, permitidas e proibidas formas de ser/fazer na universidade que acabaram por ganhar configurações que nada lembram um período anterior de um “tempo **com** tempo”, substituído por um “tempo **sem** tempo”. E, como sabemos, dispor de tempo é determinante para um trabalho qualificado. Ou, nas palavras de Paquot (2002, p. 32): “A originalidade da obra que cada um deseja realizar depende grandemente desta capacidade de permanecer dono do seu tempo.” Com menos tempo, embora mediado por sofisticados *hardware* e *software*, é até possível ampliar a quantidade, mas fica uma interrogação sobre a qualidade.

Pensamos que, na provisoriedade que sempre deve presidir uma conclusão, deveríamos chamar a atenção para a necessidade de efetivamente apreender e procurar transformar em práxis a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, da qual derivam aplicações, seja qual for o enfoque das ciências e, ao mesmo tempo, a prática (extensão) propicia retornos que, refletidos, contribuem para ratificar ou retificar o professor o ensino e a pesquisa. Em síntese, em vez de pensar em somatórios ou disjuntivas (“e”) ou polarizações (“ou”) em termos de formação e de práxis, o mais adequado seria apreender esses processos na perspectiva da derrubada das muralhas fronteiriças ou da potencialização das fertilizações mútuas (ensino, pesquisa e extensão), a partir das quais cada uma das funções da universidade se beneficia e amplia suas condições de favorecer o conjunto da população e os cuidados com o planeta.

Nesta perspectiva, acreditamos que não caberia mais visualizar apenas a pós-graduação como espaço de formação docente e muito menos separar a docência da pesquisa. Todo o espaço e todo o tempo

seriam espaços-tempos de formação, de aprendizagem, de ensino e de pesquisa. E se à pergunta de Steiner (2003, p. 8): “O que dá a um homem ou a uma mulher poder de ensinar a um outro ser humano. De onde provém essa autoridade?”, pudermos responder que a autoridade a) não vem do curso feito, do concurso realizado, de um eventual convite para professor o ensino; b) vem, sim, da legitimação construída no processo e que garante a presença do docente junto aos discentes não pelo poder do posto ou de um suposto poder granjeado pelo saber. E mais: vem da legitimidade conquistada no quefazer do ensino assentado na pesquisa, como garantia de que não predominará a fossilização de conhecimentos ou idealizações pouco ou nada aderentes à realidade, sempre em movimento. E, se a formação assim for compreendida/legitimada, certamente não haverá dificuldades em responder que há, sim, futuro neste ofício.

Referências

- BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 258 p.
- BECK, U. 1999. *Sociedade de risco: rumo a uma nova modernidade*. Rio de Janeiro, Editora 34, 368 p.
- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. 2009. *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP, Autores Associados, 254 p.
- BIANCHETTI, L.; CORREIA, J.A. 2011. *In/exclusão no trabalho e na escola: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Campinas, Papirus, 187 p.
- BIANCHETTI, L.; TURNES, L. 2011. As TIC e a relação orientador-orientando na pós-graduação: um comparativo entre Brasil e União Europeia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, XI, A Coruña, 2011. *Anais...* p. 73-4.
- CATTANI, A.D. 2010. *Riqueza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre, Zouk, 208 p.
- CUNHA, M.I. 2008. *O bom professor e sua didática*. 20ª ed., Campinas, Papirus, 182 p.

- DOZOL, M. 2003. *Da figura do mestre*. Campinas/ São Paulo, Autores Associados/EDUSP, 142 p.
- DREIFUSS, R.A. 1996. *A época de perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios*. Petrópolis, Vozes, 350 p.
- DURKHEIM, E. s/d. *Educação e sociologia*. 7ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 132 p.
- FREIRE, P. 2011. *Pedagogia do oprimido*. 50ª ed., Rio de Janeiro Paz e Terra, 253 p.
- FUKUYAMA, F. 1992. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro, Rocco, 488 p.
- GALBRAITH, J.K. 1986. *A era da incerteza*. 7ª ed., São Paulo, Pioneira, 384 p.
- HARVEY, D. 1992. *Condição pós-moderna*. São Paulo, Loyola, 349 p.
- HOBSBAWM, E. 1996. *A era dos extremos: o curto século XX. 1914-1991*. São Paulo, Companhia das Letras, 598 p.
- KURZ, R. 1993. *O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 244 p.
- LAMPEDUSA, G.T. 2002. *O leopardo*. São Paulo, Nova Cultural, 282 p.
- LÉVY, P. 1996. *O que é o virtual?* São Paulo, Editora 34, 160 p.
- LÜDKE, M. 2005. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, **30**:117-123.
- MATTOS, V.B.; BIANCHETTI, L. 2008. Currículo analógico em um mundo digital: considerações sobre a dissonância entre a formação no ensino superior e as exigências do mercado de trabalho. *Boletim Técnico do SENAC*, **31**:63-73.
- McLUHAN, M. 1968. Aula sem paredes. In: E. CARPENTIER;M. McLUHAN. *Revolução nas comunicações*. Rio de Janeiro, Zahar, p. 17-21.
- McCLUHAN, M.; FIORE, Q. 1967. *The medium is the message*. New York, Random House, 167 p.
- MENDONÇA, A.W.P.C. 2003. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, **21**:289-308.
- MORAES, M.C.M. 1996. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, **14**(25):7-25.
- NOVAES, A. 2011. A apologia da preguiça: o sequestro do nosso tempo pelo trabalho. *Folha de S. Paulo*, caderno Ilustríssima, São Paulo, 24 jul.
- PAQUOT, T. 2002. *A arte da sesta*. Porto, Campo das Letras, 81 p.
- PRENSKY, M. 2001. *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press. 09(05). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 19/06/2010.
- ROMANELLI, O. 2008. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 32ª ed., Petrópolis, Vozes, 272 p.
- SHAKESPEARE, W. 2002. *A tempestade*. Porto Alegre, LP&M, 128 p.
- SGUISSARDI, V. 2004. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: D. MANCEBO; M.L.A. FÁVERO (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo, Cortez, p. 53-62.
- SILVA Jr., J.R. 2005. A racionalidade mercantil da pós-graduação: a produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: E.M. QUARTIERO; L. BIANCHETTI (orgs.). *Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações*. São Paulo/Santa Cruz do Sul, Cortez/Editora da UNISC, p. 288-312.
- SILVA, T.T.; MOREIRA, A.F. 1995. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, Vozes, 202 p.
- STEINER, G. 2003. *Lições dos mestres*. Lisboa, Gradiva, 248 p.
- VEEN, W.; VRACKING, B. 2009. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre, Artmed, 140 p.

Submetido: 30/03/2012
Aceito: 14/09/2012

Lucídio Bianchetti
Pesquisador 1C do CNPq
Centro de Ciências da Educação
da Universidade Federal de Santa
Catarina, Campus universitário,
Trindade, 88010-970, Florianópolis,
SC, Brasil.