

VANESSA T. BUENO CAMPOS

**Marcas indelévels da docência no Ensino Superior:
representações relativas à docência no Ensino Superior de
pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior**

**São Paulo-SP
2010**

VANESSA T. BUENO CAMPOS

**Marcas indelévels da docência no Ensino Superior:
representações relativas à docência no Ensino Superior de
pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo como quesito para o exame final do curso de doutorado.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin

São Paulo-SP

2010

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.124 Campos, Vanessa T. Bueno
C198f Marcas indeléveis da docência no ensino superior: representações
relativas à docência no ensino superior de pós-graduandos de instituições
federais de ensino superior / Vanessa T. Bueno Campos; orientação Sonia
Teresinha de Sousa Penin. São Paulo: s.n., 2010.
304 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área
de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - -
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Docência 2. Ensino superior 3. Formação docente I. Penin, Sonia
Teresinha de Sousa, orient.

CAMPOS, V. T. B. Marcas indeléveis da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo como quesito para o exame final do curso de doutorado.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin

Aprovado em: 16 / 04 / 2010

Banca Examinadora

Professora Dra. Sonia Teresinha de Sousa Penin (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Professora Dra. Graça Aparecida Cicillini
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia

Professora Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Professora Dra. Maria Isabel de Almeida
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Professora Dra. Maria Isabel da Cunha
Faculdade de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Olhos fechados, pra te encontrar
Não estou ao seu lado, mas posso sonhar
Aonde quer que eu vá levo você no olhar
Aonde quer que eu vá...
Não sei bem certo se é só ilusão
Se é você já perto, se é intuição
Aonde quer que eu vá levo você no olhar
Aonde quer que eu vá...
Longe daqui, longe de tudo
Meus sonhos vão te buscar
Volta pra mim
Vem pro meu mundo
Eu sempre vou te esperar...
(Paralamas do Sucesso)

Aos meus amores, Ana Laura e João Pedro (e aos netos que ainda virão),
Luz e alegria de meus olhos, mesmo quando eles estão “chovendo”...
Onde quer que eu vá sempre levarei vocês no olhar...

Sempre é bom agradecer...

Obrigada meu Deus por infinitas bênçãos que me concedes!

Obrigada pela Vida!

Obrigada pela família que me acolhe, ensina e ama incondicionalmente!

Obrigada pelos filhos – Igor, Ana Eugênia, Felipe, Luciana, Pedro e Maria Clara – e netos queridos – Ana Laura e João Pedro. Amores de minha vida!

Obrigada por me ensinar que na dor também aprendemos. Obrigada Pedro...

Compartilho tuas bênçãos com pessoas que estão sempre presentes em minha vida nos bons momentos e naqueles momentos outros em que somos convidados a testemunhar nossa Fé!

Obrigada companheiros de jornada do Centro Espírita União e Amor!

Obrigada Maura, Graça, Selva, Silvana, Geovana, Lazara...

Obrigada amigos e companheiros de profissão, professores e técnicos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Obrigada aos meus alunos da Universidade Federal de Uberlândia, com os quais também aprendo a ser professora e a estar no mundo.

Obrigada a Universidade Federal de Uberlândia, pela liberação para cursar o doutorado.
Obrigada ao Programa PICD/CAPES, pela bolsa concedida.

Obrigada Noemi pela paciência e ajuda na revisão da caótica tese...

Obrigada aos professores, alunos, secretários, técnicos do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

Obrigada às professoras Graça Cicillini, Maria Isabel Cunha, Maria Isabel Almeida, Marli André por aceitarem participar como integrantes da Banca de Defesa e, principalmente, pela colaboração, contribuições, análise cuidadosa desse trabalho.

Obrigada aos alunos dos cursos de pós-graduação que contribuíram para que essa pesquisa tivesse cor, forma, sentidos e significados.

Obrigada Professora Sonia por seu bom ânimo, por sua sabedoria e paciente orientação!

Obrigada a todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que eu chegasse ao fim de mais uma etapa de minha formação.

Obrigada Senhor porque estás sempre ao meu lado!

O valor das coisas não está no tempo que elas duram,
mas na intensidade com que elas acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas
inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

Fernando Pessoa

RESUMO

CAMPOS, V. T. B. Marcas indelévels da docência no Ensino Superior: representações relativas à docência no Ensino Superior de pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior. 2010. 292 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

Esse estudo objetivou apreender, a partir das representações de pós-graduandos de instituições federais de ensino superior brasileiro, das diversas áreas de conhecimento e de regiões geográficas, o sentido e significados atribuídos por eles à docência no ensino superior. Os dados coletados – através do uso de dois instrumentos: questionário e entrevistas – foram analisados com subsídios da teoria das representações proposto por Lefebvre (1983). Foram enviados 3.081 questionários a pós-graduandos através de e-mails, sendo que deste total retornaram 980 respondidos. As entrevistas foram realizadas *on line* com o uso dos programas *Msn* e/ou *Skipe*. O grupo entrevistado foi composto por 40 pós-graduandos, sendo dois mestrands e dois doutorands das diversas áreas do conhecimento (com e sem experiência docente no ensino superior) de cada região geográfica do Brasil. O referencial teórico e metodológico selecionado para a condução da pesquisa e análise dos dados pautou-se na teoria das representações e no método genealógico propostos por Lefebvre (1983). A partir da análise dos dados obtidos foi possível desvendar as condições por meio das quais as representações sobre docência no ensino superior se formam, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo como prospectivo, uma vez que as representações se formam e se modificam conservando o gérmen de sua origem e apontando o devir. A análise dos dados balizada pelo referencial teórico revelou a existência de um hiato entre o concebido e o vivido pelos pós-graduandos em relação à docência, tanto os que têm experiência como docentes no ensino superior como aqueles que ainda não são professores. Os mestrands e doutorands admitiram que não “dominam” conhecimentos pedagógicos necessários à prática docente, apesar de considerá-los importantes à docência. Seus depoimentos revelaram uma “naturalização” da docência, ou seja, a docência é “aprendida” a partir da experiência discente, inspirada em antigos professores. Considera-se que a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, é uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir e assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor. A partir da pesquisa realizada depreendeu-se que a docência no ensino superior amalgama-se em uma teia de significados que condicionam a sua concepção e deixam marcas indelévels naqueles que vivenciam cotidianamente a profissão docente. Portanto, não é possível conceber a docência vivida sem considerar a formação pedagógica específica enquanto dimensão imprescindível à profissão docente.

Palavras-chave: Docência. Ensino superior. Formação docente.

ABSTRACT

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Indelible marks of teaching in Superior Education. Relative representations about teaching in Superior Education of post-graduating of Federal Institutions of Superior Education. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

This study installed seize from representations of post-graduating students of superior education of federal institutions of Brazil, of the various areas of expertise and geographic regions, sense and meanings assigned by them to teaching in superior education. The collected data – through the use of two instruments: questionnaire and interviews – were analyzed with grants of representation theory proposed by Lefebvre (1983). Questionnaires were sent to post - 3,081 students through e-mails, being that this total returned 980 answered. The interviews were conducted online using programs as MSN and/or Skype. The group interviewed was composed of 40 graduate students, two MA students and two doctoral candidates of the various areas of knowledge (with and without experience teaching in superior education) for each geographical region of Brazil. The theoretical and methodological referential selected to conduct the research and analysis of data was marked in the theory of pedigree representations and the method proposed by Lefebvre (1983). From the analysis of data obtained could unravel the conditions whereby representations about teaching in superior education form, in order both to your character retrospective as forward-looking as offices and unchanging conserving the germ of his origin and pointing the flux. Analysis of the data marked by theoretical referential revealed the existence of a gap between the developed and lived by post-graduating students in teaching, both those who have experience as teachers in superior education as those who aren't teachers. The MA students and doctoral candidates admitted that “dominate” pedagogical knowledge needed to practice teaching, although as important to teaching. Their testimony revealed a “naturalization” teaching, i.e. teaching is “learned” from the learning experience, inspired by former teachers. The teaching, regardless of level of education that it happens, is a human action. Recognize the human dimension of teaching is to admit and assume that it is historical and socially and is therefore an integral part of the professional identity of the teacher. From the *survey* of implied that teaching in superior education amalgama in a web of meanings that govern its design and leave indelible marks of those who experience everyday teaching profession. Therefore, it is not possible to conceive teaching lived without considering specific pedagogical training as essential dimension occupation.

Keywords: Teaching; Superior Education; Teacher Training.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Trinômio: representante-representações-representado | 49 |
| Figura 2 - Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras | 62 |
| Figura 3 - Boethius teaching students. Italy, 1385 | 84 |
| Figura 4 - Barthélemy l'Anglais, "Livre des propriétés des choses" (Livro das Propriedades das Coisas), composta no século XV | 86 |
| Figura 5 - Maciejowski Tower of Babel. Image from the British Library; Losslessly | 86 |
| Figura 6 - Saint Augustin dénonçant l'arianisme - Avranches, 1050-1100. Œuvres. Mont-Saint-Michel | 87 |
| Figura 7 - Teacher and Pupils. England; 1360-1375 | 88 |
| Figura 8 - Teacher lesson (séc. XIII) | 90 |
| Figura 9 - Filósofo medieval Ramon Llull (1232-1316) conversando com seu discípulo | 91 |
| Figura 10 - Teacher Instructing Young Girls. S. Netherlands 1445 | 92 |
| Figura 11 - Christine de Pizan lecturing to a group of men. France (Paris); 1410-1411 | 93 |
| Figura 12 - University Lesson. German classroom, 14th century. (From Staatliche Museum, Berlin) | 94 |
| Figura 13 - Aula em uma universidade medieval. Séc. XIII | 95 |
| Figura 14 - L'Université au Moyen Age. La Logique et La Rethorique. Séc. XII (MF 574, F 27 V) | 97 |
| Figura 15 - Middle Class Dress. 1365 -1376 | 99 |
| Figura 16 - Demenico di Bartolo no Ospedale de Santa Maria della Scala (1441-1444): faz alusão a uma aula de medicina - tratamento de doentes e acamados. | 100 |
| Figura 17 - Síntese do Pensamento Humanista e suas influências | 101 |
| Figura 18 - Jesuítas XVII | 104 |
| Figura 19 - "Aula de Anatomia" (1632), Rembrandt | 105 |
| Figura 20 - Wilhelm von Humboldt | 106 |
| Figura 21 - Hans Christian Orsted, cientista do séc. XIX, demonstra os efeitos do eletromagnetismo a um grupo de alunos | 107 |
| Figura 22 - A República Francesa. Moitte/Pauquet. Paris, Biblioteca Nacional. Hennin Collection, nº 12028 | 109 |
| Figura 23 - Luis Pasteur: professor, doutor, cientista francês. Séc. XIX | 111 |
| Figura 24 - Terra Brasilis, mapa do Atlas Miller, 1515-1519 | 115 |
| Figura 25 - Jesuítas e os índios | 116 |
| Figura 26 - <i>Ratio Studiorum</i> (1559) | 117 |
| Figura 27 - Trivium e Quadrivium. Séc. XV. Leon Battista Alberti (1404-1472) | 118 |
| Figura 28 - Une leçon de Charcot à La Salpêtrière. Tableau de André Brouillet (1857-1914) | 119 |
| Figura 29 - Colégio de São Paulo de Piratininga. Thomas Ender 1827 | 120 |
| Figura 30 - O Marquês de Pombal expulsando os jesuítas (pintura De Louis-Michel van Loo e Claude-Joseph Vernet, 1766) | 121 |
| Figura 31 - Entrega do pedido de criação do Curso de Medicina em Salvador à D. João. Brasil, 1808 | 122 |

| | |
|---|-----|
| Figura 32 - Largo Terreiro de Jesus, Salvador-BA. Final do século XIX | 123 |
| Figura 33 - Iluminura séc. XV mostra uma cena de aula na Universidade de Bolonha. O professor, de sua cátedra, lê sua lição, e os alunos acompanham com seus livros | 124 |
| Figura 34 - Escola Superior de Pharmácia e Odontologia. Final do séc XIX em Minas Gerais | 126 |
| Figura 35 - Palácio Conde dos Arcos (1819). Atualmente é sede da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920) | 128 |
| Figura 36 - Brasão da USP | 131 |
| Figura 37 - USP: primeiros tempos na década de 30 | 131 |
| Figura 38 - Universidade do Distrito Federal (1935 a 1939) | 132 |
| Figura 39 - Anistia Política, por Edson Rodrigues | 138 |
| Figura 40 - Expansão do Ensino Superior Brasileiro | 138 |
| Figura 41 - Selo comemorativo de 20 anos da Constituição Brasileira de 1988 | 139 |
| Figura 42 - LDB 9394/96: direito à educação escolar, garantia de acesso e permanência na escola | 140 |
| Figura 43 - Conhecimento da realidade: fragmentos | 143 |
| Figura 44 - Professor Pesquisador | 145 |
| Figura 45 - Construção Identitária da Profissão Docente | 156 |
| Figura 46 - Alusão em relação à educação bancária segundo Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia (1996) | 159 |
| Figura 47 - “Aulinha” | 161 |
| Figura 48 - Profissão Professor | 168 |
| Figura 49 - Saberes da Docência | 169 |
| Figura 50 - Formação inicial e continuada | 169 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Número de questionários respondidos e não respondidos por pós-graduandos de IFES | 176 |
| Gráfico 2 - Número de Instituições de Ensino Superior por Área Administrativa, Brasil 2007. | 177 |
| Gráfico 3 - Número de IES por Região Geográfica do Brasil, 2007. | 178 |
| Gráfico 4 - Número de Instituições Públicas de Ensino Superior por Região Geográfica e Administrativa | 178 |
| Gráfico 5 - Número de Instituições Federais de Ensino Superior com Programas de Pós-Graduação <i>strictu sensu</i> (mestrado e/ou doutorado) por Região Geográfica. | 179 |
| Gráfico 6 - Número de Mestrandos e Doutorandos por Área Administrativa no Brasil, 2007. | 179 |
| Gráfico 7 - Número de questionários respondidos pelos pós-graduandos das IFES por região geográfica do Brasil. | 180 |
| Gráfico 8 - Total de questionários respondidos pelos pós-graduandos de IFES por área de conhecimento do CNPq. | 181 |
| Gráfico 9 - Número de questionários respondidos por Área do Conhecimento (CNPq) por região geográfica. | 182 |
| Gráfico 10 - Número de mestrandos e doutorandos por Região Geográfica. | 183 |
| Gráfico 11 - Número de homens e mulheres por Área do Conhecimento. | 186 |
| Gráfico 12 - Crença religiosa professada pelos pós-graduandos segundo a categoria sexo. | 188 |
| Gráfico 13 - Índice do estado civil dos pós-graduandos segundo o sexo. | 192 |
| Gráfico 14 - Situação de trabalho dos pós-graduandos | 193 |
| Gráfico 15 - Mestrandos e doutorandos bolsistas por Área do Conhecimento | 194 |
| Gráfico 16 - Formação pregressa dos pós-graduandos por rede de ensino | 194 |
| Gráfico 17 - Número e percentual dos pós-graduandos segundo opções acadêmicas e/ou profissionais | 198 |
| Gráfico 18 - Contribuição da pós-graduação <i>strictu sensu</i> específica à docência no ensino superior | 200 |
| Gráfico 19 - Valor atribuído ao aprendizado sobre a docência | 213 |
| Gráfico 20 - Experiência docente dos pós-graduandos na Educação Básica e no Ensino Superior | 216 |
| Gráfico 21 - Experiência docente dos pós-graduandos na Educação Básica e no Ensino Superior por Área do Conhecimento | 217 |
| Gráfico 22 - Declaração dos pós-graduandos quanto a sentirem-se preparados para exercer a docência na Educação Básica | 219 |
| Gráfico 23 - Declaração dos pós-graduandos quanto ao tempo de experiência docente na Educação Básica | 221 |
| Gráfico 24 - Declaração dos pós-graduandos quanto à contribuição da experiência docente na Educação Básica ao exercício da docência no ensino superior | 224 |
| Gráfico 25 - Distribuição dos pós-graduandos com experiência docente no ensino superior por área do conhecimento | 226 |
| Gráfico 26 - Distribuição dos pós-graduandos com experiência docente no ensino superior por modalidade do curso de graduação | 227 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 27 - Tempo de Experiência Docente no Ensino Superior declarada pelos pós-graduandos | 234 |
| Gráfico 28 - Instituições de Ensino Superior onde trabalha ou trabalhou declarado pelos pós-graduandos | 236 |
| Gráfico 29 - Satisfação em relação ao exercício da docência no ensino superior | 238 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Pós-graduandos, mestrandos e doutorandos, com e sem experiência docente das cinco regiões brasileiras | 71 |
| Quadro 2 - Código de identificação dos pós-graduandos de IFES que participaram da entrevista | 174 |
| Quadro 3 - Código de identificação dos pós-graduandos e professores que colaboraram com as observações realizadas em cursos de graduação no período de abril a agosto de 2009. | 175 |
| Quadro 4 - Relação de carga horária dos Currículos de Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> de IES – Ano de 2008 | 202 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 - Número e percentagem de pós-graduandos segundo a faixa etária. | 184 |
| Tabela 2 - Número de filhos dos pós-graduandos por sexo. | 191 |
| Tabela 3 - Número de Professores do Ensino Superior na Família | 204 |
| Tabela 4 - Número de Professores do Ensino Superior na Família | 211 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| C, T, & I | Ciência, Tecnologia e Inovação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CFE | Conselho Federal da Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| FAPERGS | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul |
| GERES | Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IC | Iniciação Científica |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| IFES | Instituições Federais de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| L.D.B. | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| MSN | Microsoft Service Network |
| PADES | Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior |
| PAE/USP | Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo |
| PDCED | Pós-graduandos com experiência docente |
| PDSEDA | Pós-graduandos sem experiência docente |
| PECD | Programa de Estágio e Capacitação Docente |
| PNPG | Plano Nacional de Pós-Graduação |
| PRODOC | Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores |
| RIES | Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNERJ | Centro Universitário de Jaraguá do Sul |
| UNICAMP | Universidade de Campinas |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| CAPÍTULO I Desenhando a docência no ensino superior: delineamento teórico-metodológico..... | 45 |
| 1.1 Caminhos da Pesquisa..... | 50 |
| 1.1.1 Primeira Etapa da pesquisa: Imagens da docência no Ensino Superior..... | 55 |
| 1.1.2 Segunda Etapa da Pesquisa: <i>Survey</i>..... | 60 |
| 1.1.2.1 Sujeitos e <i>Locus</i> da Pesquisa..... | 62 |
| 1.1.2.2 Instrumento..... | 63 |
| 1.1.2.3 Amostra do <i>Survey</i>..... | 66 |
| 1.1.2.4 Coleta de dados..... | 66 |
| 1.1.2.5 Organização e análise dos dados..... | 67 |
| 1.1.3 Terceira Etapa: entrevistas e observação em sala de aula..... | 68 |
| 1.1.3.1 Primeiro Momento: Entrevistas..... | 68 |
| 1.1.3.1.1 Organização e desenvolvimento das entrevistas..... | 69 |
| 1.1.3.1.2 Segundo Momento: Observação em sala de aula..... | 72 |
| CAPÍTULO II Docências no ensino superior: múltiplas representações | 75 |
| 2.1 Imagens da Docência na Universidade Medieval: ponto de partida..... | 83 |
| 2.1.1 Amálgamas da Docência no Ensino Superior no Brasil..... | 115 |
| 2.1.2 Marcas Históricas da Docência no Ensino Superior: permanências e mudanças..... | 148 |
| CAPÍTULO III Entre o Concebido e o Vivido: as representações de pós-graduandos sobre docência do Ensino Superior..... | 172 |
| 3.1 Quem são os pós-graduandos..... | 176 |
| 3.2 O que Pensam e o que Fazem os pós-graduandos..... | 196 |
| 3.2.1 Formação para a Docência no Ensino Superior..... | 198 |
| 3.2.2 Aprendizagens da Docência no Ensino Superior..... | 209 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 242 |
| REFERÊNCIAS..... | 248 |
| APÊNDICES..... | 286 |

INTRODUÇÃO

*Procuro despir-me do que aprendi.
Procuro esquecer-me do modo de me lembrar que me ensinaram
E raspar a tinta com que me pintaram os sentidos,
Desencaixotar minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me e ser eu.
(Alberto Caieiro, 1985).*

O fragmento do poema “Deste Modo ou Daquele Modo”, de Alberto Caieiro (heterônimo de Fernando Pessoa), usado na epígrafe, desencadeia reflexões sobre os desafios da docência. Por isso, posso afirmar que a gênese dessa pesquisa está fundada na minha experiência e no meu constante questionamento sobre os sentidos e os significados da docência, especialmente a docência no ensino superior.

O exercício da docência exige a ousadia de esquecer o aprendido, para sentir-se e saber-se professor. Representa a oportunidade ímpar de raspar as sucessivas camadas de tintas secularmente acumuladas sobre a profissão docente. E o desafio está em des-cobrir, em desembrulhar – no sentido mesmo de levantar aquilo que está encoberto, do que está embrulhado, guardado, escondido, contido – e assumir-se professor, professora. E isso não é tarefa fácil, pois a assunção da profissão docente significa que, além da disponibilidade para percorrer caminhos seguros, dados como certos, é necessário encontrar também na incerteza de caminhos ainda não percorridos a esperança de novos caminhos.

Iniciar a escrita de uma pesquisa é uma tarefa árdua e inquietante, pois inevitavelmente me deparo com a responsabilidade de estar, de alguma forma, me inscrevendo a todo o momento na mesma, porque um objeto de pesquisa não surge ao acaso. A construção do objeto de pesquisa desvela uma captura engendrada nas múltiplas composições produzidas nos percursos formativos e vitais, do contato e do processo de estranhamento com as minhas marcas. A decisão de investigar esta temática não foi uma opção meramente teórica, pelo contrário, é produto de um encontro com a própria história profissional e com as marcas dessa trajetória.

Conceber a problemática exige do pesquisador perscrutar cuidadosamente as inquietudes e desassossegos vivenciados, num processo de criação e não mera constatação, em que uma atitude inquiridora problematiza algo de modo a ensejar as interrogações sobre

ele. A construção da pesquisa engendra relações com a própria vida. Pode-se dizer que ao mesmo tempo em que escolhi o objeto de estudo, fui escolhida por ele.

Esta concepção me coloca diante de uma encruzilhada: por uma via, me proponho a discutir a docência no ensino superior compreendendo-a como um processo histórico, formativo, em constante construção e transita em lugares diversos. Por outra, volto meu olhar para a autoformação, partindo da concepção de que esta se constitui de um modo particular para cada um de nós.

Produzir uma tese significa aprender a ordenar as próprias ideias, constitui uma experiência de trabalho metódico que exige disciplina, rigor e persistência, o que coloca realce sobremodo no processo, no enfrentamento das tensões advindas da autoria, nas inquietações teóricas, no confronto consigo mesmo, nas rupturas com os equívocos, na permanente abertura para novas aprendizagens.

São muitas as razões que levam alguém a se interessar por um estudo e as mais comuns são a prática e o local de atuação profissional do autor. Segundo Minayo (1997, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Do seu ponto de vista, os interesses pela investigação de um problema resultam das circunstâncias sociais na qual o pesquisador está inserido.

Acredito que o tema dessa investigação é uma construção advinda das diversas situações vividas e subjetivamente significadas, a partir da prática profissional que, em aproximação com as teorias estudadas, somam dúvidas que me inquietam e provocam o desejo de conhecer mais, de compreender de outra maneira, de caminhar de um novo jeito...

A minha vida e a minha profissão, assim como as de qualquer outra pessoa podem ser, metaforicamente, comparadas a uma estrada projetada para chegar-se a lugares determinados ou não. Segundo Lefebvre (1983, p. 11) os trajetos são plenos de percalços e podem nos amedrontar. Por isso, é fundamental preparar-se para dar curso a uma caminhada. Complementa, ainda, esse mesmo autor, através de questionamentos, as dificuldades do percurso: “Como definir os caminhos? Como encontrá-los e reconhecer-se neles? Quem? Quando? Como? Por quê? O projeto e o trajeto conservam-se incertos e, não obstante, os percursos são obrigatórios. Incerteza e obrigação dão-se conjuntamente” (p. 11-12).

O roteiro e a maneira como se chegará a um ponto projetado podem ser modificados no decorrer do processo histórico construído individual e coletivamente pelos sujeitos desse processo. Foi nesse sentido que considereei minha história de vida, como pessoa, como professora e como pesquisadora. Rever minha caminhada profissional, os inúmeros percalços, as dificuldades que, em certos momentos, pareciam intransponíveis, os acertos e as vitórias.

É, pois, o meu reflexo. Por isso falo aqui da investigadora, não como centro de um processo, mas como a ponte que permitiu atravessar um processo e chegar aqui.

A partir desse entrelaçamento tento abordar e reconstruir a minha memória histórica, mostrando a interação ativa entre o passado e o presente. É um processo difícil porque não existe possibilidade de reconstruir o passado apenas no âmbito material. As emoções, as afetividades interferem, até mesmo modificando a dimensão histórica do real.

Marques (2008) considera que a narrativa de Riobaldo, personagem central na obra “Grande Sertão: veredas” de João Guimarães Rosa é sobre sua própria vida, sua travessia, sua transformação. Na busca de entender a si mesmo e ao seu passado, ele acaba transmitindo sua experiência e modificando seu entorno. Riobaldo narra as ações da experiência, e não somente suas vivências¹. Riobaldo conhece sua verdade, ou aquilo que, através do processo de elaboração de sua experiência, teceu como verdade. É a sua representação sobre os fatos vividos, sobre suas ações. Mas esta verdade precisa ser revisitada, pois há pontos “encobertos” e lacunas que ainda precisam ser preenchidas e, como grande orador, Riobaldo não busca, talvez, iludir seu interlocutor, mas preencher estes pontos e para tanto, ele arma seu discurso, primeiro com metáforas e depois com os fatos, “compondo e decompondo” suas ideias.

Não acerto no contar, porque estou remexendo o vivido longe alto, com pouco caroço, querendo esquentar, demear, de feito, meu coração, naquelas lembranças. Ou quero enfiar a idéia, achar o rumorzinho forte das coisas, caminho do que houve e do que não houve. Às vezes não é fácil. Fé que não é. Mire veja: naqueles dias, na ocasião, devem ter acontecido coisas meio importantes, que eu não notava, não surpreendi em mim. Mesmo hoje não atino com o que foram [...] Sei que estou contando errado, pelos altos. Desemendo. Mas não é por disfarçar, não pense. De grave, na lei do comum, disse ao senhor quase tudo. Não crio receio. O senhor é homem de pensar o dos outros como sendo o seu, não é criatura de pôr denúncia. E meus feitos já revogaram, prescrição dita. Tenho meu respeito firmado. Agora, sou anta empoçada, ninguém me caça. [...] Eu estou contando assim, porque é o meu jeito de contar. Guerras e batalhas? Isso é como jogo de baralho, verte, reverte. [...] Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto (ROSA, 2001, p. 114-115 e 192).

¹ Este tipo de experiência é que se consolida como a fonte da qual se servem os narradores e como a fonte das melhores narrativas escritas. Benjamin (1994) classifica os melhores tipos de narradores em dois: um representado pela figura do camponês sedentário e outro pela figura do marinheiro. O primeiro seria aquele que, nunca tendo saído de sua terra natal, acumula experiências em torno da tradição; o segundo seria o que, viajando e conhecendo terras distantes, acumula experiências diversas, de outras realidades. Contudo, o melhor narrador é apontado como aquele que se forma da interpenetração destes dois tipos primários, conhecendo o arcabouço das experiências locais (mas também distantes no tempo da tradição) e estabelecendo relações de diversidade entre o local e imediato e o distante (espacial e temporal). Riobaldo é este narrador híbrido, que, tendo cruzado o sertão das Gerais, traz para seu ouvinte as experiências dos locais distantes e, apaziguado, como um fazendeiro, acumula experiências de sua terra e de sua travessia (MARQUES, 2008).

Talvez, inspirada pela sabedoria de Riobaldo, conto “alinhavado” não só no momento de desenvolvimento deste trabalho, mas em todos os outros da minha vida. Por caracterizar-se como exercício de reflexão crítica dos acontecimentos vividos por mim, a escrita é construída em meio a constantes interrogações, (re)significações, (re)conhecimentos, (re)aproximações e (re)invenções das experiências tecidas na minha trajetória docente. Nesse sentido, a memória é entendida como um saber transformador, que articula e legitima os conhecimentos produzidos nas práticas compartilhadas com diferentes interlocutores, em diferentes contextos e espaços. Para tanto, usei como ponto de partida o meu próprio percurso, usei minhas verdades, meus encontros e desencontros, meus acertos e erros para realizar um estudo investigativo sobre a docência no ensino superior, tema central desta pesquisa².

Sou neta, filha e sobrinha de professores. Convivi com professores ouvindo suas histórias repletas de agruras e contentamentos. Apesar de admirá-los, decidi que não seria professora. Escolhi ser bióloga – queria estudar a vida. Inicia-se uma caminhada esperando-se chegar a algum lugar, entretanto, nos ensina Guimarães Rosa, em “Grande Sertão: veredas” que é somente na travessia que se conhece o caminho, o relevo, os percalços, as belezas, os caminhantes. E a vida me levou por outros caminhos. Fui dormir bacharel em biologia e “acordei” professora de química no ensino médio.

Lembro-me da angústia pouco antes de entrar na sala de aula. Pensei: e agora, o que eu vou fazer? Respondi a mim mesma: ora, quem sabe ensina...

Ilusão! Eu acreditava que ensinava e os alunos fingiam que aprendiam. Sentia que faltava algo, mas o quê? Com o passar dos anos percebi que faltava conhecimento. Foi um longo percurso de equívocos até decidir fazer a graduação em Pedagogia. O que eu havia aprendido no curso de Biologia conflitava-se com o que aprendia no curso de Pedagogia. Aprendi e vivi a contradição entre o sentido, o pensado e o vivido.

O processo de formação docente, considera Peres (2006), pode re-significar as representações sobre a profissão docente, transformando os modelos anteriormente construídos, pois

[...] somos atravessados pelos desassossegos que nos fazem sentir-nos diante dos abismos da nossa “ignorância”, dos medos, das invisibilidades, do escuro das incertezas, do sentimento de estar diante de abismos e não saber o que fazer no próximo passo. Tudo isso porque somos humanos! Lembrando que o ofício do professor é direcionado, também para humanos, e o humano também está entretecido por inúmeras contingências simbólicas (PERES, 2006, p. 51).

² Convém destacar que a opção não é usar o meu memorial como instrumento ou como parte da metodologia, mas sim usar a minha formação, as minhas experiências como docente do ensino superior como ponto de partida, como possibilidade de rever a minha trajetória profissional, ora dela me aproximando, ora dela me afastando para com ela também aprender.

Ensinar não é tarefa simples, afirma Nóvoa (1995), porque requer, além do domínio do conhecimento específico, o conhecimento do contexto mais amplo que rodeia esse ato, requer um conhecimento da realidade dos sujeitos envolvidos. Ensinar representa, então, as opções que o professor faz como pessoa e profissional. É, portanto, o seu fazer que revela a sua maneira de ensinar e ser.

Ao terminar o curso de Pedagogia retomei as atividades em sala de aula e não sei dizer ao certo quando aconteceu, mas compreendi o que havia aprendido com Paulo Freire, ao ler “Pedagogia da Autonomia”, que a condição de ser professora implica, além de assumir os deveres profissionais da docência, saber que a docência se instaura na relação social e histórica entre docente e discentes, porque um não existe sem o outro “não há docência sem discência, pois quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23-25).

Desde então a docência, a formação e a prática docente têm sido objeto de minhas reflexões e pesquisas, principalmente, quando comecei a exercer o magistério em instituições de ensino superior – públicas e particulares³.

Larrosa (2001, p. 27) afirma que “a experiência não é o que acontece, mas o que nos toca”. E a experiência docente me tocou. Como isso aconteceu? Talvez tenha sido na tentativa de alcançá-la para saber como e do que é feita, ou ao observá-la, com um olhar de estranhamento, como se a visse (quase sempre) pela primeira vez. Contudo, há que se considerar que nem todo acontecimento produz experiência e conhecimento, e que o modo de ser tem relação com as experiências vividas, que até certo ponto são socialmente condicionadas, das caminhadas pessoais, das circunstâncias idiossincráticas.

De acordo com Fontana (2003), nos tornamos professores mediante a multiplicidade de experiências e relações vividas no cotidiano, entendido como espaço/tempo de construções históricas, sociais e culturais. Muitas vezes nos identificamos nos percursos de outros devido às determinações históricas desta ou daquela conjuntura social da qual fazemos parte. Contudo, o modo como interpretamos essas vivências é singular, configura-se no movimento, no qual os sujeitos reinventam sentidos e significados para acontecimentos vividos no coletivo.

Nesta mesma perspectiva, ou seja, pensando neste trânsito entre a experiência escolar, o ingresso e a identificação pela docência, Nóvoa (1991) ressalta:

³ Ingressei no Magistério do Ensino Superior em 1998 e sou professora efetiva na Universidade Federal de Uberlândia-MG desde 2002. A minha experiência docente anterior foi na educação básica – 1981 a 1997.

No processo de sua entrada na profissão, os docentes utilizam frequentemente referências adquiridas no momento em que eram alunos: num certo sentido, pode-se dizer que o crucial da profissionalização do professor não ocorre no treinamento formal, mas em serviço (NÓVOA, 1991, p. 91).

A articulação entre as dimensões da formação inicial e continuada, as experiências de vida, as referências, modelos e imagens da docência, bem como os elementos que caracterizam seu ingresso e sua permanência na atividade são aspectos fundamentais para a compreensão dos processos, pelos quais a docência se diz, se conta e se constitui. Nesse sentido, não me vejo separada do objeto de investigação; ocupo o lugar de pesquisadora interessada em conhecer o processo de apreensão da docência no ensino superior, “me afirmo docente na medida em que não só estou na docência, mas vivo, compartilho, (e)s(t)ou e me faço docente” (ARENHALDT, 2004, p. 40).

Assumir a docência como profissão exige o aprendizado de conhecimentos necessários à prática docente. Implica em considerar que os saberes profissionais são conhecimentos elaborados, incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se desvela o campo em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas.

Se o docente não tiver clareza da importância dos conhecimentos específicos de sua profissão correrá o risco de reduzir a sua ação à mera reprodução de modelos aprendidos ao longo de sua formação. Aprisiona-se, nessa perspectiva, o aprendizado docente, ao mito de Sísifo⁴, cujo castigo, rolar pedras eternamente, pode ser comparado àquele professor que desempenha suas tarefas ou funções sem saber os porquês de tais ações. Por outro lado, seria possível que esses “Sísifos”, ao descerem a montanha mais uma vez, ao olharem para cima, refletissem sobre o caminho percorrido tantas e tantas vezes, mudassem o percurso ou descobrissem como empurrar a pedra de outra forma? Seria possível então pensar a docência no ensino superior para além da reprodução dos modelos pré-concebidos?

Para responder a esses questionamentos Fontana (2000) considera que na trama das relações sociais de seu tempo

[...] os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vai constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização. Somente o distanciamento da experiência imediata e o confronto com outras perspectivas emergentes na prática social tornam possível a esse indivíduo perceber-se no contexto em que se foi constituindo professor(a), analisar a

⁴ Sísifo é um personagem da mitologia grega. Plutão, que jamais esquecera a fuga de Sísifo, ao recebê-lo pela segunda vez cercou-se de todas as precauções para mantê-lo em seu domínio. Impôs-lhe uma tarefa que não lhe permitia um só minuto de descanso e impedia qualquer possibilidade de evasão: rolar montanha acima.

emergência, a articulação e a superação das muitas vozes e das categorias por elas produzidas, para significar os processos culturais, e então criticar-se (ou não) e rever-se (ou não), aderindo a um outro projeto de escolarização (FONTANA, 2003, p. 48).

Essas reflexões suscitam a existência de hiatos na formação docente, principalmente na formação pedagógica do professor do ensino superior. Tal hipótese não surgiu como um coelho surge de uma cartola⁵, mas é fruto de leituras, de estudos e análises de pesquisas sobre a formação docente no ensino superior. A pesquisa passa, assim, a tangenciar a dimensão ensino, emprestando-lhe uma perspectiva mais desafiadora, com mais riscos e extremamente produtora de sentido.

A aproximação da Educação Superior com o campo temático e profissional da Formação de Professores não só tem se constituído num desafio como também me tem possibilitado um maior grau de consciência a respeito de uma série de situações e tensões que incidem tanto sobre a docência quanto sobre as inquietações oriundas desta atividade.

Dentre os vários momentos e contextos da minha formação profissional, as observações que tenho realizado estão relacionadas à minha atuação como professora de Didática no curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas.

Ao iniciar o semestre, nos primeiros contatos com os alunos, pergunto sobre os “porquês” da escolha por cursos que formam professores. As suas respostas são, em geral, similares aos dados apresentados em diversas pesquisas realizadas no Brasil e no exterior sobre a profissão docente na educação básica.

Destaco os resultados apresentados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Graduação – ENADE (2006)⁶, que tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. A maior parte dos alunos (ingressantes e egressos) afirmou que os principais motivos pelo ingresso em um curso de graduação referem-se a: formação profissional, obtenção de cultura geral e aquisição do diploma. Outro dado interessante apresentado pelo ENADE 2006 diz respeito à escolha dos estudantes de graduação, ingressantes ou egressos, pela docência. Os índices revelam um impasse em relação à assunção da profissão docente, pois 40,4% do total geral de alunos declararam que não querem ser professores; 40,2 % responderam que desejam ser professores e 19,4% ainda não se decidiram.

⁵ Refiro-me ao dito popular *tirar o coelho da cartola*, fazendo alusão a pensamentos mágicos para discutir as proposições apresentadas.

⁶ O ENADE integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No total, foram 807.170 alunos avaliados, de 13.399 cursos. Os dados de 2004 a 2006 estão disponíveis para consulta no endereço <http://enade2006.inep.gov.br>. É possível consultar as médias em cada instituição de ensino superior, por UF, município e área.

A pesquisa “Atratividade da carreira docente no Brasil” (2009), realizada pela Fundação Victor Civita, entrevistou 1.501 alunos do 3º ano do ensino médio de escolas da rede pública e privada no Brasil. O estudo revelou que somente 2% dos alunos do Ensino Médio indicam cursos de licenciatura como opção principal no vestibular. Um terço dos jovens entrevistados (32%) pensaram em ser professores, mas desistiram. As principais razões para a baixa atratividade da carreira docente no Brasil são: a profissão é desvalorizada socialmente, é mal remunerada e a rotina é muito desgastante.

Dados do Censo Escolar de 2007 (INEP/MEC) mostram a queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia.

Ao comparar o conjunto de dados apresentados, com as expectativas dos licenciandos que cursam Didática na UFU, identifiquei as seguintes respostas: desânimo advindo de sucessivas tentativas de ingresso em outro curso de graduação (exemplo: o aluno opta por licenciatura em Matemática, após fracassar no vestibular para Engenharia); não sabiam o que escolher; opção de cursar ao mesmo tempo bacharelado e licenciatura (sendo a licenciatura considerada como apêndice do bacharelado); outros afirmaram o desejo de exercer a docência, porém não na educação básica – essa escolha decorre, segundo eles, da desvalorização social e econômica da profissão.

Desse desinteresse decorrem as constantes reclamações quanto aos objetivos da disciplina. Em geral, os alunos não se empenham nas leituras e nas atividades propostas; esperam da Didática, receitas prontas de como ensinar. Invariavelmente ao sair da sala de aula ficava a me perguntar: Como instigar o interesse dos alunos em relação à docência? Por que não assumir a docência como profissão? Por que será que os alunos não conseguem compreender que a profissão docente requer campo epistemológico específico como base de sua formação?

As observações e análises advindas das atividades em sala de aula indicavam que a assunção da profissão docente pelos licenciandos poderia ser alcançada num movimento que contemplasse a reflexão sobre a própria vida. A esse respeito Nóvoa (1997, p. 26-27) considera que os cursos de formação docente necessitam promover condições para que os futuros profissionais se assumam como “produtores de sua própria profissão”. Assim, juntamente com o grupo de professoras que compõem o Núcleo de Didática, da Faculdade de

Educação, coordenei uma pesquisa sobre as concepções de docência a partir da trajetória de vida dos alunos dos cursos de licenciatura⁷.

Para aprofundar e ampliar as discussões, análises sobre o processo de formação docente, compreendendo sua dimensão histórica dos sujeitos envolvidos, optou-se na autobiografia, por compreendê-la como um método auxiliar na formação de adultos, a partir da compreensão da própria trajetória escolar e acadêmica, de seus principais motores, de seus limites e de suas potencialidades.

Marie-Christine Josso (2004) analisa a abordagem biográfica como metodologia de pesquisa-formação e discute sobre o poder transformador das narrativas, à luz dos diferentes papéis desempenhados na sua construção e interpretação. Afirma que a pesquisa sobre a “formação de si” implica necessariamente que façamos questionamentos para que aprendamos a aceitar os desafios postos pelas histórias de vida.

Nessa perspectiva, o desafio na disciplina Didática passou a ser a elaboração de um instrumento que possibilitasse aos alunos adultos falarem de si. O referencial teórico estudado subsidiou a escolha de um instrumento – o Memorial de Formação⁸. Partiu-se da hipótese de que, ao pesquisarem e ao escreverem sobre a trajetória escolar, os alunos poderiam refletir sobre a importância da docência em suas vidas, num movimento de expansão de suas formações que complementaria as lacunas, preencheria os não ditos, instigaria a busca de novas respostas, explicaria, justificaria suas ações e opções.

Atualmente, ao avaliar o uso do Memorial de Formação em minhas aulas de Didática, percebo que esse instrumento possibilitou aos alunos recuperarem, em suas trajetórias escolares, as concepções pedagógicas, conteúdos, valores, marcas indelévels que de forma implícita e explícita os influenciou ou os influenciará na prática docente.

Em minha opinião, o Memorial de Formação, de forma geral, desafiou os alunos a se posicionarem frente à escolha do curso e em relação à docência, pois a partir da análise de

⁷ Pesquisa realizada no período de 2003 a 2005. Professoras envolvidas: Geovana M. Ferreira, Lázara Cristina da Silva, Silvana Malusá Baraúna, Aldecí Cacique Calixto. Professoras (substitutas) que já participaram do projeto: Lílian Calaça e Márcia Helena Ferreira Moyzés. Os resultados, as discussões e as análises da pesquisa foram publicados no artigo “História de vidas e suas marcas indelévels: a elaboração de memoriais de formação nos cursos de formação inicial de professores”, no II CIPA – Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica, em 2006.

⁸ Walter Benjamin (1994), Ecléa Bossi (1983), Pierre Dominicé (2000), Paulo Freire (1996), Selva Fonseca (1997), Marie-Christine Josso (2005), António Nóvoa (1992), defendem a importância do memorial. O memorial (do latim *memoriale*) é a escrita de memórias e significa memento ou escrito que relata acontecimentos memoráveis. O *memento* – que quer dizer ‘lembra-te’ – de modo geral pode ser compreendido como uma marca que serve para lembrar qualquer coisa. Ao contar, os acontecimentos passados assumem vários matizes e nos dobramos sobre a própria vida. Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Inscreve-nos na história que não está mais distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e das quais muitos fazem parte.

mais de quatrocentos Memoriais, constatei que docência, na perspectiva dos licenciandos, circunscreve-se ao exercício da docência na educação básica, significa “dar aulas” enquanto ação restrita ao espaço da sala de aula. Em suas representações foi possível identificar que a formação específica para a profissão docente é algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário e, raramente identificam a necessidade de formação para a docência no ensino superior.

Quanto à identificação com seus professores na educação básica e na graduação, os graduandos reclamavam que eles, apesar de dominarem o conteúdo específico da disciplina, não sabem como transmiti-los; afirmaram que os professores não sabem conduzir a aula, não se importam com o aluno, são distantes, por vezes arrogantes, ou que não se preocupam com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa e não subsidiam a sua formação para além do espaço de sala de aula e além-muros da instituição. Esse descontentamento provoca, principalmente no primeiro e no segundo ano do curso de graduação, a evasão.

Com base no Censo 2006, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata-se que 811.720 estudantes abandonaram o ensino superior brasileiro. De acordo com os dados da pesquisa “Evasão no ensino superior: causas e remédios” realizada pelo Instituto Lobo em 2007, o principal fator a explicar a evasão não é econômico, mas sim, de qualidade do ensino. A evasão, na maioria dos cursos, concentra-se no primeiro ano do estudante na instituição. Há cursos em que mais de 60% dos alunos o abandonam no primeiro ano.

Em minha pesquisa de Mestrado analisei o fenômeno da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia-MG, a partir de dados fornecidos por essa instituição e em relatos de ex-alunos. Constatei que os múltiplos fatores, apresentados nos relatos dos ex-alunos, explicam a evasão como um fenômeno complexo, múltiplo, espaço de conflitos e contradições.

As principais causas apontadas por 312 ex-alunos⁹ foram: problemas pessoais; dificuldades no processo de ensino e aprendizagem; falta de motivação; decepção com o curso; nova opção de curso e Instituição; dificuldades financeiras; entre outros fatores. Os dados evidenciaram que o sentimento de culpa dos ex-alunos é fator preponderante, pois justificaram a evasão a partir de seus problemas pessoais. Contudo, na análise, os “porquês” da falta de motivação, das dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem,

⁹ A pesquisa intitulada “Vozes silenciosas e silenciadas no ensino superior: a evasão de alunos de cursos de graduação na Universidade Federal de Uberlândia, MG” revelou que a evasão no período de 1990 a 1999 representou um total de 4.187 alunos. Foi enviado aos 4.187 ex-alunos um questionário semiestruturado para que explicitassem as causas da evasão. Desse total retornaram 312 questionários, os quais subsidiaram a análise da pesquisa.

aparentemente ocultos nos problemas pessoais, revelaram-se nas experiências vivenciadas em sala de aula, nas contradições das práticas pedagógicas instituídas, nas relações professor-aluno, aluno-aluno e aluno-instituição.

Moraes (2001), em estudo sobre as principais barreiras do processo ensino-aprendizagem na ótica de professores e alunos do curso de Odontologia da Universidade Federal Fluminense, mostrou que os alunos identificaram barreiras no relacionamento com os professores, citando: linguagem inadequada; didática deficiente; falta de interesse na aprendizagem; e ausência de diálogo. Os professores relataram dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, entre as quais: falta de integração entre disciplinas; conteúdos programáticos distantes das reais necessidades dos alunos; falta de atenção e motivação.

Se os professores e os alunos não têm clareza do significado da docência e a exercem de forma intuitiva, podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento discente, quanto podem desestimular, frustrar, impedir o avanço e crescimento do sujeito que aprende. Existem efeitos diretos – explícitos – e efeitos indiretos – implícitos – que são associados aos processos de ensino que podem instituir o êxito ou o fracasso.

Ao término do mestrado retomei as histórias dos ex-alunos e novas inquietações surgiram. Comparando a crítica recorrente dos ex-alunos que evadiram com as dos alunos dos cursos de graduação em que atuo, verifiquei que ela se refere à “didática” dos professores, ou a falta de “didática” de seus professores na graduação. Outra crítica refere-se à concepção reducionista do que se preconiza e se constitui a atividade docente: a atividade de transmitir conhecimentos prontos e organizados, apresentando-os e explicando-os através de uma exposição oral, de modo presumidamente claro e, preferencialmente, magistral¹⁰. O conceito a ela conjugado – aprender – fica reduzido à noção de receber e reter na memória aquilo que foi apresentado. Essa forma de compreender a docência, o ensino e aprendizagem são tão frequentes que parecem fazer parte da “natureza” ou da “cultura” de qualquer instituição de ensino superior.

Pensar a docência no ensino superior reduzida a essa “naturalização” inquietava-me.

Desde o meu ingresso na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2002, participo do Núcleo de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas do Programa e Pós-Graduação em Educação, desta Universidade. No período de 2003 a 2006 participei de uma pesquisa intitulada *Desenvolvimento Profissional e Docência*

¹⁰ Pesquisas realizadas por Balzan (1988); Cunha (1989); Candau (1997); Comvest (1996); Masetto (1998); Pachane (1998); Leite *et al.* (1998); Mello (2008) revelaram que a “falta” de didática foi identificada nas avaliações de alunos em relação aos professores em diferentes cursos e em diversas instituições de ensino superior.

*Universitária: saberes e práticas*¹¹. Nesse trabalho, tomou-se como referência as discussões em torno da profissionalização docente e como atualmente as atividades que vêm sendo executadas pelos professores do ensino superior favorecem o desenvolvimento profissional no decorrer de sua vida acadêmica. Objetivou-se investigar como os professores efetivos da UFU das áreas Agrárias, Biológicas, Saúde, Exatas, Engenharias, Linguística e Ciências Sociais e Afins organizam, desenvolvem-se profissionalmente, que saberes e práticas permeiam sua atuação, ou seja, quem são, o que pensam e o que sabem fazer os profissionais que atuam no contexto da Universidade Federal de Uberlândia. Os dados analisados foram constituídos a partir da aplicação de questionários junto a 889 docentes e de entrevistas realizadas com 10% desses docentes¹².

A análise das entrevistas permitiu identificar três pontos essenciais: a formação, as condições de trabalho e a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entre os três pontos destaco a formação dos professores da área das Ciências Humanas¹³.

Constatou-se que os professores que cursaram bacharelado declararam que aprenderam a ser professores de forma drástica, porque além de não terem recebido na formação inicial a fundamentação teórica voltada para esse fim, não tiveram nenhum contato com conhecimentos relativos à formação específica para atuarem no ensino superior, na pós-graduação; afirmaram que aprenderam “como” ensinar na experiência cotidiana da sala aula e reconheceram a necessidade de múltiplos conhecimentos para o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, ainda que reconheçam que as suas fragilidades digam respeito principalmente a conhecimentos e competências do campo pedagógico, continuam a reforçar o território do conhecimento específico como o principal esteio de sua docência. Já os professores que fizeram licenciatura foram categóricos ao afirmar que o curso de licenciatura mal os preparou para o exercício da docência na educação básica e que tiveram pouca ou

¹¹ Pesquisa interinstitucional entre grupos de pesquisadores do Programa de Mestrado em Educação da UFU e da UnB. O trabalho foi realizado com docentes universitários em efetivo exercício e integrantes da carreira do magistério superior que passaram a configurar o universo de sujeitos desta investigação. Os colaboradores, que atuam em 33 cursos de graduação oferecidos pela UFU (bacharelados e licenciaturas), foram reunidos por área do conhecimento, conforme classificação do CNPq.

¹² O critério de seleção dos entrevistados privilegiou a heterogeneidade. Foram selecionados docentes em diferentes níveis da carreira universitária (auxiliar de ensino, assistente, adjunto e titular), do sexo feminino e masculino, com titulação diversificada e que possuem formação inicial diferenciada: licenciados e bacharéis.

¹³ Grupo composto por 116 professores das Faculdades de Educação, Letras, Economia, Geografia, História, Filosofia, Pedagogia, Psicologia. Em relação à formação acadêmica, 74% dos professores que participaram da pesquisa fizeram a graduação em instituições públicas de ensino superior, 3% fizeram licenciatura curta, 54% cursaram licenciatura plena e 42% bacharelado. Os professores afirmaram que optaram por fazer a pós-graduação em instituições públicas – 31% têm especialização *lato sensu*; 62% cursaram mestrado e 49% doutorado. Apenas 3% dos professores fizeram curso de pós-doutorado e 1% é livre docente. A análise das entrevistas desse grupo, articulada com os dados obtidos no questionário, ficaram sob minha responsabilidade e da professora Dra. Silvana B. Malusá.

nenhuma experiência no ensino superior. Esses dados indicavam que a docência, para esses professores, estava vinculada às atividades que realizam quando estão na “sua” sala de aula com “seus” alunos ministrando a “sua” disciplina.

Da análise das respostas dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia a respeito da docência no ensino superior, surgiram novos questionamentos. De qual docência e de qual formação para a docência no ensino superior se fala? Se o professor que atua no ensino superior não teve acesso a formação específica para o exercício da profissão docente na graduação e nem na pós-graduação, onde e como ele aprendeu a ser professor? Essas concepções têm origem na vivência, no conhecimento específico de uma área ou no conhecimento pedagógico? Será que o significado de docência no ensino superior desses professores estaria vinculado ao aprendido na formação na graduação e na pós-graduação ou na experiência vivenciada enquanto alunos que observam a prática docente de seus professores?

Para responder a esses questionamentos aprofundei os estudos, as análises e as reflexões sobre a docência no ensino superior. A intelecção do objeto instigou-me a buscar outros caminhos para problematizá-la, entendê-la e concebê-la nas práticas e discursos de quem as pratica, bem como identificar as afinidades em relação a elas, buscando singularidades (ou não) que orientam o trabalho docente. O projeto de doutorado é fruto dessa busca e possibilitou-me o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2006.

A minha expectativa ao iniciar o doutorado foi dar seguimento ao meu aprimoramento profissional, objetivando uma síntese entre a minha formação e a minha experiência como professora. Durante os dois primeiros anos do curso, busquei ampliar os conhecimentos sobre a docência através das diversas disciplinas cursadas e da revisão bibliográfica correlata ao tema. O contato com a vasta literatura contribuiu significativamente para redefinir o referencial teórico, o problema e a metodologia da pesquisa.

Primeiramente, formulei a seguinte questão para ser pesquisada: Quais são as concepções de docência no ensino superior? Esta indagação relacionava-se como interesse em investigar a compreensão de professores e alunos de cursos de pós-graduação a respeito de docência para além do espaço da sala de aula.

A formulação dessa questão foi se transformando no transcorrer da pesquisa; modificou-se principalmente a partir do momento em que entrei em contato com as teorias das representações proposta por Lefebvre (1983) e quando comecei a redigir o texto da pesquisa. A partir da primeira questão que formulei para ser pesquisada, que era bastante

ampla, fui incorporando modificações que, em minha opinião, contextualizaram e substancializaram um recorte para o presente estudo.

Historicamente a docência tem sido tema recorrente em pesquisas e estudos no campo educacional tanto no âmbito internacional como no nacional. Saber quem é o professor, o que faz e como faz, o que pensa e como pensa, por que faz e por que pensa, como aprende e como mantém o que aprende e de que forma, tem sido uma preocupação constante de inúmeros pesquisadores.

No limiar do século XXI, há uma demanda sem precedentes na educação superior e uma maior consciência sobre sua importância, vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico, bem como para a construção da sociedade, não obstante os questionamentos de seus compromissos. No que tange ao ensino superior, há um elemento que precisa ser trazido preliminarmente à consideração: é o fato da docência no ensino superior constituir-se como um campo de publicações reduzidas no espectro da educação superior, nos eventos científicos, nas últimas décadas, o que demanda adentrar na especificidade desta temática.

A partir da década de 1970, época marcada pela rápida expansão do ensino superior brasileiro, observou-se que, embora embrionárias, há iniciativas que tendem a reconhecer a importância da docência no ensino superior. Nos trabalhos desse período, segundo Fernandes (2001, p. 177) é possível verificar que há no cotidiano da vida universitária a preocupação institucional com a competência do profissional na área de sua formação, sem, no entanto, situá-la historicamente na perspectiva de ser professor.

Sob a influência de uma literatura internacional, principalmente dos Estados Unidos, Canadá e da Europa, a partir da década de 80, os pesquisadores brasileiros vêm buscando pensar o magistério no ensino superior do ponto de vista das políticas públicas, dos processos de socialização profissional, da formação inicial e continuada, dos saberes docentes, da identidade profissional. Apesar dos esforços evidenciados nas diversas pesquisas publicadas nesse período, são poucas as produções sobre docência no ensino superior. Em que pese o fato da produção nacional ser heterogênea, há um dado que se destaca na análise realizada: a ênfase sobre a profissionalização dos professores da educação básica, e, destes, sobre os das séries iniciais do ensino fundamental.

Este fato é evidenciado pelos dados da pesquisa realizada por André (2000), a respeito do estado da arte sobre o tema formação do professor, levantados junto às teses e dissertações defendidas no país, aos periódicos da área e aos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período compreendido entre 1990-1996. Das 284 teses e dissertações publicadas no período,

216 (76%) abordavam a questão da Formação Inicial; 42 (14,8%) tratavam da Formação Continuada e 26 (9,2%) tinham como assunto a Identidade e Profissionalização Docente. Dos 115 artigos localizados, 33 (28,6%) abordavam questões relativas à Identidade e Profissionalização, 30 (26%) tinham como tema a Formação Continuada; 27 (21,7%) se dedicavam à Formação Inicial.

A autora afirma ainda que dos setenta trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPED, 29 (41,4%) tomaram como objeto a Formação Inicial; 15 (21,4%) versaram sobre a Formação Continuada; 12 (17%) abordaram temas relativos à Identidade e Profissionalização; 10 (14,2%) se debruçaram sobre a Prática Pedagógica; e 4 (5,7%) se dedicaram à Revisão da Literatura na área. A pesquisadora concluiu que “[...] o silêncio foi quase total com relação à formação do professor para o ensino superior e para atuar na educação de jovens e adultos, no ensino técnico e rural, nos movimentos sociais e com crianças em situação de risco” (ANDRÉ, INEP, 2002, p. 13).

Observa-se, no estudo realizado por André, que as iniciativas ainda são tímidas nesse campo de investigação. Fonseca (2002) destaca que o debate acerca desse assunto se intensificou no Brasil nos anos 1990, articulado aos movimentos internacionais no campo da pesquisa em educação, e “os professores, seus saberes, suas vidas, suas práticas, a formação, a carreira e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias, as questões de gênero, raça e identidade tornam-se, dentre outros, objeto de investigação e reflexão permanentes” (FONSECA, 2002, p. 85).

A docência na educação superior, apesar das limitações, é campo de estudos que se expande significativamente, sendo delimitado por diferentes abordagens, revelando diferentes perspectivas. A diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional, tem se configurado campo fértil para o aprofundamento na área temática da formação docente. Tal assertiva pode ser constatada em diversas pesquisas de abrangência nacional e internacional.

O Projeto UNIVERSITAS/Br¹⁴, coordenado por Marília Morosini, tem como objetivo de pesquisa selecionar, organizar, avaliar e disponibilizar à comunidade a produção científica sobre educação superior, no Brasil, a partir de 1968. Analisou 6.861 trabalhos

¹⁴ O grupo UNIVERSITAS, criado em 1993, voltado às políticas de educação superior teve, em 1998, a agregação da rede RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, voltada à Pedagogia Universitária. O Projeto UNIVERSITAS/BR construiu uma Biblioteca Virtual contendo em torno de 12.000 documentos sobre educação superior e que pode ser acessada no endereço: <<http://biblioteca.ead.pucrs.br/universitas>>.

(teses, dissertações e livros) sobre educação superior no Brasil, publicados em periódicos nacionais, entre 1968, ano em que foi promulgada a Lei 5540, até 2007.

Outro segmento que merece destaque é a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES¹⁵, também coordenada por Morosini. A rede RIES tem como eixo(s) temático(s)

[...] o desenvolvimento da produção científica pedagógica, no que se refere a: gestão da Educação superior; formação do professor de Ensino Superior em todas as áreas de Formação; Pedagogia Universitária, como articuladora dos saberes e fazeres no contexto do Ensino Superior; e indicadores de qualidade para a educação superior, que implica configurar e mapear os indicadores de desempenho do sistema de educação superior brasileiro e internacionais relativos à qualidade do ensino superior; selecionar e construir indicadores nas categorias identificadas como denotativas da qualidade da educação superior no país; analisar a qualidade do ensino superior a partir dos indicadores construídos utilizando a base de dados disponibilizada pelo INEP/MEC com possíveis bases complementares; e relacionar os indicadores de qualidade do ensino superior construídos pela REDE RIES com o que está posto nas políticas constitutivas da educação superior brasileira (MOROSINI, 2007, p. 252).

Pode-se verificar que a docência no ensino superior vem aos poucos saindo dos bastidores para ocupar lugar de destaque nas pesquisas e publicações. Nos últimos anos, vários pesquisadores, em iniciativas isoladas e ou em parcerias, vêm se dedicando a trabalhos sobre a docência no ensino superior. Constatou-se que, de forma geral, o empenho dos pesquisadores ora se refere à reflexão sobre a formação do professor para docência universitária, ora prepondera à investigação sobre a constituição da identidade, do desenvolvimento profissional, seus conhecimentos/saberes e suas dimensões.

A docência no ensino superior vem sendo compreendida sob diversos ângulos: enquanto exercício profissional e identitário, como ensino em sala de aula e como ofício. Veiga (2005) considera que

Não há dúvida de que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada, defendo sua importância no bojo da visão profissional. Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isto opõe-se à visão não-profissional (VEIGA, 2005, p. 2).

Pesquisas que enfocam a profissão, profissionalidade e profissionalismo docente no ensino superior, segundo Almeida (1999) têm mobilizado a atenção de muitos professores e

¹⁵ Em 2006, a RIES foi selecionada como Núcleo de Excelência em C, T, & I do Rio Grande do Sul, CNPq/FAPERGS. Na área de Educação, a rede tem uma longa e consolidada caminhada em pesquisas na área de análise qualitativa e quantitativa de dados. Em 2007 a RIES é selecionada como Observatório da Educação CAPES/INEP responsável pelos indicadores de qualidade da educação superior. A rede, iniciada em 1998, vem se consolidando através da promoção de eventos e de produção bibliográfica e de formação de pesquisadores (Iniciação Científica, Mestrandos, Doutorandos e Pós-doutorandos).

pesquisadores, propiciando a produção de um expressivo volume de literatura a respeito dos fatores com incidência positiva e negativa na atuação desses profissionais¹⁶.

As preocupações mais gerais centram-se nos processos de: construção do conhecimento profissional; saberes e identidade do professor; profissionalização docente; professor crítico-reflexivo; professor investigativo; professor pesquisador; desenvolvimento profissional do professor; professor inovador; entre outros, atendendo especificidades diferenciadas. Contudo a produção ainda carece de investigações que contemplem a docência no ensino superior enquanto profissão e, como tal, exige um campo epistemológico específico, tanto na formação docente na pós-graduação, como no exercício do magistério na graduação e na pós-graduação.

A pesquisa “Pedagogia Universitária: demandas e possibilidades na formação contínua do docente universitário”, desenvolvida e coordenada por Almeida, na Universidade de São Paulo (2009), originou-se de sua tese de doutorado sobre as experiências e contribuições de formação e reconfiguração da profissão docente, desenvolvidas por um sindicato brasileiro, por sindicatos e federações sindicais portuguesas e espanholas

O sindicato, ao lado da escola, é também espaço de construção do sujeito coletivo e, ao mesmo tempo, de sua manifestação. Não podemos mais privilegiar a formação voltada para o professor isoladamente, organizada à margem do seu desenvolvimento profissional, o que contribui para agravar o isolamento e reforçar a imagem do professor como transmissor de um saber produzido no exterior da profissão [...] reconhecer o papel e a importância da formação contínua no desenvolvimento da profissionalidade docente coloca aos sindicatos o papel de promover o debate sobre o contexto e o significado da atuação profissional dos professores [...]. Na medida em que o sindicato propicia o desencadeamento de um conjunto de relações, que se tecem no interior da categoria, e se coloca como mobilizador de articulações e organizações por locais de trabalho, ele leva os professores a vivenciarem experiências políticas fundamentais para a constituição de sua identidade profissional (ALMEIDA, 1999, p. 2-5).

O estudo de Almeida revelou, além da contribuição significativa dos sindicatos à profissão docente, dois aspectos importantes à profissionalização da docência:

[...] o primeiro é que eles precisam ser detentores de um saber específico, imprescindível à sua atuação e que é desenvolvido no interior da profissão. O segundo é que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido de maneira coletiva, inserido e orientado por um projeto educativo, capaz de expressar os compromissos da escola diante das necessidades comunitárias e sociais (ALMEIDA, 1999, p. 2-5).

Atualmente, devido à ampliação no campo da produção teórica sobre formação de professores, refletir sobre o caráter da docência, significa retomar algumas discussões antigas

¹⁶ Garcia, 1992, 1994; Benedito, 1993; Sacristán, 1993; Imbernón, 1994; Nóvoa, 1992; Almeida, 2009; Chamlian 2003.

que remontam tanto ao caráter do formar professor e da formação de quem forma, quanto ao caráter que vem sendo impingido às Licenciaturas e aos cursos de mestrado e doutorado no interior das instituições brasileiras de ensino superior e ao exercício do magistério superior.

A Universidade, em especial a pública, tem sido um espaço de ampliação dessas discussões pela maneira como sua estrutura de funcionamento se apresenta (ensino, pesquisa, extensão e administração) e, por consequência, pela docência praticada no seu interior.

Falar da docência na Universidade é lembrar que ela é composta não apenas de ensino, como está na tradução do que representa etimologicamente o termo em questão, mas é lembrar que docência para o professor das Instituições de Ensino Superior está ligada à extensão, à pesquisa e à administração também, conforme define a L.D.B. 9394/96, e o Plano Nacional de Graduação¹⁷.

Segundo Marafon (2001, p. 72), a formação para a docência no ensino superior é uma preocupação presente desde o I Plano Nacional de Pós-Graduação, elaborado no MEC em 1974, e propõe-se como referência para as medidas a serem tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação, durante cinco anos, a partir de 1975. No que se refere ao ensino superior e à pós-graduação o documento propõe o seguinte:

[...] o objetivo fundamental do Plano Nacional de Pós-Graduação é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça efetivamente suas funções formativas e pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e da cultura brasileira [...] cabe particularmente à pós-graduação: formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (I PNPG, 1975, p. 17).

Quanto à alternativa de formação pedagógica, ou seja, aos serviços de apoio pedagógico, pode-se dizer que estes surgiram na década de 70. Berbel (1994, p.54) esclarece que “o primeiro órgão de que se tem registro, criado em instituição de ensino superior, no Brasil, para oferecer assessoramento pedagógico ao professor, em serviço, foi o Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado em 1971” (BERBEL, 1994, p. 54).

¹⁷ O PNG possui princípios para nortear as atividades de graduação e estabelecer diretrizes, metas e parâmetros por parte dos representantes do MEC e do Sistema Brasileiro de Educação Superior e também a democratização, ampliação e formas de ingresso na educação superior.

Em 1977 a CAPES instituiu o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior, o PADES, que incentivava e apoiava serviços e atividades voltadas ao desenvolvimento de docentes do ensino superior.

No ano de 1988, com a promulgação da Nova Constituição Brasileira, começaram as discussões acerca dos novos rumos, como em todos os setores governamentais, da educação que, por sua vez, se firmaria com a reestruturação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação que vinha desde 1971. O que esta nova Constituição promulgou para a educação e mais especificamente para a formação de professores, esclarece, em seu Art. 206 – V: “valorização dos profissionais do ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”.

A Constituição Federal de 1988 privilegia as instituições de ensino superior por meio de um artigo próprio: o de número 207. Ao tratar da definição de universidade, o artigo 207 não institui que o ensino se isole na graduação ou que a pesquisa seja propriedade privada da pós-graduação. A pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis na universidade e, por isso mesmo, as três funções são institucionais no seu todo e, como funções permanentes, devem estar presentes no conjunto universitário.

A tríade ensino, pesquisa e extensão passou a ser uma realidade nas universidades, especialmente nas públicas, a partir da época desenvolvimentista brasileira, marcada pela criação dos Institutos Tecnológicos e Centros Politécnicos, que caracterizaram a modernização do ensino nas universidades. Desta maneira, é possível avaliar que durante todo o período de articulação e criação de faculdades e posteriormente universidades, o ensino era a ‘mola mestra’ da atividade docente, o que implica dizer que a relação entre docência, ensino e sala de aula era um componente vivo da realidade prática do trabalho dos professores.

Com o aparecimento da pesquisa no espaço universitário, há um redimensionamento da prática, como também uma cisão na relação entre ensino e pesquisa no que tange à atividade exercida pelos professores.

No senso comum, os pesquisadores são aqueles que criam, pois estão nos laboratórios fazendo ciência e os que ensinam são apenas aqueles que ficam em sala de aula “transmitindo” o conhecimento. Assim, a docência sofre como consequência a ruptura e fragmentação da atividade docente: “pesquisadores” de um lado e “professores” de outro.

Foi na segunda metade da década de 80, no contexto dos movimentos e debates da Assembléia Nacional Constituinte que se confrontaram projetos de reformulação da educação

superior agravando a crise de identidade da universidade, e conseqüentemente, da pós-graduação (cf. BERBEL, 1994, p. 92).

A Reforma Universitária contemplou a associação entre ensino e pesquisa e a organização da pós-graduação em cursos de mestrado e doutorado. A pós-graduação como sistema de ensino estrutura-se e desenvolve-se na universidade após a reforma universitária de 1968. Na década de 70 implementou-se, baseando-se em interesses político-econômicos, a busca de qualificação de profissionais, tanto para o ensino superior em expansão, quanto para o mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Aos poucos, o governo, o MEC/CAPES direcionaram o sistema de pós-graduação para a produção científica e acadêmica, bem como sua integração com o setor produtivo.

De acordo com Candau (1987), na primeira metade dos anos 1980 a tônica de discussões e debates da quase totalidade da literatura que focaliza a questão do papel do professor insidia sobre as relações entre competência técnica e compromisso político do educador. O termo educador passou a ser recorrente como forma de legitimar a ênfase no papel crítico que o professor necessitava assumir.

A partir dessa perspectiva crítica que impregnou as discussões sobre o magistério nos anos 1980 e 1990 houve uma intensa divulgação de produções científicas sobre a temática do professorado nos termos da reflexividade, que passaram a circular no meio acadêmico brasileiro, principalmente as que abordam a questão da pesquisa, com ênfase no papel reflexivo que o professor deveria assumir frente a sua própria prática, com destaque para suas histórias pessoais de profissionalização. Essas determinações são, sem dúvida, reflexos das exigências que a educação passou a requerer em um período turbulento para a educação brasileira, em que a figura docente em voga não correspondia às expectativas do crescente público que buscava a sua formação. Para Tardif e Raymond (2000, p. 9), “a crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério”.

Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40), a Lei 9394/96, não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como “preparação” para o exercício do magistério, resumida à titulação acadêmica ou notório saber, reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores do ensino superior fica, pois, a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154).

A discussão acerca da docência do ensino superior remete a um grande paradoxo. Para o exercício da docência na educação infantil, fundamental e média há exigência legal de formação específica. Contraditoriamente, para professores que atuam em cursos de nível superior, e que formam os docentes para aqueles três níveis, não há nenhuma formação, nem mesmo exigência legal, que os habilite para tal. Esse não-lugar de formação da docência do ensino superior a coloca, ao mesmo tempo, em todos os espaços.

A incursão na literatura da área evidenciou a inexistência de amparo legal que estimule a formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior, o que, por um lado reflete a “cultura da desvalorização do pedagógico”, demonstrando que muito ainda precisa ser feito para reverter essa situação, e por outro, coloca-nos frente a uma questão bastante polêmica e que diz respeito à obrigatoriedade ou não de a formação pedagógica estender-se, indistintamente, aos pós-graduandos. Revelou ainda que, apesar da preocupação com a formação para a docência no ensino superior, este ainda não é um tema integrado na pauta de discussões de um grande número de instituições de ensino superior, em especial na pós-graduação *stricto sensu*, espaço esse que, por excelência e por exigência legal, deveria primar em oferecer subsídios para uma formação de qualidade.

A esse respeito Sabadia (2000) considera que “a qualidade do profissional formado pela universidade é da competência direta das coordenações de cursos, pois são legalmente representantes da proposta de formação profissional em seus cursos, embora, na prática, este poder nem sempre se encontre em suas mãos” (SABADIA, 2000, p. 62).

O modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal. Tanto os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a pós-graduação *stricto sensu*. Os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado campo do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Não se está afirmando que essa perspectiva não seja importante, mas precisa ser analisada, também, a partir de um olhar crítico.

Embora a concepção de docência no ensino superior tenha atualmente outros contornos, pela exigência dos critérios de avaliação para fins de autorização e/ou reconhecimento dos cursos de graduação e pós-graduação, não tem sido atingida nas questões

epistemológicas, políticas e pedagógicas, como grande parte dos estudos (pesquisas nessa área) revela, correndo-se o risco de ser reduzida a uma questão técnica polarizada entre conteúdo-forma; teoria-prática; ensino-pesquisa; com formação/sem formação; restrita a “dar aulas”. A docência vem sendo compreendida como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que a ação de ensinar se encontra definida, e é ela a norteadora da base de discussão sobre a formação e identidade do professor e ao mesmo tempo vem sendo perseguida como um traço norteador das propostas de formação desse sujeito. Essa mesma docência vem sendo anunciada como algo ligado à sala de aula, como se uma e outra se fundissem numa coisa só.

A partir da década de 1980, frutos da impressionante expansão do ensino superior, da política dos organismos internacionais, do crônico desinteresse das autoridades com o exercício da profissão docente no Brasil o papel dos docentes no ensino superior vem sofrendo mudanças significativas. O seu reconhecimento social passa pela produtividade crescente. São exigidas cada vez mais *competências* no processo do desenvolvimento de suas atividades profissionais.

A divulgação de estudos e pesquisas sobre a formação docente no ensino superior e das avaliações realizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de Graduação – ENADE, nos últimos anos, provocou a ampliação das análises e reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos conhecimentos pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência.

Essas reflexões também geram tensões, implícitas e explícitas, no bojo das instituições de ensino superior que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na função de docente, principalmente os que atuam na graduação, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam rever sua prática pedagógica. Nesse sentido, não seria impertinente afirmar que o despreparo pedagógico dos professores universitários é fruto de sua própria formação¹⁸.

¹⁸ Entre vários autores que pesquisam e discutem a temática destacam-se: Contreras (2002); Zabalza (2004); Ramalho (2003); Araújo (2004); Altet (2003); Perrenoud (2003); Paquay (2003); Nóvoa (1995); Sacristán (2000); Shon (2000); Zeichner (2001); Abreu (2000), Anastasiou (1998), André (2001), Berbel (1994), Chauí (2003), Cunha (1998), Feltran (2003), Fusari (2003), Isaías (2003), Lüdke (1999), Masetto (2000), Malusá (2003), Morosini (2001), Pérez Gómez (1998), Pimenta (2002), Tardif (2001), Veiga (2002), Velloso (2001), entre outros.

Considera-se esse fato grave, tendo em vista que a expansão do ensino superior ocorreu não só no Brasil, com inevitáveis consequências na ampliação de seu corpo docente e no seu perfil¹⁹.

Para Cunha (2004), a crítica vai mais longe ainda, pois diante da ampliação do número de estudantes e de instituições de ensino superior, das diferenças entre os cursos, inexistente mecanismo de formação que dê conta das tarefas docentes, sendo o grau superior o único para o qual não há formação específica para o magistério. Segundo o autor, o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente, e de patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Essa situação gera um perfil “acadêmico” de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão.

Pode-se verificar a preocupação com o campo epistemológico específico à docência em pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, além da área das ciências humanas²⁰. Exemplificando, na área das ciências da saúde, o estudo de Graça (2001, p. 66) sobre a percepção do aluno na sua participação do processo ensino-aprendizagem, mediante questionário aberto dirigido a 103 alunos das três escolas de odontologia do Rio de Janeiro (uma particular e duas públicas), concluiu que “há necessidade, na formação do docente, de cursos de pós-graduação que contribuam para sua desenvoltura didática”.

O processo de ensino-aprendizagem, a despeito do nível de formação em que ocorre, e longe do que o senso comum imagina, exige, por parte do docente, a aquisição de um conjunto de competências específicas, que vão muito além do domínio de um conhecimento historicamente acumulado, porque “saber” um determinado conteúdo não é sinônimo de saber ensinar esse mesmo conteúdo²¹. O domínio de um determinado conteúdo e o do respectivo “saber fazer” (conhecimentos profissionais diversos) não se transforma automaticamente em conhecimento didático que permita ao professor exercer com competência seu papel no ensino. Isso significa dizer que aqueles que escolhem exercer a atividade docente precisam adquirir, desenvolver e construir esses conhecimentos e habilidades específicas.

¹⁹ De acordo com estudo da UNESCO, de 1950 a 1992, o número de professores do ensino superior saltou, em nível mundial, de 25 mil para um milhão. No Brasil, dados da CAPES (2008), revelam que no período de 1987 a 2006 o aumento de mestres e doutores no Brasil foi significativo, pois o número de mestres, que em 1987 era de 3.647, passou para 32.261 em 2006; o número de doutores saltou de 868 para 9.366.

²⁰ Aracieri (2001); Carvalho (2001); Moraes (2001); Graça (2001); Secco (2003 e 2004).

²¹ A concepção de competência, nessa pesquisa, é compreendida, como propõe Rios (2002, p. 162): “conjunto de propriedades, de caráter técnico, estético, ético e político”.

O exercício da docência requer duas responsabilidades: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica; e gerar conhecimentos em suas áreas de abrangência.

Para a primeira responsabilidade, constata-se que, em geral, os professores não têm preparação específica e, nesse sentido, desconsideram que a função docente está diretamente vinculada ao compromisso formativo da Educação Superior. Esse compromisso pressupõe que os professores tenham consciência da especificidade da docência superior considerando o conhecimento do conteúdo específico, ou seja: conceitos básicos de determinada área que implica no modo de compreender seu processo de construção; o conhecimento pedagógico geral, isto é, aquele que vai além, incluindo os objetivos, metas e propósitos educacionais; interação com os alunos; estratégias instrucionais de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular; e, ainda, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integrando tanto o conteúdo específico quanto o pedagógico de cunho geral que exige a definição de como o professor concebe os propósitos de ensinar determinado conteúdo, o que os alunos devem aprender, entre outros aspectos, indissociáveis da pesquisa e da extensão.

Cunha (2004) enfatiza que o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Entretanto, o ensino, especialmente o ensino de graduação, é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma improvisada e naturalizada de exercício da profissão.

Pesquisas realizadas por Cunha (1989) e por Pimentel (1993) mostraram que, mais do que os princípios teóricos que aprenderam na definição de sua docência, os professores inspiram-se nas práticas escolares e acadêmicas vividas. A lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes na história dos docentes são fontes de referência às suas escolhas e concepções para efetivar a prática docente.

A partir do referencial teórico analisado identificaram-se vários e sugestivos aspectos importantes sobre a docência no ensino superior que poderiam ser perscrutados:

1. As múltiplas concepções de docência no ensino superior: para além das questões relativas às suas funções restritas a dar aulas; a docência tida como sinônimo de ensino;
2. A formação para a docência no ensino superior que discuta os parâmetros legais sobre a preparação para docência; exigência ou não exigência de formação específica para a profissão; se a ausência da formação na pós-graduação ou a “preparação” para a docência no

ensino superior evoca a profissão docente como “bico” ou falta de opção; ofício; missão; vocação;

3. A distinção entre docência no ensino superior e docência universitária; os diferentes tipos de docência: docência nas IES públicas, nas IES particulares;

4. As representações dos docentes: identificar se a ação docente está relacionada com as concepções dos professores sobre a docência, educação, seus fins e objetivos²²;

5. As representações dos alunos de cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, para compreender suas concepções de docência, o modo de construção de suas práticas e formação;

6. As representações de graduandos e pós-graduandos em nível *lato* e *stricto sensu* com objetivo de identificar a concepção de docência, de sua função social e do papel que devem cumprir como docentes e, por conseguinte, da formação que devem ter para desempenhá-la; a ação pedagógica: se envolve (ou não) conhecimentos teóricos a respeito de como se aprende ou a respeito dos objetos de conhecimento; se a sua formação tem sido entendida, por força da tradição, de forma tácita e artesanal e, ratificada pela legislação, como apêndice da formação para pesquisa ou na especificidade do conteúdo atinente à área de ensino; se identifica que na ação de ensinar o professor revela valores e manifesta a cultura que o produziu como docente, no contexto de sua própria história de aprendizagens – se repudia ou reproduz atitudes e ações pedagógicas de antigos mestres²³.

No conjunto do referencial analisado, os autores argumentam que o desempenho do professor depende dos modelos de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato com o professor²⁴. Identificou-se que, em sua maioria, os estudos enfocam as representações sociais sobre a profissão docente e utilizam como sujeitos os próprios professores. Tal evidência chamou a minha atenção para a necessidade de se estudar as representações dos alunos, em especial daqueles que estão em processo de formação acadêmica para a docência no ensino superior.

Nessa perspectiva, após a revisão do conjunto das obras visitadas, pode-se inferir que há um reconhecimento sobre a necessidade de uma discussão mais aprofundada no que se refere às representações de alunos que estão em processo de formação na pós-graduação.

²² Abud (1999); Assis (2001); Broilo (2004); Chamlian (2003); Lucarelli (2000); Pereira (2000); Soares (2004); Ponciano (2001).

²³ Balzan (1995); Fior (2003); Gonçalves (1990); Mercuri & Polydoro (2003); Rosa (1993); Santos (2000); Tancredi (1995).

²⁴ A esse respeito ver em Tabachnick e Zeichner (1984).

O referencial teórico analisado contribuiu significativamente para definir o objeto de pesquisa e os sujeitos. É, pois, na intelecção das representações de pós-graduandos sobre docência no ensino superior, que enuncio a problemática dessa investigação, expressa no questionamento:

— Quanto e de que maneira as representações dos pós-graduandos sobre docência no ensino superior se relacionam, de um lado, com a vivência discente-docente e, de outro lado, com o ideário, as teorias educacionais presentes nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*?

Objetivou-se, de forma geral, ao responder esse questionamento: identificar, apreender e compreender a docência no ensino superior, a partir das representações de pós-graduandos, no contexto da formação *stricto sensu* e da vivência docente-discente.

Iniciei a pesquisa tendo como pressuposto: a formação oriunda das experiências discentes e docentes dos pós-graduandos é importante, bem como a formação advinda do ideário, das teorias educacionais presentes nos cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* fundamentais para a aquisição de conhecimentos específicos à profissão docente do ensino superior, porém é essencial que uma não sobreponha a outra, porquanto ambas têm valores distintos e relevantes, mas, uma vez amalgamados, serão marcas indeléveis à docência no ensino superior. Assim, para demarcar o campo teórico no qual se situa o objeto de estudo, vale afirmar que considerou-se que as “ideias” de docência construídas pelos pós-graduandos são “pegadas” de histórias contadas, ações praticadas, políticas públicas elaboradas, saberes postos/cristalizados que se desdobraram em outras tantas práticas, em outros tantos saberes. Para aprofundar a análise e as reflexões sobre a docência no ensino superior optei por um referencial teórico-metodológico, com abordagem sociohistórica: a teoria das representações e do método genealógico propostos por Henry Lefebvre (1983).

A abordagem desse autor permite considerar a visão do aluno pós-graduando, futuro professor (em potencial e de fato), como sujeito que se constrói socialmente e é constituído em dado contexto social. Assumir esse referencial teórico significa considerar que a representação discente sobre a docência é um processo psicossocial. Ele se constrói no contexto de determinantes sociopolíticos, históricos e culturais e, nas suas interações cotidianas, produzindo representações que irão constituir sua identidade profissional.

A docência no ensino superior, objeto desta investigação é, ao mesmo tempo, inquietante e desafiadora, pois para apreendê-la, longe de buscar uma síntese e sim captar o movimento, exige problematizá-la, enriquecê-la, entendê-la, concebê-la nos discursos de quem a escolhe como profissão e nas práticas e discursos de quem já a exerce. Para tanto, é

necessário conhecer como a docência é representada social e historicamente nos espaços formativos e como os reflexos dessas representações se instituem nas práticas cotidianas dos docentes.

A opção por um estudo desta natureza revela a preocupação em captar permanências e mudanças nas representações dos pós-graduandos sobre a docência no ensino superior, pois a abordagem proposta por Lefebvre possibilita apreender de forma original os juízos, representações e deduções que se verificam no processo de formação dos conceitos de docência construídos por estudantes de mestrado e doutorado de instituições federais de ensino superior.

O referencial teórico também suscitou questões de pesquisa que nortearam a investigação: Quais as representações de alunos da pós-graduação a respeito da docência no ensino superior? Como essas representações se formaram? Como são influenciadas as representações dos estudantes: por suas experiências/vivências, pela formação? Essas representações podem ser consideradas fontes de conhecimento sobre a docência no ensino superior? Quanto essas representações dos futuros mestres e doutores sobre docência no ensino superior podem influenciar, orientar e direcionar a ação docente? Há relação entre as representações dos pós-graduandos sobre docência no ensino superior e as concepções de docência preconizadas nos PPGs? Elas se aproximam ou se distanciam?

Para responder a esses questionamentos tomou-se como referência o debate que se vem fazendo no meio acadêmico em torno dessa temática na medida em que me apropriei da compreensão do objeto, no diálogo do conhecimento já elaborado com os muitos sentidos que emergiram do próprio objeto.

Para apresentar o que compreendo sobre representações de docência no ensino superior e a caminhada que realizei para produzir essa compreensão, organizei e dividi o presente trabalho em seis grandes partes.

Como se pode constatar, na primeira parte, esta cumpre a função de situar o leitor na temática e circunscrever o foco da investigação, a partir da delimitação do problema, objetivos e objeto de investigação. O que se destacou neste processo foi a necessidade de aprender com a experiência da caminhada, o que exigiu a revisão de minhas ideias e procedimentos muitas vezes.

A segunda parte é composta pelo capítulo I - Desenhando a docência no ensino superior: delineamento teórico-metodológico, no qual apresento as tramas metodológicas e a opção pela abordagem quanti-qualitativa. A opção por essa abordagem revela a importância de inserção no processo de construção do real, reconstruindo os conceitos e ações do contexto

estudado para descrever e compreender as representações dos pós-graduandos a respeito de docência no ensino superior; a quantidade articulada à intensidade dos relatos discentes, por intermédio da adoção de diferentes fontes que se cruzam, capturando os sentidos e os significados. Neste sentido, afirmo que um dos maiores desafios que enfrentei neste estudo foi o de preservar a dinâmica peculiar do objeto. Nesta parte do texto relato sobre o caminho percorrido e sobre as decisões tomadas para produzir os dados: os procedimentos adotados e as técnicas utilizadas.

A terceira parte refere-se ao capítulo II – Docências no ensino superior: múltiplas representações. É o momento em que apresento o conceito de representações proposto por Lefebvre (1983), de docência no ensino superior na perspectiva sociohistórica. Para tanto recuperei a docência no ensino superior a partir da universidade medieval, usando como recurso mediador, na construção do texto, imagens sobre a docência. As representações contidas nas alegorias possibilitaram apreender os sentidos e os significados de docência e como a docência vivida foi concebida ao longo de sua trajetória histórica. Tal procedimento auxiliou-me a pensar, analisar e entender como se produzem as representações, como elas se reproduzem, se perpetuam, desaparecem, se transformam, produzem saberes, relações e os modos de ser do professor. Foi possível identificar ainda como as representações produzidas ao longo da história das universidades têm implicações sobre a atual forma de se pensar e se fazer a docência no ensino superior brasileiro.

Neste mesmo espaço, empreendo uma análise sincrética da formação e identidade do docente do ensino superior, procurando criar um esteio teórico de sustentação para as análises posteriores. Henry Lefebvre (1983) e o referencial teórico apresentado na Introdução, além de outros autores, contribuíram para a construção da análise teórica a respeito temática.

O capítulo III – Percepções, Sentidos e Significados da Docência no Ensino Superior compõe a quarta parte da tese. Nesse capítulo analiso e interpreto os dados obtidos no questionário, nas entrevistas e nas observações realizadas em duas instituições de ensino superior. Com base no referencial teórico é nesse momento em que discuto o processo de constituição da docência no ensino superior a partir das representações dos pós-graduandos. Na análise dos dados recupero os sentidos e os significados atribuídos por eles à docência concebida e vivida;

Nas Considerações Finais, quinta parte da tese, apresento o que foi possível constatar, de acordo com o trabalho realizado sobre a docência no ensino superior, ressaltando que considerei a singularidade das experiências vivenciadas pelos pós-graduandos com as experiências formativas como discentes e como docentes na instituição de ensino superior que

contribui com a aquisição de ideários e teorias que subsidiam a formação para o exercício da profissão docente no ensino superior.

Nas Referências Bibliográficas, sexta parte deste estudo, como é de praxe, constam todas as referências que se fazem presentes no texto. Optei também por colocar referências não citadas no corpo do trabalho, em sinal de respeito aos autores que contribuíram de forma direta e indireta na construção desse estudo. Por fim, nos Apêndices, estão os instrumentos usados para a coleta de dados: questionário e roteiro das entrevistas.

Acredito que essa pesquisa permitirá compreender a relevância histórica e social da docência no ensino superior a partir das representações que pós-graduandos podem assumir no cenário atual, considerando-se que o exercício da docência no ensino superior exige múltiplos conhecimentos que precisam ser apreendidos, apropriados e compreendidos em suas relações.

Acredito que as contribuições oriundas desta pesquisa poderão ampliar as discussões sobre a docência e formação docente na pós-graduação enquanto possibilidade de melhoria da qualidade do ensino, pois a docência no ensino superior ultrapassa os limites da sala de aula e alcança as discussões sobre as finalidades do ensino de graduação e da própria pós-graduação.

O processo, embora inacabado, e a abertura para novas possibilidades direcionam o curso da Tese e a colocam como um estudo acadêmico que pode ser escopo de análises, reflexões, críticas e considerações por aqueles que investigam a temática.

Minha experiência como professora não é longa, mas é intensa. O vivido como pós-graduanda-professora-pesquisadora oportunizou-me o encontro com diferentes sujeitos, dentre os quais destaco professores e alunos de áreas diversas, principais interlocutores de meu atual percurso. Tal decisão implicou em, necessariamente, rever as minhas representações de docência no ensino superior.

CAPÍTULO I

Desenhando a docência no ensino superior: delineamento teórico-metodológico

*Os conceitos e concepções são as senhas
com que se de-senha a realidade*
(NICOL, 1997)

A escolha de um percurso para que de fato se efetive uma compreensão mais próxima da realidade investigada, nem sempre é tarefa fácil, porém toda caminhada inicia-se com o primeiro passo.

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa como atividade humana e social traz consigo uma carga de valores, de preferências, interesses e princípio, de onde o pesquisador não se ausenta como indivíduo, uma vez que os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear a sua abordagem de pesquisa, e consequentemente a metodologia utilizada.

Para desenvolver qualquer pesquisa é primordial que se tenha um método claramente definido e comprovadamente eficaz. De acordo com Fiorese (2003, p. 27) “método (metodologia) é o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimentos que permitam alcançar um determinado objetivo”.

De forma análoga se pode dizer que o método exerce para o pesquisador a mesma função do mapa para os viajantes. Uma estrutura metodológica bem definida é condição *sine qua non* para a realização de uma pesquisa científica.

Para proceder à análise da docência no ensino superior historicamente constituída e expressa nas representações de pós-graduandos, tomou-se como referência o enfoque teórico – da teoria das representações e do método genealógico – proposto por Lefebvre (1983), pois se apresenta como possibilidade de desvendar as condições por meio das quais determinadas representações se formam, tendo em vista tanto seu caráter retrospectivo como prospectivo, uma vez que as representações se formam e se modificam conservando o gérmen de sua origem e apontando o devir. É preciso que, no estudo das representações, sejam captados aqueles momentos mais profundos, mais duradouros, de lenta maturação, o que exige regresso a sua gênese, voltando a captá-los com o trabalho da memória. Esse caráter histórico, ao

antecipar o futuro, permite vislumbrar que mudanças são necessárias à transformação das práticas.

A escolha desse enfoque teórico e metodológico se justifica por dois motivos. Primeiro porque os pressupostos lefebvreanos permitem que o fenômeno ora estudado não seja apreendido de forma fragmentada. Em segundo lugar, porque evidencia a possibilidade de identificar a natureza e a gênese de construção e constituição dos valores atribuídos à docência vivida e à docência pensada a partir dos ideários, das teorias educacionais presentes nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo a perspectiva dialética lefebvreana, a análise de qualquer palavra e de qualquer ação não pode prescindir da compreensão das contradições nela presentes, pois incorreria ao erro de negar-lhe seu caráter histórico e dinâmico. Entende-se que o real (aqui delimitado como as relações que constituem e constroem o conceito de docência no ensino superior) é móvel, múltiplo, diverso e contraditório.

No movimento dialético de investigação, o conceito de contradição desempenha papel crucial, pois não se trata de uma oposição excludente entre o “sim” ou o “não”, mas uma relação com profundas vinculações no concreto, que se apresenta sob termos que se negam ativamente, porém que se interpenetram e criam algo novo. O princípio de identidade dialética é, por definição, de acordo com Lefebvre (1983) uma “unidade das contradições”. Assim, todo ser é um devir, é um “vir-a-ser”.

O método dialético crítico contribui para desvelar o fenômeno social, pois busca sua história, a sua gênese, contemplando a articulação dos múltiplos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, além de permitir a mediação entre a complexidade dos diversos contextos e as situações singulares. A totalidade, nesse sentido, é mais do que uma união entre as partes – é um todo articulado, interconectado. Vale destacar que, a análise dialética, ao lançar mão do conceito de totalidade, preocupa-se em não se restringir somente à descrição das condições, fatores ou mecanismos que interferem na produção desse ou daquele fenômeno ou processo social, mas analisar as conexões existentes entre os elementos que o determinam.

A concepção adquirida a respeito das coisas está composta por percepções individuais e coletivas, condições históricas e materiais dos sujeitos. Isso sugere que tal compreensão sobre algo ou alguém é particular, singular, condicionada às experiências construídas ao longo da vida e está presente na vida cotidiana – que pode ou não condicionar a constituição das concepções e faz parte do conhecimento da realidade.

As representações se formam, afirma Lefebvre (1983, p. 96-97), entre o *concebido* – constituído no ideário e no discurso teórico dos sujeitos sobre o saber a ser criado e divulgado

– e o *vivido* – formado pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico.

Lefebvre considera que é no espaço das ambiguidades da relação social, habitado pelas representações, cujos pequenos mundos se articulam com o saber, os sonhos, as lembranças e as ficções, que se encontra a chave para a compreensão do homem em sociedade, visto o poder que a representação possui de substituir o real, de ser mediação na construção de imagens. A experiência humana se constitui do que é vivido e do que é concebido, num movimento dialético que nunca cessa, afirma o autor. Adverte, ainda, a respeito da necessidade de respeitar a vivência, pois existe uma relação de precedência entre relações sociais vividas e concebidas, pois há que se partir do vivido sem preterir o concebido, considerando que entre “ambos as representações fazem as vezes de mediadoras: umas se consolidam modificando, por sua vez, o concebido e o vivido; outras circulam ou desaparecem sem deixar pistas” (LEFEBVRE, 1983, p. 215, 216, 223).

Acredita-se que as representações de mestrandos e doutorandos sobre docência no ensino superior estão eivadas de conhecimentos sobre a profissão docente a sua prática e, estes conhecimentos são históricos, social e culturalmente elaborados, porque contêm marcas, imagens, símbolos, significados e sentidos que foram e são construídos coletivamente. Representam fatos, fenômenos e têm origem histórica, social e cultural. Segundo Lefebvre (1983) as representações

[...] são fatos de palavras e de práticas sociais [...] as representações são fatos ou fenômenos de consciência, individual e social que acompanham uma palavra – ou uma série de palavras – e um objeto – ou uma constelação de objetos – em uma sociedade e em uma língua determinadas (LEFEBVRE, 1983, p. 23).

Nesse sentido, no estudo das representações, é necessário adotar o trinômio representante-representação-representado, tentando superar o modelo de interpretação baseado no binômio significante-significado; ao contrário de uma relação direta que este binômio supõe, com o terceiro termo – a representação – Lefebvre introduz uma relação mediada (SILVA, 2005).

Lefebvre (1983, p. 94-95) assevera ainda que as representações “não são simples fatos, nem resultados compreensíveis por sua causa ou mesmo simples efeitos”, elas se formam entre o concebido, composto pelo ideário e pelo discurso teórico dos sujeitos sobre o saber a criar e divulgar, e o vivido, formado pela vivência singular de cada sujeito e pela vivência coletiva e social dos sujeitos envolvidos num contexto específico.

É importante, nessa perspectiva, perguntar: Quem produz as representações? Quem é esse sujeito? O que ele representa sobre o que apreende da realidade?

As respostas a essas questões, segundo Lefebvre (1983, p. 58) relaciona-se com o modo de existência das representações que só se “concebe levando em conta as condições de existência de tal ou qual grupo, povo ou classe”. Para esse autor, o sujeito é considerado não só como veículo de representações que se formam no entrecruzar de suas trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença a um grupo social historicamente situado, o que influencia seu agir e seu discurso. Mais do que isso: são as representações constituintes dos sujeitos, inseridos em histórias de vidas específicas, assim como estão representados na escala social.

No interior de um estudo específico, o interesse da análise das representações centra-se na maneira como determinados sujeitos geram representações – entendidas como fatos de palavras e ação social – a partir de sua vivência, assim como lidam com as representações sociais existentes, com maior ou menor força, em sua vida cotidiana, com características criativas, miméticas ou reiterativas (PENIN, 1994).

A docência, nesse sentido, deveria ser apreendida enquanto um processo complexo que supõe, conforme Coelho (1996) “uma compreensão da realidade concreta da sociedade, da educação, da escola, do aluno, do ensino-aprendizagem, do saber, bem como um competente repensar e recriar do fazer na área da educação, em suas complexas relações com a sociedade” (COELHO, 1996, p. 43).

Para tanto, é necessário, afirma Penin (1994) adotar uma postura de desconfiança sobre o que está formulado sobre o real; o conhecimento sistematizado diz respeito a uma parte do real, que pode se referir a uma representação. Assim, é necessária a adoção de uma perspectiva dialeticamente crítica que capte o movimento entre o já estabelecido teoricamente – problematizando-o, dissipando as interpretações, apontando suas possibilidades e limites – e o existente.

Essas premissas orientaram a pesquisa e a partir delas buscou-se uma aproximação do universo das representações construídas pelos pós-graduandos em torno das experiências por eles vividas, no cotidiano das relações com a docência, quer seja enquanto alunos, quer seja como professores. A Figura 1 a seguir ilustra o trinômio representante-representação-representado:

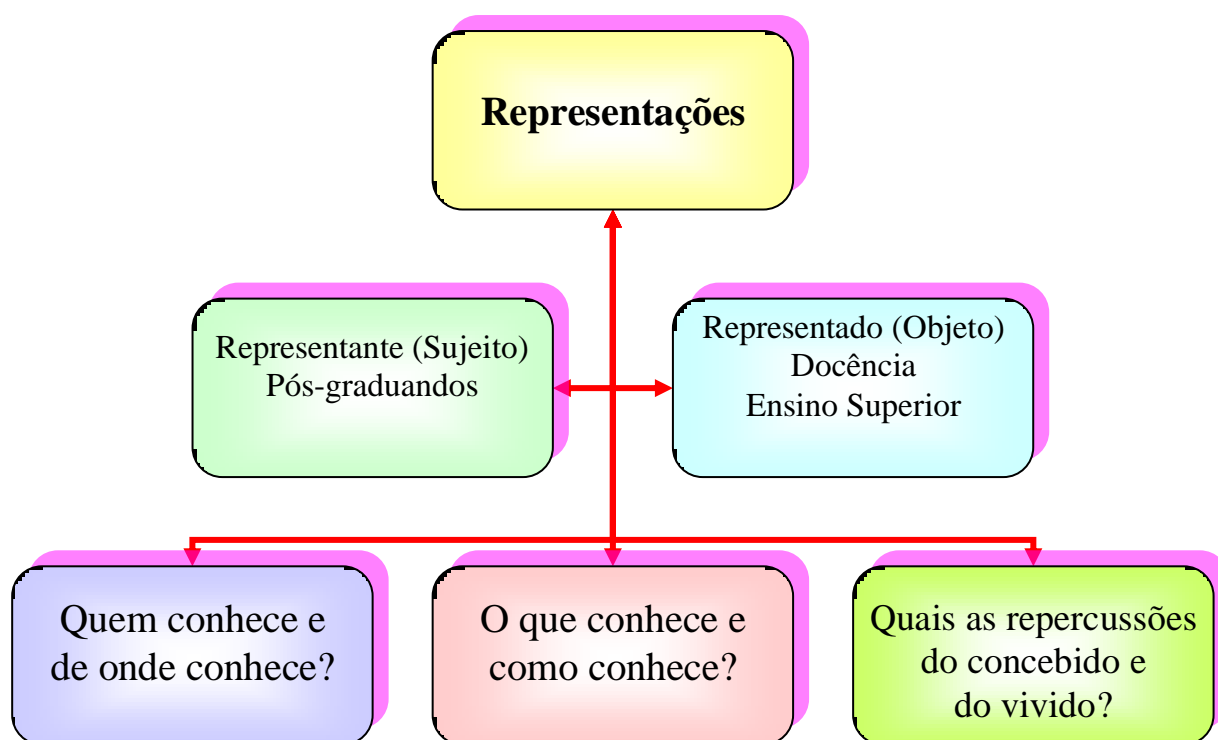


Figura 1 - Trinômio: representante-representações-representado.

Na Figura 1 percebe-se que a constituição de uma representação e a sua conseqüente análise depende intrinsecamente de fatores externos e internos ao sujeito e ao objeto. Os questionamentos orientam os caminhos metodológicos da pesquisa e a constituição de categorias de análise, provenientes dos dados coletados através dos instrumentos usados: questionário, entrevistas e observações em campo.

1.1 Caminhos da Pesquisa

Ghedin e Franco (2006, p. 8-9) consideram que “ao se delinear uma trajetória, acaba-se, muitas vezes, na necessidade de percorrer outros caminhos” e somos tomados por uma “trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção”; neste caso, resta ao pesquisador aliar-se às experiências daqueles que percorreram caminhos semelhantes e criar um mundo de referências transposto por sua criação e necessidade.

O cotidiano da formação para a docência no ensino superior de mestrandos e doutorandos não se circunscreve à sala de aula dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pois as atividades por eles desenvolvidas compreendem, em geral, a aquisição de créditos provenientes das disciplinas cursadas, participação em eventos científicos, produção de artigos, trabalhos de campo, seminários, entre outras atividades que não estão circunscritas aos programas de pós-graduação aos quais estão vinculados. Em geral o desenvolvimento de suas pesquisas ocorre extramuros da academia, assim como a elaboração das dissertações e teses constitui-se em exercício solitário, com a participação pontual dos orientadores.

Acompanhá-los, ainda que fosse um número reduzido de discentes seria inviável, pois muitos não residem, não exercem suas atividades acadêmicas e profissionais na cidade onde cursam a pós-graduação. Como então proceder a uma investigação das representações dos discentes sobre docência no ensino superior, na perspectiva da observação da vida cotidiana conforme propõe Lefebvre (1983), se suas atividades não estão circunscritas à sala de aula dos cursos de pós-graduação? E mesmo que isso fosse possível, os sujeitos a serem observados são os alunos e não os professores.

Resolver esse impasse implicou na busca de alternativas para o desenvolvimento da pesquisa que teve por proposições diretivas:

1. nas representações coletivas prevalece: i) a docência no ensino superior restringe-se ao ensino em sala de aula; ii) o valor da experiência no aprendizado da docência; iii) quem sabe ensina;

2. nas representações individuais dos pós-graduandos é possível encontrar: i) a superação da lógica de docência no ensino superior como dom, sacerdócio, vocação e semiprofissão; ii) a importância da formação específica e vivência na construção da profissão e da identidade docente; iii) a docência no ensino superior como uma obra em construção.

Para comprovar ou refutar as hipóteses, o estabelecimento de uma única abordagem metodológica, quantitativa ou qualitativa, mostrou-se insuficiente para abarcar toda a

realidade a ser observada e, assim, responder o problema desta pesquisa. De acordo como Gauthier (1999) “[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo... por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo.” (GAUTHIER, 1999, p. 24).

Nesse sentido, buscou-se instrumentos de coleta de dados que possibilitassem a integração entre as abordagens quantitativa e qualitativa. Embora métodos qualitativos e quantitativos contrastem, não se pode afirmar que os mesmos se oponham ou se excluam mutuamente como instrumentos de análise. Os pontos de vista, na verdade, podem ser complementares de um mesmo estudo (WILDEMUTH, 1993, p.451).

A escolha dessa abordagem metodológica se justifica porque seus pressupostos permitem que o fenômeno ora estudado não seja apreendido de forma fragmentada; evidencia a possibilidade de identificar a natureza e a gênese de construção e constituição dos conceitos de docência no ensino superior para além do formal, do instituído. Por outro lado, usar o conceito lefebvreano de representação nessa pesquisa é coerente porque permite considerar tanto o concebido quanto o vivido pelos pós-graduandos, tanto suas palavras quanto suas outras práticas sociais, tanto as presenças quanto as ausências em suas práticas de sala de aula, quer seja enquanto alunos do curso de mestrado ou doutorado ou como docentes em cursos de graduação ou na educação básica.

O campo científico aponta uma tendência para o surgimento de um novo paradigma metodológico. Um modelo que consiga atender plenamente as necessidades dos pesquisadores. Essa dicotomia positivista x interpretativo, quantitativo x qualitativo, parece estar cedendo lugar a um modelo alternativo de pesquisa, o chamado quanti-qualitativo, ou o inverso, quali-quantitativo, dependendo do enfoque do trabalho. Para Freitas, Oliveira, Saccol e Moscarola (2000)

Ambos os tipos possuem, naturalmente, vantagens e desvantagens. Não há obrigação alguma de se eleger apenas um método; cada desenho de pesquisa ou investigação pode fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, o que se denomina de multimétodo, ou seja, aliando o qualitativo ao quantitativo (e não só tendo mais de uma fonte de coleta de dados) (FREITAS et al., 2000, p.106).

A integração quantitativo-qualitativa, não obstante tais nomenclaturas possam estereotipar mais que esclarecer referências conceituais dos métodos que comportam, há muito é ensaiada por pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento, à revelia dos posicionamentos mais pragmáticos, e vem, concomitantemente, acumulando críticas não por sua impossibilidade, mas pela fragilidade decorrente da lacuna em responder de onde se

origina essa prática e a que tipo de construção de conhecimento serve. Brandão (2008) considera ser necessário

[...] superar as falsas disputas entre partidários das macro ou das micro-análises, em seus desdobramentos problemáticos em perspectivas 'quantitativas' versus 'qualitativas', pois cientistas sociais de diferentes orientações teóricas têm criticado, há muitos anos, essas dicotomias que, no entanto, ainda hoje encontram-se presentes na área da educação [...] em termos de investigação é irrelevante e improdutiva a disputa entre abordagens quantitativas versus qualitativas, e absolutamente equivocada a pretensão de que um tipo de abordagem seria superior a outra em termos éticos (positivismo x humanismo) (BRANDÃO, 2008, p. 2, 3).

De acordo com Turato (2005) no processo de integração das duas abordagens, os métodos têm suas próprias identidades, e devem permanecer assim, desde o momento da idealização do projeto até a ocasião de expor o relatório final. O autor afirma que é necessário certificar-se da contribuição que a integração das abordagens quantitativa e qualitativa trará para o objeto investigado, bem como da clareza sobre que tipo de análise ela possibilita construir. Defendendo a importância dos dois enfoques, May (2004) afirma que:

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...] não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática (MAY, 2004, p. 146).

Nesse sentido, o pesquisador deve munir-se dos quadros de referências que os informam, reconhecendo nas diferenças a riqueza de cada um dos métodos. Convém ainda que o pesquisador saiba explicitar sua opção por integrá-los, descrevendo todo procedimento envolvido e tornando claro em que circunstâncias essa integração ocorre.

As palavras de Freitas e Janissek (2000) sintetizam com clareza as diferenças entre estudos qualitativos e quantitativos, conceituação indispensável para a compreensão do desenvolvimento deste trabalho e dos motivos da opção metodológica adotada:

Ao olhar de forma mais precisa um processo de pesquisa qualquer, vai-se notar que dificilmente ele deixa de recorrer a mais de uma técnica de coleta de dados, bem como mais de uma fonte, fazendo inclusive recurso a diferentes técnicas de análise de dados. Cada vez mais forte é a tendência de que uma pesquisa quantitativa, mais objetiva, deve ser precedida de uma atividade mais subjetiva, qualitativa, que permita melhor definir o escopo e a forma de focar o estudo. Também tem sido consenso que, mesmo sendo objetiva em sua essência, sempre se pode recorrer a algum tipo de opinião mais espontânea ou aberta, de forma a captar 'um algo mais' da parte do respondente. (FREITAS; JANISSEK, 2000, p. 27).

Barreto (2008) chama a atenção para o excesso de pesquisas com

[...] “abordagens do tipo ‘estudo de caso’, que se tornou extremamente raro encontrar pesquisas que utilizem amostras estatisticamente representativas, mais claramente preocupadas com a abrangência dos processos e com os efeitos dos fenômenos” [...] A preferência pelas análises qualitativas entre nós [campo educacional] ganhou corpo no início dos anos 80, quando os cursos de pós-graduação se expandiam e consolidavam, e veio acompanhada por um forte rechaço ideológico dos pesquisadores brasileiros às orientações metodológicas de cunho tecnicista que prevaleceram na década 70. Daí decorre que o emprego cada vez menos freqüente de abordagens quantitativas ou de sua combinação com as qualitativas (BARRETO, 2008, p. 3).

Deslandes & Assis (2002) afirmam que é possível realizar a integração entre as abordagens quantitativa e qualitativa para cruzar de todas as formas possíveis os dados quantitativos e qualitativos para a geração de ideias, a verificação de hipóteses, a elaboração de conclusões. Os resultados alcançados com o emprego dessas metodologias apontam para uma maior fidedignidade e validação das pesquisas. Se é certo que a verdade absoluta nunca é alcançada, talvez a utilização de abordagens múltiplas possa, ao menos, aproximar os pesquisadores de uma verdade temporal (cf. DESLANDES; ASSIS, 2002). Para Freitas, Muniz e Moscarola

O uso de técnicas qualitativas x quantitativas, tanto para coleta quanto análise de dados, permitem, quando combinadas, estabelecer conclusões mais significativas a partir dos dados coletados, conclusões estas que balizariam condutas e formas de atuação em diferentes contextos (FREITAS, MUNIZ; MOSCAROLA, 2005, p. 5).

A combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, segundo pesquisadores, reduz os problemas de adoção exclusiva de um ou outro método. Segundo Duffy (1987), os benefícios são as possibilidades de:

(i) congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos); (ii) identificar as variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos); (iii) completar um conjunto de fatos e causas associadas ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade; (iv) enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; (vi) reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas (DUFFY, 1987, p. 131).

As vantagens de se integrar os dois métodos está, de um lado, na explicitação de todos os passos da pesquisa, e de outro, na oportunidade de prevenir a interferência da subjetividade do pesquisador nas conclusões obtidas.

Para Minayo et al (2002) a integração entre os dois modelos de pesquisa possibilita apreender o objeto estudado e a riqueza de conhecimentos que a ele podem ser agregados com

a valorização do significado e da intencionalidade dos atos, das relações e das estruturas sociais. Os autores enfatizam ainda que esta é uma perspectiva dialética de pesquisa, pois

[...] leva a compreender que dados subjetivos (significados, intencionalidade, interação, participação) e dados objetivos (indicadores, distribuição de frequência e outros) são inseparáveis e interdependentes. Ela permite criar um processo de dissolução de dicotomias: entre quantitativo e qualitativo; entre macro e micro; entre interior e exterior; entre sujeito e objeto (MINAYO et al., 2002, p. 32).

Lembrando Lefebvre (1983, p. 242), nenhuma obra resolve completamente as contradições que estimularam e orientaram o movimento criador. Nesse sentido, em cada obra – que sem dúvida constitui um todo – persiste um movimento dialético.

Neste sentido, a trajetória desenvolvida na pesquisa indica a posição do investigador que toma o sujeito como criador e aberto a possibilidades, na perspectiva da compreensão do ser social em interação com outros e com o mundo. Este compromisso norteia a atitude do investigador na coleta dos dados e, principalmente, no tratamento dado ao desenvolvimento da análise. Em linhas gerais, os questionamentos que foram explorados na pesquisa de campo retomam as questões norteadoras da pesquisa e espera-se, com a pretensão da “delicadeza metodológica”, caminhar para os sujeitos e explorar o objeto a partir da abordagem teórica proposta.

Para tanto, adotou-se nessa pesquisa a diversidade de instrumentos, que combinam métodos quantitativos e qualitativos na composição dos procedimentos metodológicos. Jensen e Rosengren (1990) propõem estudos “multimetódicos” que utilizem a triangulação de métodos, ou seja, um tripé que sustente a coleta de dados e as análises do objeto de estudo. Dessa forma, recorreu-se ao método de pesquisa quantitativa, ao método qualitativo e à Teoria das Representações, de Henry Lefebvre (1983) para desenvolver a investigação, da seguinte maneira:

a) método quantitativo – baseado no *survey*: aplicação de um questionário, como instrumento de aproximação do sujeito, com perguntas de múltipla escolha com o objetivo de levantar dados coletivos das representações de pós-graduandos sobre docência no ensino superior;

b) método qualitativo: através do uso de imagens, enquanto fontes históricas, apreender a docência enquanto um construto histórico e social, analisar as representações dos pós-graduandos, obtidas nos questionários, em entrevistas e da observação de pós-graduandos que atuam como professores em cursos de graduação.

Acredita-se que junto com o índice estatístico, ou por detrás dele, há uma história a ser contada, isto é, se houver alguém interessado em ouvi-la, pois

[...] o homem é universal e singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua actividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva... Se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

As representações individuais permitem não somente compreender o modo de pensar e agir do indivíduo, como também analisar a estrutura e a dinâmica do contexto social no qual ele está inserido. A pesquisadora, nesse caso, é uma mediadora que abre, por meio da metodologia, novas perspectivas para o entendimento de versões sobre determinado assunto, pois as representações dos pós-graduandos podem apontar continuidade, descontinuidade ou mesmo contradições. O significado da fala do outro representa ver o que está “*entre-visto*” e que ainda não foi dito (SOARES, 1997).

1.1.1 Primeira Etapa da Pesquisa: Imagens da Docência no Ensino Superior

A primeira etapa consistiu no levantamento e seleção de imagens que subsidiaram a análise do conceito de docência no ensino superior, apresentada no Capítulo II. Partiu-se do pressuposto de que a pessoa ao olhar qualquer imagem, sua memória é ativada de forma que ela associa, de forma mais ou menos intensa, o que está representado a uma situação vivenciada e, conseqüentemente, outros fatos que não estão presentes na imagem fixada poderão emergir, detalhes preciosos que se transformam em informações que podem contribuir com a pesquisa. Esses detalhes, mesmo se considerados subjetivos²⁵ ou idiossincráticos são ativados quando se olha imagens de família, de um acontecimento social, de um espaço geográfico modificado com o passar dos anos, do espaço escolar e tantas outras situações que são registradas de diferentes formas ao longo da história.

²⁵ O conceito de subjetividade aqui não é concebido como essência, mas entendido enquanto construção social (GUATTARI, 1996), sendo que existem dois modos através dos quais os indivíduos se apropriam da subjetividade: um desses modos diz respeito a uma relação de alienação e opressão e neste caso o indivíduo se submete à subjetividade da forma como a recebe, trata-se do que Guattari denominou como individuação; por outro lado, observamos o processo de singularização, onde se produz uma relação de expressão e criação e a partir do qual o indivíduo se apropria dos componentes da subjetividade.

Chauí (1988) considera que “o vidente é aquele que ver no visível, traços do invisível [...] O olhar torna-nos reféns de nossos próprios olhos, míopes, alterados da anestesia cotidiana que nos impede de ver sem as cataratas da visão”.

Nessa perspectiva considera-se que toda fonte de informação é histórica. É também uma linguagem, seja escrita, oral, iconográfica, literária. Toda linguagem é um discurso sobre o acontecido. Muitas vezes, ações humanas se tornam invisíveis diante do relevo documental. O não-dito em uma fonte, talvez seja mais importante do que o que está posto em relevo. Os documentos não falam por si, não são meros depositários do real, mas são evidências, registros da experiência pessoal e profissional dos sujeitos históricos que (re)constroem cotidianamente os saberes e as práticas educativas no interior das instituições sociais.

Monteiro (2001) complementa as reflexões de Chauí ao dizer que

O ver necessita estar e não apenas passar pelos espaços. Ver é tecer um lugar no não-lugar. Ver é observar a realidade que se apresenta de forma complexa e inteira diante do seu olhar. Ver não é se colocar como espectador de um mundo ilusório criado por outros olhares. É a possibilidade de sentir antolhos e girar o rosto para inviabilizar sua ação, de não se imobilizar diante do que se vê. Ver é tornar-se capaz de perceber as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-las (MONTEIRO, 2001, p. 27-28).

Ver o mundo significa muito mais do que apenas enxergar as coisas, as pessoas. Ver significa superar formas únicas de se compreender como parte do mundo e da sua história.

Ao longo da história a imagem sempre teve importante papel na sociedade e na cultura. O mundo dos sentidos e as emoções condicionam a leitura das imagens: o olho e o tato constituem a primeira forma de comunicação humana. As imagens são feitas para serem vistas: é o olhar que organiza a experiência e produz sentido à imagem. O poder da imagem-coisa produz sentimentos e emoções e através delas penetramos no inconsciente. Diz o adágio popular que *uma imagem diz mais que mil palavras*, mas é preciso cuidado. A advertência de Sgarbi (2001) incita a reflexão

Uma imagem pode dizer tão pouco ou menos que mil palavras. É preciso tomar mais cuidado para não cairmos na esparrela de que o mundo se expressa por imagens. Elas são tão definitivas e importantes quanto outras linguagens que fazem parte da complexidade do mundo. A imagem em si não reflete realidades, nem permite leitura de mundos; porém, como todas as demais formas de linguagem a leitura feita com o olhar esta carregada de sentidos e sentimentos (SGARBI, 2001, p. 123).

A importância que as imagens têm assumido no cotidiano tem provocado inquietações nas práticas educativas, despertando o desejo de discutir o papel que as imagens como artefatos culturais tem desempenhado na constituição de identidades.

Apenas há pouco tempo a imagem vem sendo explorada como fonte histórica na área de educação, pois a ênfase tem sido na fonte escrita. Não obstante, a escrita pode ser considerada fruto da leitura de imagens.

A história revela que em algum momento o ser humano começou a desenhar e encheu as paredes com figuras, representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano. Ao compartilhar com outros da sua espécie, sobre os desenhos o “artista” passa a atribuir nomes às figuras e a relatar os fatos que os desenhos representavam. Os desenhos, além de representar objetos da vida real, podiam servir também para representar palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. A humanidade descobria assim que, quando uma forma gráfica representa o mundo, é apenas um desenho; mas, quando representa uma palavra, passa a ser uma forma de escrita.

A História das Mentalidades, a partir de 1960, introduziu uma nova noção na historiografia francesa para qualificar uma abordagem que não centralizasse nem as ideias nem os fundamentos socioeconômicos das sociedades, mas que revelasse, antes de tudo, o pensamento comum entre as pessoas de um tempo, o cotidiano, ou o que escapa aos sujeitos individuais da história.

A mentalidade, segundo Chartier (1990) sempre coletiva, rege as representações e juízos dos sujeitos sociais, sem que estes o saibam. A atenção volta-se para o pensamento e ações coletivas, bem como para as novas questões estranhas à história social, preocupada até então com a hierarquização dos grupos constitutivos da sociedade.

A partir dessa forma de compreender a história, abre-se espaço para as diferenças, as múltiplas individualidades, vários procedimentos diários nas *artes de fazer*, as inúmeras maneiras de negar a ordem estabelecida e o estatuto da lei, como formas conjuntas de organizar o espaço e dominar o tempo. As palavras de Le Goff (1992) esclarecem ainda que

A história do cotidiano revela-nos o sentimento de duração, nas colectividades e nos indivíduos, o sentimento daquilo que muda, bem como daquilo que permanece [...] A história do cotidiano é uma visão autêntica da história porque representa uma das melhores formas de abordagem da história global, na medida em atribui a cada actor e a cada elemento da realidade histórica um papel, no funcionamento dos sistemas que permitem decifrar essa realidade. (LE GOFF, 1992, p. 89)

O pesquisador, nessa perspectiva, busca o sujeito comum no discurso histórico, registra o fazer de um grupo, de uma comunidade nos procedimentos cotidianos, na arte, na moradia, nos costumes, nos rituais familiares, nas formas de comunicação (falar, ler, escrever, representar, nas imagens), nas crenças, nos costumes, na escola, etc., é a história vivida por cada um que nos enlaça em cada um dos espaços; que nos oprime e nos impele a buscar

formas de superação. É preciso considerar que essas fontes não dizem respeito, necessariamente, à totalidade da vida das pessoas, mas aos aspectos dessa vivência, os quais constituem informações para a reconstituição de fatos e problemáticas. As representações dos sujeitos e suas inquietações vivenciadas também podem estar contempladas no interior das imagens e nas entrelinhas do discurso. Bosi (1994, p. 426) a esse respeito tece algumas reflexões.

A imagem social já fixada pode ser minada pela escavação de uma experiência pessoal mais rica e mais profunda [...] em cada fase da vida vão se alterando de leve a nossa lembrança. A imagem de nosso pai caminha conosco através da vida. Podemos escolher dele uma fisionomia e conservá-la no decurso do tempo. Ela empalidece se não for revivida por conversas, fotos, leituras de cartas, depoimentos de tios e avós, dos livros que lia, dos amigos que freqüentava, de seu meio profissional, dos fatos históricos que viveu... Tudo isso nos ajuda a constituir sua figura. Meu pai ofereceu de si muitas imagens até sua morte [...] sua figura não cessa de evoluir: ela caminha ao meu lado e se transforma comigo. Traços novos afloram, outros se apagam conforme as condições da vida presente, dos julgamentos que somos capazes de fazer sobre seu tempo. Nos velhos retratos, o impacto da figura viva vai-se apagando, ou vai sendo avivada, retocada.

A partir do momento em que as pessoas nascem, começam a observar o que está ao seu redor, o que o mundo lhes mostra; então se inicia a constituição das imagens. As imagens que vão sendo construídas em cada ser humano dependem de como ele vê o mundo, ou seja, da sua forma de sentir, absorver e interpretar o que vê, dos sentidos que cria, estabelece e partilha. Entretanto, as pessoas, normalmente, refletem pouco sobre as imagens que possuem delas mesmas (auto-imagens), dos outros, dos fatos, da vida, pois estas imagens se formam, muitas vezes, sem que elas percebam.

A imagem apresenta diversas funções que se confundem com as produções humanas através da história, em sua busca para estabelecer uma relação com o mundo. Entretanto, a imagem não é neutra. Imagens são fontes de informações e têm funções e objetivos explícitos ou implícitos. Entre estas funções, destaca-se a concepção da docência universitária e a imagem a ela associada, enquanto um construto dos significados a ela atribuídos historicamente. Recuperar o professor representado nas imagens é a possibilidade de identificar como a imagem dos professores tem sido constituída, como pessoa e como grupo social, como parte de uma memória coletiva da história da própria docência.

Recuperar a docência representada em imagens é a possibilidade de identificar como a imagem da docência constituída nas representações individuais e coletivas sobre essa profissão têm sido constituídas. As imagens constituem-se em elementos que permitem compreender a ação docente no seu cotidiano, pois elas são construídas nas relações estabelecidas em sua prática social e no exercício de ensinar e aprender.

O critério da escolha das imagens seguiu o *rastro*²⁶ das referências bibliográficas sobre a temática investigada em suas linhas e entrelinhas²⁷, do dito e do não dito contidos nas fontes históricas através das quais foi possível apreender “dizeres” singulares que são atravessados inexoravelmente, por outras tantas vozes.

Buscou-se, nessa perspectiva, compreender as representações de docência para além do discurso contido em documentos oficiais sobre a criação das universidades, que tem como marco o século XII, na Europa, até a sua “chegada” ao Brasil.

A pesquisa de imagens, figuras, fotografias ou mesmo em poemas, textos sobre docência revelou que estão, de forma explícita ou implícita, associadas à sala de aula. As imagens encontradas carregam, em suas variadas expressões, a força de vivências e ideários teóricos que marcaram e marcam o discurso sobre a docência no ensino superior.

O conjunto de imagens usado nessa investigação não teve como objetivo a generalização ou mesmo transformá-las em representações do presente, porém encontrar, a partir delas, “pistas”, rastros que complementassem a “leitura” do objeto de pesquisa, por ângulos diferenciados.

Ressalta-se que a compreensão de imagem não se restringe à visão capturada do outro, mas antes um espaço dinâmico no qual, há interseção de muitos olhares e por isso a importância de explorar o significado da imagem no campo educacional. Entretanto, é preciso considerar que nem sempre o rigor cronológico pode ser observado em todas as imagens, salvo quando se reconhece a autenticidade daqueles espaços, dos hábitos e do contexto observado.

Ao longo do texto do Capítulo II foram enxertadas imagens obtidas em catálogos, livros, revistas, bancos de imagens de museus, bibliotecas e em instituições universitárias nacionais e internacionais²⁸. Organizou-se um conjunto de duzentas imagens que fazem alusão à docência no ensino superior em diferentes períodos da história europeia e brasileira.

²⁶ Os pressupostos de Barthes e Derridá permitem considerar que no espaço chamado sala de aula, se o professor procurar, em seus discursos e em sua(s) leitura(s), na sua escrita expor (e expor-se) possíveis sentidos, deixando lacunas para a manifestação do olhar caleidoscópico dos alunos, poderá constituir espaços onde “o outro” pode construir sua possibilidade de sujeito. Em sala de aula, ainda que imerso em um ambiente onde a prática da escrita é dirigida, limitada e, no mais das vezes, afastada da realidade, deverá o professor resistir, no sentido de empenhar-se para modificar as condições de produção da escrita dos alunos, propiciando-lhes construir suas próprias interpretações e estabelecer uma trama de relações entre diferentes textos.

²⁷ Ler as linhas é ler o contado e recontado; ler as entrelinhas é ler os pequenos ruídos²⁷ no texto, o que se quer dizer com toda aquela forma de dizer; ler além das linhas é estabelecer uma relação do contado, recontado e o que se quer dizer, com o campo social e histórico que universaliza a problemática humana, de modo que qualquer leitor possa compreender, inclusive o papel, anseio e relevância do que se propôs o autor. Assim, posso ler o texto, nas linhas e nas entrelinhas e, com meu olhar transformar o discurso, organizado pelo autor, na minha escrita.

²⁸ Os endereços podem ser encontrados na Bibliografia Consultada. Somente foram reproduzidas as imagens que tinham autorização.

Na interpretação e análise dessas fontes, refletem-se as condições construídas historicamente, com variações limitadas, mas que permitem identificar diferentes pontos de vista parciais, contradições e tensões, que possibilitam leituras e interpretações diversas em permanente processo de construção.

Da observação minuciosa e da análise das imagens pode-se extrair informações sobre o passado que, em outra forma de registro, não seria possível apreender.

1.1.2 Segunda Etapa da Pesquisa: *Survey*

Para delinear o perfil coletivo dos mestrandos e doutorandos, foi escolhido o *survey*. A opção por esse procedimento ocorreu em função de:

(i) – ele ser mais apropriado para a pergunta de pesquisa que tem como foco o indivíduo e não a organização;

(ii) – ele permitir atingir uma população de pesquisa bem maior do que aquela que seria atingida pelo método de estudo de caso;

(iii) – ele permitir que a abrangência geográfica do estudo possa ser ampla, incluindo Universidades de várias regiões do país.

Segundo Babbie (2003, p. 96) afirma os *surveys* “são freqüentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos.” O autor também afirma que o termo *survey*

[...] tem sido usado com o sentido implícito de “*survey* por amostragem”, por oposição ao estudo de todos os componentes de uma população ou grupo. Tipicamente, métodos de *survey* são usados para estudar um segmento ou parcela – uma amostra – de uma população, para fazer estimativas sobre a natureza da população total da qual a amostra foi selecionada (BABBIE, 2003, p. 113).

Para Forza (2002), um *survey* contribui para o conhecimento geral de uma área particular de interesse, pois envolve uma coleção de informações de indivíduos por meio de questionários e entrevistas sobre suas atividades ou sobre si mesmos.

Concordando com Freitas et al (2000) o *survey* é apropriado como método de pesquisa quando: (i) se deseja responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quanto?”, ou seja, quando o foco de interesse é sobre “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo”; (ii) não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes; (iii) o ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; (iv) o objeto de interesse ocorre no presente ou no passado recente (FREITAS et al., 2000, p. 107).

Para André (2002), o *survey* é uma modalidade pouco frequente na pesquisa educacional, tendo sido muito utilizada nas décadas de 1960 e 1970, chegando quase a desaparecer na década de 1990. A autora, no entanto, considera que “esses estudos geram um tipo de conhecimento necessário para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática e [espera] que os pesquisadores reconheçam a sua importância e se disponham a retomá-los” (ANDRÉ, 2002, p. 32).

Pinsonneault & Kraemer (1993) classificam a pesquisa *survey* quanto ao seu propósito em: (i) explanatória – tem como objetivo testar uma teoria e as relações causais; estabelece a existência de relações causais, mas também questiona por que a relação existe; (ii) exploratória – o objetivo é familiarizar-se com o tópico ou identificar os conceitos iniciais sobre um tópico, dar ênfase na determinação de quais conceitos devem ser medidos e como devem ser medidos, buscar descobrir novas possibilidades e dimensões da população de interesse; (iii) descritiva – busca identificar quais situações, eventos, atitudes ou opiniões estão manifestos em uma população; descreve a distribuição de algum fenômeno na população ou entre os subgrupos da população ou, ainda, faz uma comparação entre essas distribuições. Neste tipo de *survey* a hipótese não é causal, mas tem o propósito de verificar se a percepção dos fatos está ou não de acordo com a realidade.

De acordo com Forza (2002) a definição do tipo de pesquisa a ser realizado depende do quanto se sabe a respeito do problema a ser estudado. Quando se sabe muito pouco, recomenda-se que a pesquisa seja do tipo exploratório.

Neste trabalho, em relação ao seu tema central, existe muita informação e pesquisa sobre docência do ensino superior e os aspectos a ela relacionados – formação, profissão, identidade, ensino-aprendizagem, inovações, entre outros. Já a informação específica sobre as representações de discentes sobre a docência no ensino superior ocorre em quantidade menor e, as pesquisas encontradas referem-se aos discentes de cursos de graduação. Em relação às representações de pós-graduandos sobre a docência no ensino superior a quantidade de trabalhos existentes é ainda menor, fato que foi apurado na revisão bibliográfica efetuada.

Dessa análise, pode-se inferir que o objetivo de pesquisa deste estudo é praticamente inexplorado, tratando-se de uma área de pesquisa na qual pouco se conhece. Sendo assim, esta é uma pesquisa cuja finalidade principal é exploratória, em função da reduzidíssima quantidade de informações sobre o fenômeno a ser investigado. Entretanto, também possui elementos descritivos, pois busca apurar as representações de mestrandos e doutorandos, o valor por eles atribuído à vivência discente-docente e a formação nos programas de pós-graduação.

1.1.2.2 Instrumento

O instrumento de coleta de dados usado nessa etapa da pesquisa foi o formulário ou questionário. De acordo com Gil (2002, p. 114) “para a coleta de dados nos levantamentos são utilizadas as técnicas de interrogação: o questionário, a entrevista e o formulário”. Pela técnica de interrogação é possível obter dados a partir do ponto de vista dos pesquisados.

Um *survey* pode utilizar como ferramenta de pesquisa um questionário ou entrevistas. A ferramenta escolhida foi um questionário, pelas seguintes razões:

- a) facilidade na obtenção de informações de um número substancial de pessoas e um período relativamente curto;
- b) abrangência dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de IFES das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil, nas diferentes áreas do conhecimento;
- c) garantia de anonimato do respondente, possibilitando maior liberdade para expressar sua opinião e;
- d) facilidade na tabulação dos dados.

O questionário, segundo Richardson (1999), cumpre a função de descrever e observar as características de um indivíduo ou grupo, além de possibilitar a medição de variáveis individuais ou grupais. Tem como característica o fato do próprio pesquisado ler e interpretar as questões, respondendo-as sem o auxílio do entrevistador.

Uma das vantagens do questionário, destacada por Laville e Dionne (1999, p. 184) e por Babbie (2003, p. 504), é que esse instrumento permite alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas. Os autores acrescentam ainda que a uniformização das questões facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise.

Bryman (1989) sugere que alguns cuidados devem ser tomados na elaboração do questionário: (i) - formular questões claras, simples, curtas e sem ambiguidade; (ii) - focar uma ideia de cada vez, sem sugerir respostas e (iii) - orientar os respondentes sobre o objetivo e a importância do resultado.

Para aumentar a probabilidade de sucesso na coleta de dados, Forza (2002) sugere que o pesquisador planeje cuidadosamente a execução do *survey* e possuir informações detalhadas sobre: (i) - como abordar os respondentes e (ii) - como os questionários serão aplicados e administrados. Ele sugere que para aumentar o número de respondentes, o questionário deva ser apresentado como uma troca social.

Acolhendo as sugestões de Bryman (1989) e de Forza (2002), elaborou-se então o questionário, priorizando o uso de perguntas fechadas, pelo fato de serem fáceis de tabular e por coletar boa quantidade de informações, mas também foram usadas algumas questões abertas.

Segundo Freitas et al (2000, p. 112), quando o questionário contém perguntas fechadas é preciso escolher um conjunto de respostas alternativas para cada uma destas perguntas. É possível associar números às respostas para analisá-las por meio de técnicas estatísticas, e os números associados com um conjunto de respostas apresentam uma escala de medida. Há vários tipos destas escalas.

Os dois tipos de escala frequentemente usados em questionários são:

(i) Escalas nominais: são aquelas em que os números servem apenas para nomear, identificar e categorizar dados sobre pessoas, objetos ou fatos, ou seja, em que os números funcionam como rótulos usados para identificar diferentes categorias de respostas. Por exemplo: sexo (masculino, feminino), estado civil (solteiro, casado, ...). As escalas nominais fornecem dados na forma de frequências. Isto significa que o que se tem é o número de respostas em cada categoria da escala. Uma vez determinada a quantidade de elementos com o atributo que está sendo estudado, e com o objetivo de estabelecer comparações entre as categorias, utilizam-se três medidas: proporções, porcentagens e razões.

(ii) Escalas ordinais: admitem uma ordenação numérica das suas categorias, ou seja, das respostas alternativas, estabelecendo uma relação de ordem entre elas. Contudo, não é possível medir a magnitude das diferenças entre as categorias. Permite a ordenação (de maior a menor ou de menor a maior) dos dados, segundo o grau em que as pessoas ou objetos possuem uma dada característica. As escalas ordinais são muito usadas na pesquisa educativa sempre que se deseja obter um ordenamento de preferências, opiniões, atitudes, etc., em que o sujeito se posiciona no grau com que está de acordo ou em desacordo, o valor atribuído, a quantidade menor ou maior, etc. Possibilidades estatísticas: mediana (estatística mais adequada para a descrição da tendência central dos valores), decis, quartis, percentis, teste de hipóteses, Qui-quadrado, correlação de postos. A correlação no ordenamento por postos aplica-se às escalas ordinais, dado que os coeficientes resultantes (por exemplo, Spearman ou Kendall) são interpretados somente como um teste em relação ao ordenamento dos valores (FREITAS et al, 2000, p. 112).

As perguntas, com escalas nominais e ordinais, foram agrupadas e ordenadas em quatro partes:

1ª Parte - Identificação: idade, sexo, estado civil, número de filhos, religião e ocupação atual;

2ª Parte - Formação escolar: educação básica, graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*;

3ª Parte - Experiência docente – na educação básica e ensino superior;

4ª Parte - Docência no ensino superior: formação pessoal e acadêmica; motivos da escolha pela docência, identificação com a docência, exercício docente, atividades relacionadas à docência;

Para verificar a eficácia do questionário realizaram-se dois testes pilotos ou pré-testes. O teste piloto de um questionário é uma atividade essencial ao *survey*, pois tem os seguintes objetivos: (i) - esclarecer se as instruções fornecidas estão claras e objetivas; (ii) - verificar se as questões estão objetivas e sem dubiedade de interpretações e (iii) - apurar eventuais problemas de compreensão por parte dos respondentes de quais seriam as respostas esperadas (FORZA, 2002).

Os dois pré-testes foram realizados com dez estudantes de dois programas de pós-graduação de IFES da região Sudeste. Os questionários foram enviados e respondidos por e-mail, mas com muitos comentários por parte dos respondentes, pois foi solicitado que os estudantes apontassem as possíveis dúvidas quanto à clareza da redação e quanto ao próprio conteúdo das questões. Os comentários e resultados dos pré-testes conduziram a mudanças significativas no questionário, sendo que as duas alterações principais foram: (i) - a redução do número de questões, porque foi explicitado por alguns dos respondentes que o questionário estava longo, cansativo e em alguns pontos até mesmo repetitivo e (ii) - a eliminação de alguns termos bastante familiarizados para o autor do questionário, mas que se revelaram confusos ou dúbios ou até mesmo desconhecidos para alguns dos respondentes.

A partir das sugestões oriundas dos pré-testes procedeu-se a formulação do questionário definitivo.

1.1.2.3 Amostra do Survey

A definição da amostra, da primeira etapa da pesquisa, ocorreu da seguinte forma:

a) através dos dados da página “mega portal de universidades”, disponível na internet, catalogou-se as instituições federais de ensino superior nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil²⁹;

b) identificadas as IFES procedeu-se a busca das páginas dos programas de pós-graduação na internet, também disponibilizados no “mega portal de universidades - Brasil”;

c) todos os programas de pós-graduação foram acessados com o objetivo de encontrar o endereço eletrônico (e-mail) dos alunos regularmente matriculados nos cursos de mestrado e doutorado a partir de 2006;

d) buscou-se respaldo legal para fazer uso dos endereços eletrônicos dos alunos. Verificou-se que se o programa de pós-graduação disponibiliza em sua página o acesso irrestrito ao endereço de seus alunos, não há impedimento de contatá-los, desde que se resguarde o seu direito de sigilo de identidade e não ocasione nenhum risco ou dano moral e material.

1.1.2.4 Coleta de Dados

Estabelecida a amostra de sujeitos, o questionário foi enviado por e-mail aos pós-graduandos de cursos de mestrado e doutorado de IFES do território nacional. Da mesma forma, ao questionário foi anexada uma carta explicando aos estudantes os objetivos da pesquisa e agradecendo a sua cooperação em relação ao seu preenchimento e devolução (Apêndice A).

A coleta dos dados da primeira etapa da pesquisa foi realizada de outubro de 2008 a janeiro de 2009. Esse período foi considerado como fator limitador da pesquisa, pois a devolutiva dos questionários ultrapassava o tempo delimitado na carta de apresentação.

O contato com os pós-graduandos se deu, inicialmente, pelo envio de uma correspondência comum a todos os alunos, sem distingui-los por nome ou curso, solicitando a participarem da pesquisa. Nesse primeiro contato, o índice de resposta à solicitação por parte dos discentes foi na ordem de 8%.

²⁹ Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~pagina/universidades/inj.htm>>

Optou-se por outra forma de abordagem. A mensagem enviada passou a ser individual e personalizada com o nome do pós-graduando e com o nome do curso. Esse processo foi demorado, mas o índice de devolutiva dos questionários aumentou significativamente chegando a 50%.

Para cada um dos alunos que respondeu o questionário foi enviado um novo e-mail agradecendo a participação.

1.1.2.5 Organização e análise dos dados

Os dados obtidos com a realização do *survey* devem ser analisados por meio de ferramental estatístico para a obtenção das informações desejadas, devendo-se, para tanto, considerar o tipo de análise estatística aplicável às variáveis em estudo.

As variáveis podem ser qualitativas, que têm como resultado atributos ou qualidades (por exemplo, sexo, estado civil, religião), ou quantitativas, que têm como resultado números de determinada escala (por exemplo, idade, tempo de serviço).

Segundo Bickman & Rog (1997), as decisões sobre a análise dos dados devem ser consideradas durante o desenho da pesquisa, embora muitos pesquisadores as considerem somente *a posteriori*.

Ao final da coleta, procedeu-se à classificação e organização dos dados, dando início à etapa da análise. Segundo Carvalho (2000), essa etapa “[...] envolve a classificação e organização das informações; estabelecimento das relações existentes entre os dados coletados (pontos de divergência, pontos de convergência, tendências e regularidades) e tratamento estatístico dos dados.” (CARVALHO, 2000, p. 159).

Primeiramente, foram identificados os possíveis erros de preenchimento dos questionários. Para tornar mais fácil, cada questionário foi arquivado em pastas separadas por região e área do conhecimento. Isso garantiu maior segurança no manuseio e nas eventuais anotações nos documentos, bem como a integridade do original.

A seguir codificaram-se os questionários isto é, a eles foi atribuído um número. Foram também atribuídos códigos para as diferentes respostas de cada questão de caráter fechado. Depois de codificados, os dados foram digitados em planilhas do Microsoft® Excel 2007, que ao final da coleta de dados, foram adequadamente manipuladas e exportadas para os programas Microsoft® Access 2007, nos quais foram realizadas as análises estatísticas, cujos resultados e análises parciais são apresentados no próximo capítulo.

1.1.3 Terceira Etapa: entrevistas e observação em sala de aula

Nessa etapa buscou-se o significado atribuído pelos sujeitos em suas representações sobre a docência no ensino superior. Destaca-se ainda que o uso do *survey* foi útil e eficaz, principalmente, na definição da seleção dos sujeitos que compõem a amostra para a pesquisa qualitativa, ou seja, utilizou-se o questionário para definir a amostra não-estatística de representatividade social da pesquisa qualitativa. Em Lopes (1999), encontra-se uma definição clara da combinação de métodos utilizada na presente pesquisa:

Diante da complementaridade das técnicas de coleta, é igualmente possível combinar técnicas de amostragem probabilística e não-probabilística. Por exemplo: numa pesquisa seleciona-se uma amostra aleatória para a qual se utiliza o questionário, devendo-se por isso dar conta da representatividade estatística tanto da amostra como dos dados. Em seguida, seleciona-se uma subamostra de caráter intencional com base no critério da representatividade social (e não mais estatística), à qual se aplica a entrevista. O perfil dessa segunda amostra é de sujeitos típicos, e os dados são essencialmente qualitativos (LOPES, 1999, p.145).

O critério da escolha dos sujeitos, dos instrumentos para a coleta de dados, apresentados nessa etapa, seguiu o rastro das recomendações propostas por Lefebvre (1983). Para tanto, referendou-se nas técnicas usadas na abordagem etnográfica. A sua aplicabilidade consiste na descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, envolvendo o pensar sobre a docência no ensino superior em um contexto cultural mais amplo.

Essa abordagem qualitativa considera que para apreender o fenômeno estudado é necessário compreender o contexto, o cotidiano, no qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Nessa acepção, o procedimento da coleta de dados é realizado através de entrevistas semiestruturadas e observações em sala de aula.

Nessa perspectiva optou-se por desenvolver essa etapa em dois momentos, nos quais foram utilizados instrumentos que os caracterizaram.

1.1.3.1 Primeiro Momento: Entrevistas

Ao se eleger a entrevista como técnica para a coleta de dados manifesta-se o desejo e a preocupação pela tomada dos depoimentos de sujeitos com uma história e trajetória que abstratamente corporificam o objeto de pesquisa: a percepção dos sujeitos sobre a docência no ensino superior. As entrevistas foram concebidas, então, como possibilidades de interação

face a face, o que, a princípio, sugere um processo de mão única entre pesquisador que pergunta e o entrevistado que fornece a narrativa. Mas, que na verdade, consiste, como afirma Gaskell (2003, p. 73), em um espaço de troca de ideias e significados em que “várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”, caracterizado por um momento de encontro entre subjetividades, tendo, neste caso, o caráter aberto ou pouco estruturado – coerente com a abordagem qualitativa – privilegiando a interação como mecanismo de colocar em jogo percepções que permitam ir além da mera busca de informações dos atores, pois o significado é construído na interação, como afirma Szymanski (2004). Ao permitir o diálogo e a interação, a entrevista possibilita o relato da sua história de vida, reconstrução de trajetória e o aprofundamento das questões em jogo, revelando crenças, concepções e preconceitos, ou seja, uma narrativa em construção, como descrevem Jovchelovitch e Bauer (2003): “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 91).

Acredita-se que a utilização da fonte oral na pesquisa em educação representa a oportunidade de abordar qualitativamente os problemas educacionais a partir das vozes e das representações dos próprios sujeitos. É importante também por permitir o diálogo, podendo debater questões que são silenciadas por falta de um espaço adequado dentro da instituição educacional.

Para Lakatos, a entrevista “inclui como conteúdos a serem investigados fatos, opiniões sobre fatos, sentimentos, planos de ação, condutas atuais ou do passado, motivos conscientes para opiniões e sentimentos.” (LAKATOS, 1993 apud SZYMANSKI, 2002, p. 10).

1.1.3.1.1 Organização e desenvolvimento das entrevistas

Nortearam o planejamento das entrevistas as propostas de Bauer e Jovchelovitch (2003), Szymanski (2004) e Gaskell (2003). Para estes autores, a entrevista contém fases no seu desenvolvimento que não devem ser negligenciadas, especificamente o planejamento da entrevista. Ao seguir as orientações dos autores, a adequação dos princípios enumerados perseguiu a ideia de anuência à experiência e incorporação das especificidades que o objeto,

sujeitos e o próprio investigador requereram. Assim inspiradas, as entrevistas foram concebidas em etapas.

A partir de um planejamento inicial voltado para o levantamento e exploração do campo, foram em seguida formuladas questões prévias (o que poderia ser denominado de fase preparatória), e por fim, a elaboração do roteiro de entrevista contemplando:

a) A apresentação da pesquisa oferecendo um referencial em relação ao pesquisador – tomada no primeiro encontro como um convite à pesquisa – uma apresentação mútua para esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir espaços para um diálogo inicial, estabelecer uma relação cordial, segundo Szymanski (2004);

b) A preparação do início ou aquecimento, onde, no primeiro momento da entrevista se situam novamente a pesquisa e seu objeto;

c) A elaboração de questões-chave que poderiam contribuir para facilitar as intervenções do entrevistador e servir como questões de aprofundamento, esclarecimento e focalizadoras. Nesse intuito se tratou de formular um repertório e, indo além, procurar estar bem preparado para o momento da entrevista em que a narração chega a um fim natural, na concepção de Bauer e Jovchelovitch (2003).

Nesta abordagem metodológica, foram entrevistados os sujeitos na perspectiva de apreender suas representações sobre docência no ensino superior e o valor, por eles atribuído à experiência e à formação docente – questão desencadeadora, segundo Szymanski (2004) –, com a finalidade de trazer à tona a primeira elaboração ou primeiro arranjo narrativo sobre o tema.

Em seguida, proporcionou-se, através de intervenções do entrevistador, a retomada, segundo a necessidade, dos pontos-chave da pesquisa. Estas intervenções foram direcionadas por perguntas previamente planejadas (item c, acima), a partir de aspectos pertinentes ao objeto de pesquisa. Essa técnica compreende a recomendação de Gaskell (2003) a que o entrevistador, atento à escuta e entendimento do que está sendo dito, faz uso.

Tendo em vista as vantagens, bem como os problemas que a utilização da técnica de entrevista possa acarretar, foram selecionados vinte sujeitos de diferentes áreas do conhecimento e das regiões geográficas brasileiras, que se manifestaram desejosos de participar dessa etapa da pesquisa, no questionário enviado³⁰ *on line*.

Optou-se por dividi-los em dois grupos: (i) 20 mestrandos e doutorandos sem experiência docente no ensino superior e (ii) 20 mestrandos e doutorandos com experiência

³⁰ Vide questões 4.15 e 4.16 do questionário, no Apêndice B.

docente no ensino superior. Os dois grupos foram subdivididos por região, conforme demonstrado a seguir:

| Pós-Graduandos | Norte | Nordeste | Centro-oeste | Sudeste | Sul | Total |
|--|-------|----------|--------------|---------|-----|-------|
| Mestrandos com experiência docente E.S. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Mestrandos sem experiência docente E.S. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Doutorandos com experiência docente E.S. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Doutorandos sem experiência docente E.S. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Total | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 40 |

Quadro 1 - Pós-graduandos de IFES, mestrandos e doutorandos, com e sem experiência docente das cinco regiões brasileiras

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas através da *internet*, com o uso dos programas MSN e Skype³¹. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo³², com a autorização dos pós-graduandos e com o compromisso por parte da pesquisadora de não divulgar as imagens, nome dos entrevistados e das instituições, programas de pós-graduação aos quais estavam vinculados. As entrevistas foram transcritas integralmente para preservar todo o conteúdo.

Durante a transcrição tomou-se o cuidado de manter o mais fielmente as falas dos sujeitos, tal como elas se deram, não importando no primeiro momento com as correções e adequações à norma culta – objeto de uma segunda transcrição para o texto de referência que será empregado na análise.

Durante o trabalho de transcrição, ao reviver o momento da pesquisa, procedeu-se à anotação de impressões e percepções, no sentido de complementar a análise e reflexão dos dados da entrevista. As entrevistas duravam em média de quarenta minutos a uma hora, apesar de não haver acordo nesse sentido. Dada a dificuldade em estabelecer uma agenda comum, estenderam-se até dezembro de 2009.

³¹ Significa *Microsoft Service Network*, é um departamento da Microsoft para serviços da Internet. O MSN é o segundo maior provedor em número de acessos nos EUA e possui o maior provedor de e-mail do mundo (o Hotmail), com mais de 10 milhões de pessoas. O *Skype* é um programa que realiza ligações telefônicas e videoconferências pela Internet. Com a função chamada Voz por IP (VoIP), os usuários podem fazer ligações para outros contatos cadastrados no serviço sem nenhum tipo de custo, bem como fazer chamadas do computador para um telefone fixo ou celular a preços baixíssimos.

³² Os programas usados MSN e Skype permitem a gravação de vídeo e áudio.

1.1.3.2 Segundo Momento: Observação atividades de ensino

Esse momento consistiu na observação em sala de aula realizada no período de abril a agosto de 2009.

Objetivou-se, nesta etapa da investigação, identificar, a partir das representações dos pós-graduandos que atuam como professores nessas instituições, novos espaços de reflexão, nas reticências, nos silêncios, nos gestos, e outros “dizeres” singulares sobre a docência no ensino superior que são atravessados inexoravelmente por outras tantas vozes. De acordo com Penin (1994)

Há que se buscar explicações em setores avessos à hegemonia dos critérios científicos ou formalmente lógicos, como a mídia, a política, assim como as expressões humanas relativas aos valores éticos, à moral, aos sentimentos, às necessidades, às vontades. Há que se romper os limites da epistemologia e criar novos parâmetros de análise dessas expressões e experiências humanas, intrinsecamente presentes nas relações que se estabelecem entre os “partners” da situação de ensino nas nossas escolas. Há que se considerar a vivência e o vivido (PENIN, 1994, p. 174).

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo caracterizou-se pela aproximação maior com o objeto, através da observação direta das atividades docentes realizadas por pós-graduandos (uma mestranda e um doutorando) em duas instituições de ensino superior (uma pública e uma particular). Procurou-se apreender o que fazem os sujeitos da pesquisa no espaço-tempo da docência, o que pensam, como agem, o que produzem, o que falam (e o que silenciam) formal e informalmente sobre a docência no ensino superior. Essa etapa da pesquisa aconteceu concomitantemente à análise dos questionários, fato esse que possibilitou a articulação entre esses diversos momentos e o contexto social mais amplo do qual é parte o objeto.

Adotaram-se dois procedimentos básicos: a observação e a entrevista. Os instrumentos de coleta de dados foram: diário de campo e gravador.

Como procedimentos de pesquisa, a observação e entrevista se complementam na medida em que permitem a interpretação do processo social a partir das pessoas envolvidas, privilegiando suas falas e seus atos reveladores de intencionalidades, significados, subjetividades.

A observação, um dos principais instrumentos da investigação numa abordagem qualitativa, permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, na medida em que acompanha *in loco* as experiências diárias das pessoas, podendo apreender o

significado que elas atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Já a fala, manifestada nas entrevistas, é reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos – sendo ela mesma um deles – e ao mesmo tempo tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. Para ser significada, a entrevista é tomada no seu contexto e daí a importância de ser antecedida da observação, uma vez que, “além da fala, mais ou menos dirigida, captam-se as relações, as práticas, os gestos, as cumplicidades e a fala informal sobre o cotidiano” (MINAYO, 1996, p. 109).

O primeiro momento do trabalho de campo teve como propósito fazer o reconhecimento dos lugares definidos como unidades de análise interpretativa.

Realizou-se um estudo exploratório, o qual consiste no acompanhamento das atividades docentes fora da sala de aula.

As diferentes dependências das instituições foram visitadas, nas quais os pós-graduandos atuam como professores da graduação. Da contemplação passou-se à observação mais atenta e, desta, à intervenção mais explícita, na medida em que se procurou conversar com alunas e alunos, professoras e professores que circulam nas instituições, nas suas idas e vindas das salas de aula. Questionou-se acerca de seus cursos, das aulas, de possíveis experiências que estão desenvolvendo.

Após cada passeio, registro detalhadamente, nas notas de campo, o que foi observado. Embora as três instituições de ensino superior visitadas tenham em comum as atividades de ensino em sala de aula, são muito diferentes no que se refere ao espaço físico, na organização, no tempo, nos objetivos, etc.

Nos primeiros momentos procurou-se ter uma atitude mais contemplativa: observou-se a paisagem, os espaços construídos, o movimento das pessoas que circulam em torno das salas de aula; conversou-se com alunos e professores pelos corredores dos diversos cursos. Esses momentos de exploração possibilitaram abrir portas para a entrada no campo propriamente dito e apropriar-se das representações dos pós-graduandos/professores sobre a docência no ensino superior.

Compreende-se não ser possível abranger todo o universo, longe da ideia de fazer comparações ou generalizações; nem tampouco pretendeu-se compreender o sentido pleno do objeto, embora assumiu-se o compromisso de fazer todo o esforço possível e necessário de aproximação, com vistas a uma compreensão mais ampla de como ele está sendo vivenciado nesse contexto específico.

Por mais conhecida que seja para mim a sala de aula, a possibilidade de compreender esses espaços, observados a partir de um novo olhar, instigou-me.

Nas primeiras incursões dessa segunda parte da pesquisa de campo, observaram-se as atividades docentes em sala de aula, e foram realizadas descrições detalhadas de todos os momentos das observações, em diários de campos, que incluem as conversas informais com professores e alunos, entremeadas de comentários pessoais a respeito do observado e, ao final de cada sessão, fez-se o esforço de reflexão que ajudou no momento de análise dos dados propriamente ditos. As observações possibilitaram um contato pessoal e estreito da pesquisadora com o fenômeno pesquisado e, nessa relação, foram sendo construídas representações e emergindo categorias de análise do próprio objeto investigado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 163-164), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva, compreendendo a parte descritiva um registro detalhado do que ocorre no campo, por exemplo: “descrição dos sujeitos, reconstrução de diálogos, descrição de locais, descrição de eventos especiais, descrição das atividades e comportamentos do observador”. A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais do pesquisador, feitas durante a fase de coleta: “especulações, sentimentos, problemas, idéias, palpites, impressões, preconceitos” (ibid., p. 165). E assim, procedeu-se. À medida que os dados foram coletados e a análise processada, foi possível estabelecer articulações entre as categorias mais amplas, definidas no processo de construção do objeto e dos dados obtidos com o *survey*, e outras que foram apreendidas no empírico, através das observações, das entrevistas e da análise dos documentos de aula.

No tratamento dos dados obtidos nessa fase da pesquisa, adotou-se como procedimento interpretativo a análise das falas e das práticas produzidas no cotidiano da aula e nas entrevistas. Buscou-se apreender as palavras faladas pelos sujeitos, confrontando com as suas práticas pedagógicas, sem perder de vista outros discursos produzidos no âmbito da instituição e no contexto social global.

CAPÍTULO II

Docências no ensino superior: múltiplas representações

*E toda a humana docência
Para inventar-me um ofício
Ou morre sem exercício
Ou se perde na experiência.*
Cecília Meirelles

No fragmento acima, do poema *Aluna*, do livro *Viagem: Vaga Música* (1982), Cecília Meirelles fala, com melancolia, de uma humana docência que se perde ou morre quando se torna um ofício. Será este, necessariamente, seu destino?

Não! Acredito que a dimensão humana da docência não morre e nem se perde, mas o seu sentido epistemológico transforma-se, assim como a concebemos e como a vivemos. A docência é uma prática humanizante e humanizada, pois perpassa toda ação política do professor e se encontra localizada em suas ações e nos espaços em que os professores atuam, quer seja na Educação Básica, quer seja no Ensino Superior (KUENZER, 1997).

Reconhecer a dimensão humana da docência é admiti-la, assumi-la histórica e socialmente constituída e, por conseguinte, como parte integrante da identidade do professor e da sua atuação profissional. Trata-se, então, de apreender nas representações os conhecimentos, que trazidos das chamadas ciências humanas e sociais interagem com as várias epistemologias de outras áreas, tensionando as relações e, tendo a possibilidade de fazer uma “humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos” (ARROYO, 2000, p.41).

A docência se configura pela dimensão pessoal e profissional, reafirmando as discussões propostas por Abraham (1987), ao considerar prioritário o entendimento do(a) professor(a), indissociavelmente da sua pessoa.

Nessa perspectiva, concebe-se que: “a educação é, em primeiro lugar, algo que se passa no interior da pessoa. É uma experiência que nasce, se efectua e termina, na pessoa que se educa” (BERTRAND, 2001, p.57).

Freire (1996) considera que educar é uma ação humanizadora e exige diálogo, troca, experiências compartilhadas, pois “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; nos educamos em comunhão mediatizados pelo mundo [...]o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1996,p.28).

O autor defende ainda que

O homem não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser em situação’, um ser do trabalho e da transformação do mundo (...) Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma, cria uma realidade que, por sua vez, envolvendo-o, condiciona sua forma de atuar. Não há, portanto, como dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (FREIRE, 1996, p.28).

A educação é fruto da história, da organização do conhecimento e da sociedade. As suas mutações propuseram tanto uma aceitação da sua condição de existência (objetivos, funções, necessidades), como também possibilitaram a permanência e modificação de estruturas sociais, o que nos faz pensar que tanto ela é modificada pelo meio social, quanto o meio social também se modifica com os impactos da sua dinâmica. Nesse sentido, é concebida como prática histórica e social, envolvendo várias dimensões e instâncias de realidades múltiplas e contraditórias. Nesse universo amplo e complexo situa-se a docência. Teixeira (2006) considera que são muitas as docências e os docentes nela estão tematizados como

[...] sacerdotes, como uma segunda mãe, como trabalhadores, como profissionais, como proletários, ou um pouco de cada coisa. Há, também, quem os compreende a partir de suas responsabilidades sociais, de seus papéis e funções educativo-escolares, definidos na divisão social e sexual do trabalho. Ou, ainda, neles se fala e deles se fala em programas e projetos para a sua formação, inicial ou continuada, em serviço ou nos espaços acadêmico-formais, em moldes presenciais ou a distância, dentre outras tantas de suas modalidades. Existem, ainda, os estudos que tentam apreender os saberes, práticas e identidades docentes, além daqueles que se debruçam sobre as vidas, o cotidiano e a história presente e pretérita, mais remota ou mais recente, do magistério. Discute-se, igualmente, o trabalho docente em vários recortes e enfoques, dentre outras formas, questões, conteúdos e contextos em que os professores e professoras vão sendo ditos e desditos, benditos e malditos. Vão sendo escritos (TEIXEIRA, 2006, p.2).

A docência tem sido escrita de muitas formas em nossas vidas. O concebido a respeito da docência está presente nos discursos legais, nos parâmetros que a definem e orientam o trabalho docente, nos cursos que formam para a docência. Enfim a docência concebida está inscrita na vida de cada um de nós. Ela se inscreve no cotidiano da sala de aula, na casa de alguém, das crianças que brincam de “escolhinha”, em alguém que conhece

alguém que é professor, que é professora. Alguém que tem um tio, pai, irmão, mãe, sobrinha, avó que é ou foi professor.

O ser humano é eminentemente um ser cultural, assim se constitui sujeito na relação com o outro, ambos atravessados pelas significações simbólicas relativas ao objeto. Ao longo de seu percurso de vida, o sujeito vai construindo sua história singular e o modo como age, reage, interage, ensina, aprende, sente e diz, é fruto do processo dialético de formação pessoal, pois, ao mesmo tempo em que sofre influências do meio, é capaz de transformá-lo através de sua ação.

A teoria histórico-social pressupõe que o desenvolvimento da complexidade humana é um processo de apropriação pelo indivíduo da experiência histórica e cultural, considerando que as interações sociais são determinantes para a constituição do sujeito. Assim, defende que o que somos resulta da relação dialética entre o ser humano e o meio sócio-cultural desde o nascimento.

A subjetividade, nessa perspectiva, constitui-se de forma processual e permanente, ancorando-se em uma teia particular envolvendo vínculos com os diferentes pares entrecruzados pela estrutura individual. Representa um sistema de significações e sentidos subjetivos produzidos nas diferentes experiências humanas.

Nesse entendimento, a formação pessoal resulta de uma construção harmônica em que participam, permanentemente, da cena o próprio sujeito e o meio significado por ele. Nesse sentido depreende-se que a formação é um processo que acontece ao longo de nossas vidas e, conseqüentemente, as dimensões da vida pessoal e profissional não podem ser cindidas. Estão almagamadas.

Esse imbricamento (pessoal e profissional) que o professor leva consigo, nos diferentes espaços em vive e convive é, de certa forma, a representação de seu universo, reconstruído *ad continuum*. A importância desse “eu” é destacada por Lefebvre (1983, p.23), quando afirma:

O “mundo” chega a esse “eu”, que sou eu, por dois caminhos: a história inteira, o passado, o tempo biológico e social – e a biografia individual, o tempo singular. Por um lado, um infinito, uma ordem longínqua. Por outro, uma ordem próxima, o finito, minha finitude. Minha “presença”. Não seria essa a dupla determinação do “meu” “ser humano”, de minha “subjetividade”? Eu não sou nada e sou a totalidade. Sou um ínfimo detalhe no mundo e sou o mundo. Mas posso dizer (e não posso deixar de dizer) a mesma coisa de qualquer outro que diga “eu”. É o único e é o substituível, o absoluto e o relativo (LEFEBVRE, 1983, p.23).

Para Lefebvre (1983), o ser humano só pode ser totalmente compreendido quando se descobre, por um lado, suas particularidades, suas singularidades e, por outro, seus traços mais gerais. Compreende-se um indivíduo em sua aparência e em sua realidade. A

compreensão parte de um ponto de vista social (traços humanos, classe social, idéias particulares) e do ponto de vista das singularidades psicológicas. A razão dialética compreende que o indivíduo envolve o geral e o particular e vice-versa.

Ser e conceber-se professor, nessa perspectiva, está diretamente relacionado ao que se pensa e ao que se realiza. Não se nasce professor ou professora. Constituir-se como tal implica em descobrir as relações e os modos como cada um ingressa na docência, pois a formação desse profissional está intimamente relacionada às suas vivências e interações estabelecidas com o meio e as pessoas que compartilham e interferem, de forma direta ou indireta, nesse processo.

Para Libâneo (2001, p.63), o ser professor não pode mais estar desvinculado do eu pessoal e do eu profissional. Esse eu pessoal, que contribui para o ser professor, apresenta-se na forma da cultura adquirida pelo professor ao longo de sua vida; onde nasci, como fui criado, com quais ideologias convivi. Esse comportamento cultural perpassa a profissão docente. Some-se a isso as condições de trabalho, as políticas educacionais, o convívio com os colegas, diretores etc.

A vivência da docência é individual e coletiva a um só tempo, pois cada pessoa produz a sua história, com suas marcas, tem o seu passado e o seu presente, mas que não é somente a história individual, mas é também uma história produzida na interação com os outros - com o social e com o cultural em que se está imerso. As representações que se formam no entrecruzar das trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença (ou não) a um grupo social e historicamente situado, condições que influenciam seu agir e seu discurso, de que dependem as práticas cotidianas. É na relação cotidiana que são construídas as representações sobre docência. Essa relação pode despertar várias reações, menos a indiferença. Bakhtin (1990), a esse respeito pondera que

O tema do sujeito que fala tem um peso imenso na vida cotidiana. Ouve-se, no cotidiano, a cada passo, falar do sujeito que fala e daquilo que ele fala. Pode-se mesmo dizer: fala-se no cotidiano, sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc. (BAKHTIN,1990, p.139).

A possibilidade da diversidade de sentidos, que as relações do sujeito com o ambiente social podem desenvolver, ganha valor na reflexão da experiência significada, na singularidade do indivíduo como fonte e possibilidade de compreensão de percursos, em uma articulação entre objetividade e subjetividade. Compreender o valor, os sentidos e os significados da docência, significa, antes de tudo, segundo Puig (1998, p.25) “perguntar-se algo e abrir com isso um espaço de novas significações e sentidos”.

No entanto, é preciso considerar que as instituições sociais criam, produzem e reproduzem um saber específico sobre a docência, considerando, de um lado, a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e de outro, aqueles menos elaborados, provenientes tanto da ‘lógica’ institucional quanto das características da profissão como ainda da vida cotidiana das atividades docentes.

A docência vivida vem sendo compreendida como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que se encontra definida a ação de ensinar, é ela a norteadora da base de discussão sobre a formação e identidade do professor e ao mesmo tempo vem sendo perseguida como um traço norteador das propostas de formação desse sujeito.

A “docência como base”, que inspira o Parâmetro Curricular de Formação de Professores para Educação Básica (2001) e as Diretrizes Curriculares das Licenciaturas (2002), reforçam nas suas linhas a formação do professor, mas também direcionam a sala de aula como *locus* dessa docência.

Na parte introdutória desse estudo foram relatadas observações, estabelecidas inicialmente para a composição desta pesquisa, oriundas dos discursos de alunos e professores, e docência que se concebe e vive é representada como algo, como atividade relacionada à sala de aula ou ao ensino, como se uma e outra se fundissem numa coisa só e funcionam como uma espécie de reforço da palavra, das ações e das representações. E as representações estão eivadas de ideários teóricos e de experiências vividas que irão acatar, desprezar, manter ou modificar a docência concebida historicamente.

Acredita-se que o cotidiano das instituições de ensino superior, espaço de produção do professor, é uma dimensão da história que se constitui numa totalidade aberta e que possui alguns atributos interessantes: por um lado, caracteriza-se pela imediatez, brevidade e uma aparente falta de densidade histórica (parece que não se relaciona com o passado e nem com o futuro); por outro lado, a possibilidade de interferir nos processos e no espaço educativos concretiza-se no cotidiano, que se apresenta como tempo de exercício, de aprendizado, do fazer-refazer e do pensar-repensar. Tais possibilidades permitem significar e transformar as práticas educativas. No dia-a-dia da sala de aula, o desafio que professores e alunos enfrentam é torná-la um espaço de aprendizado.

Considera-se, tal como Penin (1994), “que uma das matrizes sociais da construção do conhecimento do professor é a relação que ele estabelece com os alunos e que esta carrega a marca das experiências concretas de seus participantes na organização social e na cultura” (p. 17). Sem dúvida a experiência docente em sala de aula é inexorável à profissionalização do

professor no ensino superior, mas não é suficiente e não é a única referência da docência. Acredita-se que a sala de aula não é o único espaço onde se processa a formação do profissional da educação superior; entretanto, constitui-se num espaço fundamental deste processo.

Henri Lefebvre, em sua obra *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones* (1983), ressalta a importância do vivido para as configurações das representações. Para ele, tanto o concebido quanto o vivido são processos fundamentais na constituição das representações, sendo mediações que se processam no cotidiano. Nas palavras de Lefebvre (1983, p.62; 70),

[...] Esto ubica a la representación entre lo vivido y lo concebido, tal vez a medio camino entre lo que escapa y lo que se apropia, mediadora oscura y obstinada, que se desplaza entre los extremos, en algunas ocasiones vínculo, en otras sustituto. [...] Entre la vivencia y lo concebido, no hay corte, ruptura, no hay esquivo. [...] El movimiento dialéctico entre la vivencia y lo concebido nunca cesa (LEFEBVRE, 1983, p.62; 70).

Para Lefebvre, as representações correspondem a uma etapa de conhecimento e são fatos da palavra (ou se prefere do discurso) e da prática social. O autor ainda assinala que as representações devem ser situadas dialeticamente para que possibilitem a apropriação da realidade, indo além do imediato, do que está dado, aceitando o representativo como fato social, político e psíquico, as representações são medições entre o concebido e o vivido. Por tanto, as representações não podem ser reduzidas apenas a uma sombra (LEFEBVRE, 1983, p.9).

Seabra (1996) acrescenta que é preciso refletir com base no vivido, mas sem recusar o concebido e sem exaltar a espontaneidade do vivido, pois ele também se determina; tanto que, analisando-o, é possível ver como a parte submersa no iceberg da história oficial emerge. O âmbito do vivido, nas imediatidades, não coincide com o concebido. Entre um e outro permanece uma zona de ‘penumbra’ na qual opera o percebido. O percebido corresponde a algum nível de entendimento do mundo, funda atos, relações, conceitos, valores, mensagens, verdades (SEABRA, 1996, p.80).

A questão do conhecimento e a relação entre representações e conhecimento, considerando aquela parte do real que ainda não está organizada via saber instituído ou propriamente conhecimento, mas que existe na prática social, o que alarga substancialmente o escopo que é para ser considerado pelo pensamento crítico, abrangendo o não instituído, mas existente e o não-concebido mas vivido, uma vez que

[...] as representações são produtos que não derivam diretamente de nenhum dos componentes da prática, senão de suas interferências. Intermediárias entre o vivido incerto e o concebido elaborado, o conteúdo inerente à forma de relações sociais

(natureza, sexo, vida e morte, corpo e espírito, espaço e tempo, debilidade e poder etc), dando lugar a representações múltiplas e diversas, flutuantes e fixas, escorregadias e estereotipadas (SEABRA, 1996, p.81).

No entendimento da representação, a construção coletiva e o partilhamento devem ser aspectos a serem considerados, pois as representações não ficam apenas no nível do individual, mas são compartilhadas nos grupos. Cavalcanti (2001, p. 32) assinala que a “escola é locus privilegiado em que esses fenômenos da comunicação e do partilhamento se manifestam” (CAVALCANTI, 2001, p.32).

A compreensão da docência vivenciada nas instituições de ensino superior, nessa perspectiva, permite um entendimento mais preciso sobre como são formulados processos, procedimentos e ações realizadas em função de uma programação acadêmica e que vão influenciar na constituição dos conhecimentos docentes. Isso, pela ótica de Lefebvre (1991), significa analisar as implicações da vida cotidiana nas universidades e na estruturação da docência. Afirma o autor que “a vida cotidiana oculta o misterioso e o admirável que escapam aos sistemas elaborados”, assim, quando estão em sala de aula, alunos e professores são “sujeitados” a assimilar, a internalizar falas, gestos, pensamentos e modos de ser e fazer-se professor no ensino superior (Lefebvre, 1991, p.23).

De acordo com a matriz teórica em discussão, as representações são constituídas na vida cotidiana e é nela que a história se constrói. Para Lefebvre (1991, p. 28), a vida cotidiana é entendida e captada como um nível da realidade social, pois tudo o que é produzido e construído no âmbito das instituições deve procurar sua legitimidade junto ao cotidiano, pois não é um campo fechado e liga-se a outros níveis da realidade, não se reduzindo ao limite a que está circunscrito.

Enfocando a história da universidade, Silva (2006) afirma que

[...] nada de vetusto ou enobrecedor encontramos no passado dessa instituição[...] mas sim o que encontramos em todas as realidades humanas, ou seja, a tentativa de criação, que passa por inumeráveis contradições, de um modo novo de construir o saber e os critérios de conduta social e histórica. E, na realização dessa tarefa, o confronto com a tradição, com o presente, com o poder, com as outras instituições e com outras injunções e contingências que pesam sobre a teoria e a prática [...] Assim, o teríamos de considerar, no propósito de compreender mais concretamente a Universidade, é a complexidade da experiência histórica da qual a realidade presente é inseparável se quisermos compreender o presente também como experiência histórica. Pois se a história é feita de contradições e contingências, não se pode considerar qualquer realidade histórica como o simples efeito de uma causalidade linear, como se fosse um processo físico. Se não compreendermos a experiência real pela qual a Universidade se constituiu, não compreenderemos a nossa experiência na Universidade. Não se trata de explicar uma coisa, mas de compreender uma história. Há, portanto, um dinamismo intrínseco na ‘idéia’ de Universidade, que não pode ser confundido com o ideal ou uma essência mais ou menos realizada na efetividade histórica. A idéia de Universidade se constrói através daquilo que nela se conserva e daquilo que nela se transforma. E é exatamente por conta dessa duplicidade que a

compreensão da experiência presente não pode abandonar o entendimento da experiência passada (SILVA, 2006, p.289 - 290).

Nesse sentido, o estudo da vida cotidiana oferece um ponto de encontro para as ciências parcelares a alguma coisa mais. Mostra o lugar dos conflitos entre o racional e o irracional na sociedade como fruto da história. Determina assim o lugar em que se formulam os problemas concretos da produção em sentido amplo: a maneira como é produzida a existência social dos seres humanos, com transições da escassez para a abundância e do precioso para a depreciação (PENIN, 1989, p. 30)

O campo epistemológico-pedagógico da docência no ensino superior também é condicionado pelas determinações das concepções epistemológicas fundadas no paradigma dominante trazidas das chamadas ciências exatas e da natureza, que detém na cultura ocidental a legitimidade do conhecimento historicamente produzido. Segundo Lefebvre (1991), desvendar a vida cotidiana implica compreender as manipulações que determinam o cotidiano e examinar as representações dos sujeitos nele inseridos.

O arcabouço histórico conceitual do conhecimento reflete as permanências e mudanças do entendimento da docência no ensino superior. A docência, nesse sentido, é atingida pelas configurações políticas, sociais, econômicas e culturais de cada momento e “sofre” transformações nas relações vivenciadas cotidianamente.

Nessa lógica, fazem parte da vida cotidiana dos indivíduos os objetos que os rodeiam, os alimentos que consomem, os locais onde moram e trabalham. Enfim, tudo o que acontece com os homens, que está à sua volta e constitui sua vida diária faz parte do seu cotidiano. Em função disso, a vida cotidiana deve merecer um olhar mais apurado de todos aqueles que desejam compreender os processos por meio dos quais se estruturam as relações sociais mais amplas. Na vida cotidiana, os homens buscam caminhos e, também, um futuro, não ficando apenas aprisionados em um presente dominado pela lógica instrumental ou em um mundo vivido de forma preconceituosa.

Uma leitura do cotidiano pressupõe uma articulação de duas dimensões: um nível imediato, que caracteriza o agir no dia-a-dia e, um nível mediato, a história das pessoas e das instituições. Acredita-se que, através desta articulação, pode-se compreender o que é e como se dá o processo de constituição da docência no ensino superior de acordo com um processo que produz conhecimentos e desconhecimentos sobre diversas questões.

Dessa forma, considera-se necessário apontar alguns percursos que por si, trouxeram para a ação e para a linguagem a forma como se representa as múltiplas faces da docência, em especial a docência no ensino superior brasileiro. O valor, os sentidos e significados

atribuídos à palavra docência no ensino superior, nessa perspectiva, têm força, pois “para cada palavra que se diz, os outros contam uma história” (Calvino, 1990).

A palavra docência atinente ao ensino superior foi concebida, escrita e inscrita em algum momento de nossa história. Contudo, as palavras não são apropriadas e incorporadas no cotidiano das relações sociais, aleatoriamente, mas de forma a representar um conjunto de idéias que têm objetivos predefinidos. Para apreendê-la é preciso recuperá-la em sua origem, na sua gênese, ou seja, a partir da universidade medieval.

Compreende-se que as representações sobre docência no ensino superior são históricas e é no cotidiano das relações que elas são reproduzidas, perpetuadas ou podem mudar ou desaparecer. Não se trata de se proceder a uma análise linear do percurso da docência, compreendida do período medieval à docência contemporânea no Brasil. Não se teve a pretensão de recuperar a docência ao longo de seu percurso histórico e transpô-la ou mesmo compara-la com as representações dos pós-graduandos que participaram como interlocutores nessa investigação. O objetivo é identificar nas “pistas” que a história nos fornece as permanências, as mudanças no conceito de docência do e no ensino superior.

2.1. Imagens da Docência na Universidade Medieval: ponto de partida

No contexto do Renascimento do Século XII são fundadas as primeiras universidades medievais. As universidades surgiram em decorrência do renascimento intelectual iniciado no século XI em torno da Teologia e da Filosofia. Hasting Rashdall (1895) estudou a origem das universidades e considerou que nenhuma outra escola influenciou e influenciará o desenvolvimento do pensamento e das diversas áreas das ciências como a universidade medieval³³.

O conceito de *universitas* designava originalmente a corporação de ofício ou agremiação formada pelos professores e alunos de uma determinada cidade. Contudo, como o termo *universitas* – cujo sentido é totalidade – se aplicava a corporações de diferentes tipos, era preciso especificar o ofício que se pretendia designar³⁴. A expressão que passou a ser

³³ RASHDALL, H. What is a university? In: The Universities of Europe in the Middle Ages. (1895). London: Oxford, 1952.

³⁴ A palavra *universitas* significa Corporação e, enquanto tal, deve-se analisar o primeiro momento das instituições de saber medieval. As Corporações de Ofício medievais congregavam pessoas com um mesmo interesse econômico, político ou cultural. Tais pessoas agrupavam-se, criavam um estatuto para garantir os melhores preços e impedir a entrada de produtos ou de pessoas em seu meio. Cada membro da corporação

empregada – *universitas magistrorum et scholarium* – atesta que a universidade medieval era um tipo especial de corporação: uma comunidade de mestres e estudantes envolvidos na elaboração e na transmissão de um bem muito peculiar: o conhecimento.

A bula *Parens Scientiarum* de Gregório IX, pode ser considerada como a ata de fundação da Universidade medieval. Por volta de 1150 são fundadas as primeiras universidades medievais – Bolonha (1088), Paris (1150) e Oxford (1167) – em 1500 já seriam mais de setenta.

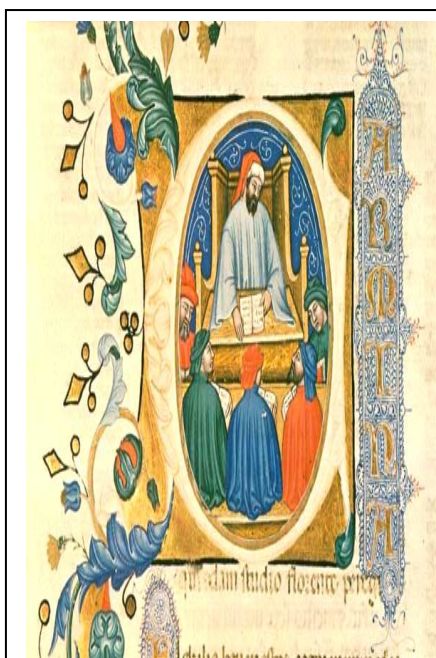


Figura 3 - Boethius teaching students. Italy, 1385.

Fonte: www.enluminures.culture.fr

Criada pelo papado, a Universidade tem características inteiramente eclesiásticas: os professores pertencem todos à Igreja, e as duas grandes Ordens religiosas que a iluminam no século XIII, Franciscanos e Dominicanos, conhecerão aí grandes glórias, com um São Boaventura e um São Tomás de Aquino. Com o apoio da Igreja, as universidades surgiram em decorrência do renascimento intelectual iniciado no século XI em torno da Teologia e da Filosofia.

A idéia de docência estava vinculada ao sacerdócio. Ser professor era uma missão e/ou um dom, por isso acreditava-se que a pessoa nascia para ser professor. A palavra docência, deriva da palavra *docente* e significa qualidade de docente; o exercício do magistério; ensino. A

palavra professor, derivada do latim, *professore*, significa *aquela que faz declaração*. A figura 3 que ilustra o texto é uma iluminura³⁵. Nela estão representados um professor universitário e seus alunos.

deveria respeitar um estatuto próprio. O termo latino *universitas* significa também agrupamento ou universalidade. Tal palavra poderia caracterizar qualquer corporação de ofício, inclusive a de mestres e/ou alunos. Com o passar do tempo, passou a caracterizar somente a corporação do saber. No século XIII já existiam documentos que comprovavam a especificação para o termo. Apenas no século XV o termo Universidade seria usado para designar o conjunto dos cursos, que era chamado *studium*, sendo o termo *universitas* usado para designar as corporações de professores e alunos. Um *studium* podia ser qualificado como *generale*. De início isso queria dizer apenas que era um lugar onde se ministrava um ensino superior, que recebia estudantes de qualquer parte e dispunha de um considerável número de professores. Mais tarde, passou a designar centros de ensino que concediam licenças válidas em qualquer lugar. Cf. Rashdall (1952), v. 1, p. 2-24.

³⁵ As primeiras universidades foram criadas na Europa a partir do século XII. À busca de imagens que representassem a docência nesse período foram encontradas as *Iluminuras* ou *Miniaturas* – arte de ilustrar a cores textos manuscritos por monges. Eram muito utilizadas antes da criação da imprensa e se caracterizavam por pequenas vinhetas nas páginas dos livros ou nas letras capitulares. Refletem a realidade da sua época com precisão inigualável. Através delas pode-se, por exemplo, conhecer as vestimentas de homens e mulheres; o mundo militar, com as suas armaduras, armas defensivas e ofensivas, cidades sitiadas e máquinas de guerra; o

Um outro termo correlato a docência, usado na universidade medieval é *bedel*. A origem dessa palavra é do francês, *bède*, e significa *oficial de justiça*. A mesma palavra teria originado, no alemão, *büttel*, *sargento*, *arqueiro* e, no inglês antigo, *bydel*, significa *mensageiro*. Com efeito, o bedel de escola não deixa de ser uma mistura de sargento, mensageiro e oficial de justiça.

Há ainda outros termos que trazem aproximações com a palavra docência e docente, tais como *preceptor* (datação de 1190), *mestre* (1255), *aió* (1277), *mestre-escola* (1320), *professor*, *lente*, *magistério*, usados a partir do século XV (HOUAISS, 2009).

De acordo com Araújo, Kapuziniak & Veiga (2005, p. 40) a representação de docência no período medieval, está implicada a instrução, a preparar o aluno o futuro através da transmissão de conhecimentos obtido pela graça divina.

Os primeiros professores que marcaram espaços na Universidade da Idade Média foram originários dos cleros locais, como apontado na obra de Charle e Verger (1996). A sua condição estava mais ligada à manutenção de estudos vinculados à existência da igreja e de sua vocação do que para a produção de conhecimento.

A determinação dos saberes autorizados a serem ensinados nas universidades estava articulada com os interesses das autoridades eclesiásticas e políticas constituídas. O controle sobre as obras e autores a serem explicados era um mecanismo utilizado pelos referidos poderes para imprimirem o seu domínio sobre as verdades a serem pregadas – os saberes somente eram considerados legítimos e verdadeiros se a fonte ou se a visão fosse de inspiração divina. Aqueles que eram inspirados detinham o poder, o conhecimento e, conseqüentemente, era iluminado por ele. Portanto, a fonte de conhecimento era divina e para ser inspirado por esse conhecimento era necessário observar a hierarquia clerical.

A missão do iluminado era, através de seu sacerdócio, transferir o conhecimento ao escriba, cuja tarefa era a de reproduzi-lo. Os conhecimentos preconizavam a relação do Criador com a criatura, da natureza, dos elementos do universo, sobre os fenômenos físicos.

interior das casas, com os seus móveis e adornos. Pode-se dizer que na Idade Média há um uso pedagógico das imagens, pois elas são vistas como a mediação estética entre o mundo sensível e o inteligível. Não obstante, na Baixa Idade Média houve um processo de depreciação das imagens em função do conceito (Escolástica). Isso determinou o tratamento das imagens ora como um mero recurso didático, ora como um elemento sensível, empírico.

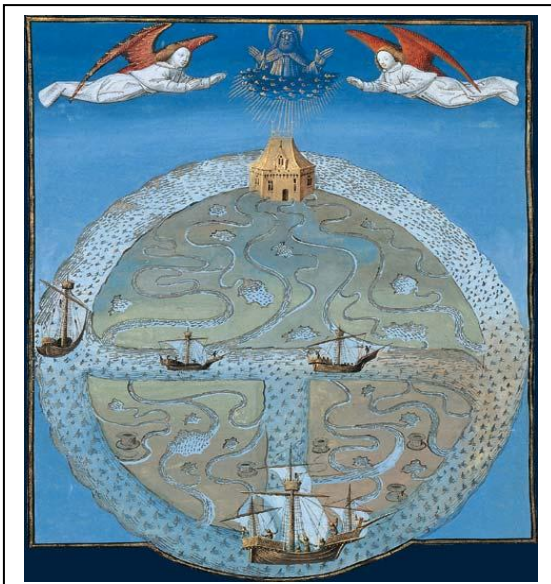


Figura 4 - Barthélemy l'Anglais, "Livre des propriétés des choses" (Livro das Propriedades das Coisas), composto no século XV.
Fonte: www.enluminures.culture.fr

A figura 4 exemplifica a fonte do conhecimento medieval. O clero era a única instância a ter acesso aos conhecimentos divinos. Era também o responsável pela sua disseminação no mundo. Pode-se ainda observar na iluminura a representação do mundo medieval, as rotas de circunavegação e igreja como representante de Deus no mundo.

O objeto de estudo não era o mundo – nem o das idéias, nem o dos homens –, mas um corpo de escritos divinamente inspirados, juntamente com comentários que se acumulavam gradativamente, feitos por estudiosos anteriores. A concentração intensa e minuciosa em cada sílaba e em cada nuance do texto era justificada pela origem divina deste. Nenhum produto mortal poderia sustentar tantos séculos de interpretação!(WOLFF, 1993, p.29-30).

Nesse período a língua comum nas universidades européias era o latim. O uso do latim facilitava as relações, permitia a comunicação entre os mestres de um lado ao outro da



Figura 5 - Maciejowski Tower of Babel.
Fonte: www.uflib.ufl.edu/hss/medieval

Europa, dissipando qualquer confusão de expressão, evitando as dissensões de uma *torre de babel*³⁶. O latim, como única forma de comunicação protegia, segundo o pensamento na época, a unidade de pensamento. Nessa perspectiva, a universidade e a docência universitária, foram impulsionadas e constituídas a partir de princípios religiosos e morais, representavam instrumentos fundamentais na produção desse domínio. Atendiam às necessidades de melhor preparar o clérigo, bem

como a produção de sujeitos que, além de servirem como exemplos a serem seguidos deviam trabalhar para o seu aprimoramento moral e o da sociedade. Esse foi o desejo, por exemplo, da monarquia francesa, “cujo esforço foi precisamente o de nivelar as diversidades morais do país, de unificar a variedade das instituições locais e de estabelecer um direito único e uma

³⁶ Babel, em acadiano, é *Bab ilu*. Deriva de *Bad* ("porta", "portão") e *ilu* ("Deus") e significa "Porta de Deus". Para os judeus adquiriu o significado de "confusão" em harmonia com Gênesis 11:9. Moisés terá derivado o nome Babel, em hebr. *Bavél*, da raiz do verbo *ba.lál*, que significa "confundir". Curiosamente, *Bab* e *El* sugerem uma combinação do acadiano *Bab* ("porta") com o hebraico *El* ("Deus", abreviatura de *Elóhah*).

moral única em toda extensão do território e em todas as classes da população” (DURKHEIM, 1995, p.119).

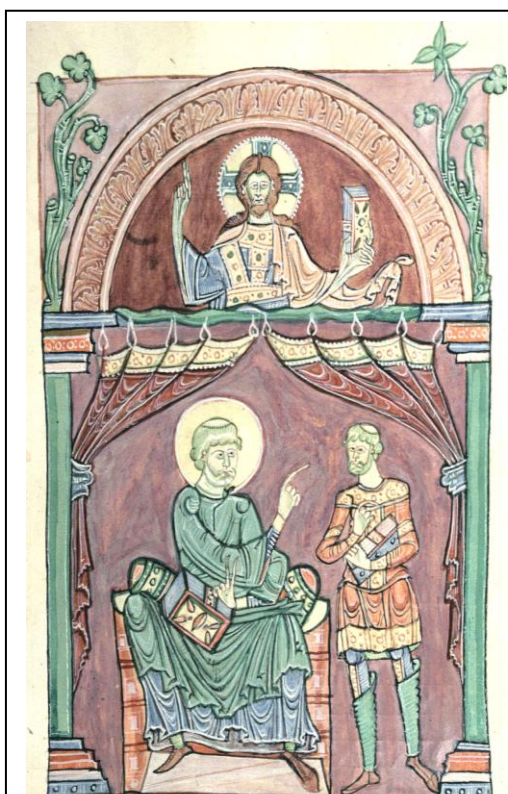


Figura 6 - Saint Augustin dénonçant l'arianisme - Avranches, 1050-1100. (Œuvres. Mont-Saint-Michel)
Fonte : www.enluminures.culture.fr

A relação do professor com o conhecimento também seguia essa regra. Na figura 6 ao lado observa-se que aquele que ensina, tarefa do professor, do mestre, é iluminado por uma auréola em torno da sua cabeça, considerada centro da inspiração e do conhecimento. Acima do professor está o Cristo, modelo que deve ser seguido em todas as dimensões do ser e do fazer humano. O aluno, ou discípulo, não tem a auréola, pois não está iluminado.

A palavra aluno, por outro lado, derivada da palavra latina *alumni*, significa, na sua essência alguém desprovido de luz. Concebia-se que o conhecimento do aluno era inato e o papel do professor era fazer com que este germinasse e somente pelo batismo a alma impura seria salva. Santo Agostinho preconizava que somente pelo batismo e pela a educação o ser seria salvo.

Antes de surgirem os modernos Estados europeus, as universidades se caracterizavam pelo afã de aprender, a vontade de ensinar e o espírito de universalidade no cultivo e na transmissão do saber.

A idéia de uma *universitas litterarum*, ou seja, de uma instituição que abrangia todo o saber, ganharia corpo. O que é relativo ao saber era, assim, reverenciado, na Idade Média – *a deshonneur meurt à bon droit qui n'aime livre* – quem não ama os livros morre na desonra, dizia um provérbio medieval. O *prud'homme*, este tipo de homem completo que foi o ideal do século XIII, devia necessariamente ser letrado: “[...] Para rimar e versificar, Para uma carta bem ditar, E precisando escrever, No pergaminho ou na cêra, Para compor uma canção” (PERNOUD, 2007).

Os estudantes, migrando por toda a Europa em busca de uma escola de seu interesse, eram acolhidos em colégios que funcionavam como albergues. Gilles le Muisit resume assim a vida dos estudantes: “De todas as nações chegam os clérigos estudantes [...] Que se reúnem

no inverno em várias legiões [...] Lêem e eles escutam para sua instrução [...] E no verão se retiram para suas regiões” (PERNOUD, 2007).

Na Idade Média a custódia do saber impôs a recolha dos poucos livros que na época existiam, e a sua multiplicação através de cópias, com o objetivo de assegurar a gênese escrita da sua cultura, implicou no desenvolvimento dos *scriptoria*, espaços luminosos onde os *monges copistas* se dedicavam à reprodução da letra sagrada e desenhavam miniaturas dos temas sagrados da memória cristã e das escrituras. Foi considerada um ofício bastante importante no contexto da arte medieval, constando em grande parte dos livros produzidos durante a Idade Média. De acordo com Veger (1999) e Le Goff (1993), cidade abre o seu mercado ao mais perecível, mas, igualmente durável dos seus produtos – o *livro*.

As universidades medievais também são responsáveis pela tradução das obras greco-romanas e das originárias do oriente médio para a língua oficial imposta pelo clero – o latim. Essas traduções são conhecidas como *translationes studiorum* e se caracterizavam, conforme afirma Coelho (2008, p. 34), como

[...] movimentos históricos e socioculturais de translação de manuscritos, conhecimentos, filosofia e ciência, inseparáveis do persistente trabalho dos monges que os transcrevem, dos tradutores que vertem para o latim, a língua comum, obras em grego, siríaco ou árabe, bem como dos mestres e estudantes que, nas escolas abaciais, episcopais e sobretudo na universidade, lêem, comentam, põem em questão os textos e as afirmações e tudo submetem ao crivo da razão, em profundos e animados debates na universidade nascente, como veremos. Essas transferências são uma abertura ao olhar, à compreensão e à *práxis* da sociedade, da cultura e da civilização do outro, o reconhecimento e a afirmação de seu sentido e importância na constituição de nossa compreensão, pensamento, cultura e civilização (COELHO, 2008, p.32).



Figura 7 – Teacher and Pupils.
England; 1360-1375
Fonte: www.enluminures.culture.fr

Na figura 7, o professor está sentado, em um banco, ao nível do chão. As suas vestes e o chapéu revelam o sinal do seu estatuto. A sua postura é de quem está explicando ou fazendo algum comentário. A sua fisionomia é tranquila, mas não sorri, assim como os alunos. Os mais jovens estão aos pés do professor, sentados em um único banco. Esforçam-se para ver o professor e um dos alunos que está em pé parece dialogar ou responder ao professor. A expressão dos alunos é séria e até mesmo de medo. Entre professor e alunos, o púlpito e sobre ele o instrumento didático – o livro. Nenhum aluno está com livro ou faz anotações. Apenas um deles parece se dirigir ao mestre.

Na universidade medieval o acesso aos livros era coisa rara. Os livros mais ilustrados, com capa dura eram caros e somente as classes mais abastadas a eles tinham acesso – representantes do clero e da monarquia.

O fator principal do elevado preço era o custo da cópia. Os bons copistas eram raros. No final da Idade Média, os *scriptoria* monásticos haviam perdido o essencial de sua importância e a maior parte dos escribas seria artesãos profissionais que se encontravam principalmente em grandes cidades, nas capitais da nobreza e as cidades universitárias.

Mesmo deixando de lado o caso dos livros de luxo ornados de miniaturas, verdadeiras obras de arte destinadas aos grandes senhores e aos reis, a confecção de livros tomava tempo. Os bons copistas trabalhavam lentamente (por volta de duas folhas e meia por dia). Em um ano, um bom copista produzia apenas cinco livros de duzentas folhas.

Nas cidades universitárias, onde mestres e estudantes tinham necessidade de muitos livros, mas dispunham de limitados recursos financeiros, procurou-se reduzir a um mínimo o preço de revenda dos livros: pequenos formatos, linhas apertadas, escritas mais cursivas, multiplicação das abreviaturas permitiam economizar o pergaminho ou o papel, sempre ganhando um pouco de tempo de cópia.

Acredita-se que muitos estudantes e mestres escolheram uma solução bem menos onerosa (que não garantia a correção dos textos transcritos) que consistia em encomendar à copistas "amadores" (um capelão necessitado ou um estudante pobre). O mercado de livros de segunda mão era muito ativo, especialmente nas cidades universitárias onde era alimentado pelas obras colocadas à venda por estudantes em necessidade ou deixando a universidade³⁷.

Existiam também pequenos volumes sob a forma de simples cadernos soltos, nos quais se anexavam "anotações" de cursos; apontamentos de questões disputadas, de sermões, de breves tratados práticos etc., que eram vendidos por algumas poucas moedas. Era comum também acrescentar a cópia manuscrita notas marginais, observações, iluminuras que expressavam o agrada ou desagrado relativo ao conteúdo, atitudes de professores³⁸. Assim, a cada nova cópia eram acrescentados novos conteúdos que passaram a fazer parte dos livros.

³⁷ De acordo com Veger (1999), supõe-se que os mais caros, geralmente as grandes Bíblias ou os volumes glosados dos *Corpus Iuris Civilis* ou do *Corpus Iuris Canonici*, custavam uma dezena de libras de Tours (unidade de medida francesa). Em Paris, por volta de 1400, o "preço médio" de um livro correspondia aproximadamente a sete dias de "salário e pensão" de um notário ou secretário do rei (que eram no final da Idade Média, equivalente aos conselheiros do Parlamento e os professores da universidade).

³⁸ Notas marginais são anotações registradas nas margens ou entrelinhas de um livro. O mais antigo registro de nota marginalia esta no *Codex Emilianensis* inclui notas no texto latino que são consideradas as primeiras frases escritas em castelhano (VEGER, 1999).

Coelho (2008) ao analisar a gênese das universidades enfatiza sobre a importância do acréscimo de observações dos monges copistas acrescentadas aos livros por eles traduzidos. O autor destaca que:

As traduções, às vezes acompanhadas de comentários, tornam possíveis o restabelecimento do convívio dos latinos com os originais gregos, numa época em que poucos conhecem essa língua, bem como a descoberta e o conhecimento das fontes árabes e judaicas. Graças a elas o Ocidente supera a incultura, o não-saber característico do período de decadência e queda do Império Romano e dos primeiros séculos da Idade Média, a escola renasce, se difunde, se afirma e aprofunda os estudos nos séculos XI a XIII, mestres e estudantes contam com textos em sua própria língua, um mundo diferente se descortina e começa a se realizar, e a universidade se afirma como obra de cultura, instituição por excelência do trabalho intelectual, da investigação e da formação (COELHO, 2008, p.36).



Figura 8 - Teacher lesson (séc. XIII)
Fonte: www.enluminures.culture.fr

A figura 8 que ilustra essa página registra, provavelmente, a percepção discente em relação a dificuldade de aprendizagem. O professor lê para a turma de jovens alunos e tem em uma das mãos um chicote. O mais interessante é que um dos alunos é representado com cabeça de burro. O burro é conhecido por “empacar” quando não quer obedecer. A representação do aluno “burro” está associada a incapacidade de obedecer e também a de teimosia e ignorância. Nesse caso, o professor insiste, usando como persuasão o chicote, com os demais alunos para que estudem e não façam como o aluno teimoso, desobediente que não estudou. Há ainda

nessa imagem o auxiliar do professor ou outro aluno que parece explicar pacientemente ao aluno “burro” algo que ele não conseguiu entender.

Segundo Heller (1990, p.29), a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. Essa característica não está em contradição com aquilo que se espera da cotidianidade: repetição, rigorosa regularidade da vida cotidiana. Ao contrário, elas implicam-se mutuamente. Essa espontaneidade, ligada à práxis cotidiana (enquanto atividade humano-genérica), produz, a partir do dado construído, algo novo, sem transformar em novo o já dado.

Mudam-se, reorganizam-se as situações cotidianas, sem intervir nos padrões cristalizados de comportamento em que o indivíduo se encontra conformado com o papel que vem representando. Se esse papel se absolutizar, tem-se, então, a alienação do indivíduo pela mecanização dos seus comportamentos. Heller (1990, p.33 – 34) pondera que

[...] quando – num dado momento da vida cotidiana – o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após, começa a examinar o objeto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que apenas em tal momento (HELLER, 1990, p. 33-34).

Heller propõe como contrapartida a essa alienação, o confronto perante as estruturas sociais cristalizadas. Uma evidência de tal assertiva diz respeito a desobediência ao uso do latim como língua oficial.

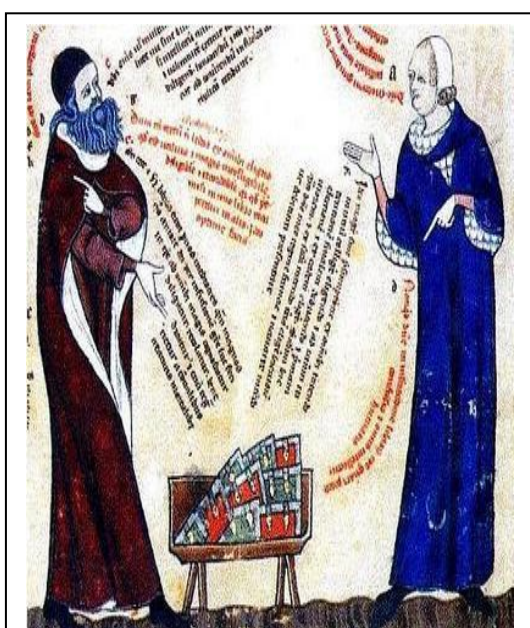


Figura 9 - Filósofo medieval Ramon Llull (1232-1316) conversando com seu discípulo
Fonte: Dimensões - Revista de História da UFES 15. EDUFES, 2003

Segundo Le Goff (1989), o rigor dos estatutos universitários, no sentido de reprimir entre os estudantes o uso das línguas vulgares (oral e escrita), demonstra bem que, na verdade, a população estudantil pensava, agia e se relacionava, não através do latim, mas através de uma linguagem considerada vulgar ou popular (dialetos). E isto contribuiu para promovê-las à dignidade de línguas literárias. Como exemplo, registra-se, na figura 9, o diálogo de Ramon Llull com seu discípulo. Ele foi um dos escritores mais prolíficos da Idade Média. Originário de Palma de Maiorca, Llull nasceu em 1232. Segundo Costa (2003) seus temas variam desde Botânica, Filosofia e Teologia até Música, Astronomia e

Política. Da mesma forma, seu código ético, privilegiado em centenas de escritos moralizantes, deixa claro que sua pedagogia está baseada em uma ética e moral religiosas, onde a busca pelo conhecimento passa por sucessivos degraus. Em suma, educar é um ato de elevação espiritual. Em sua autobiografia, *Vida Coetânea* (séc.XV) ³⁹ Llull afirma que aprendeu a falar corretamente (latim) graças a uma cultura não clerical notavelmente incrementada pela tradição dos relatos de cavalaria e, de forma mais próxima, pela cultura dos trovadores. Sua conversão ao cristianismo ocorreu por volta de 1265, quando tinha aproximadamente trinta anos de idade. Ela veio acompanhada de três desejos: 1) converter os “infiéis” ao catolicismo, 2) **criar escolas onde se estudasse a língua dos infiéis**⁴⁰ e 3)

³⁹ Texto traduzido na íntegra disponível em: <http://www.ricardocosta.com/univ/vita.htm>.

⁴⁰ Destaque da pesquisadora.

preparar-se para o martírio. A partir de então dedicou-se a essa evangelização, que acreditava ser possível especialmente através do amor e do diálogo (COSTA, 2003).

Costa (2003) considera ainda que a Idade Média não só desenvolveu um sistema próprio de pensamento pedagógico, especialmente no campo da ética, como também aprimorou a divisão dos saberes herdada da Antigüidade, elevando, pela primeira vez, as Artes Mecânicas ao nível das artes liberais, isto é, intelectuais, pois

Ao buscar a fruição do belo, do bem, os intelectuais medievais elaboraram um conjunto harmonioso e integrado de educação voltada para a ascensão do espírito. O intelecto e a reflexão seriam, a partir de então, cumes desejáveis - e possíveis de serem alcançados por qualquer um, pois também foram lançadas as bases filosóficas do conceito de igualdade (COSTA, 2003, p. 99-115).

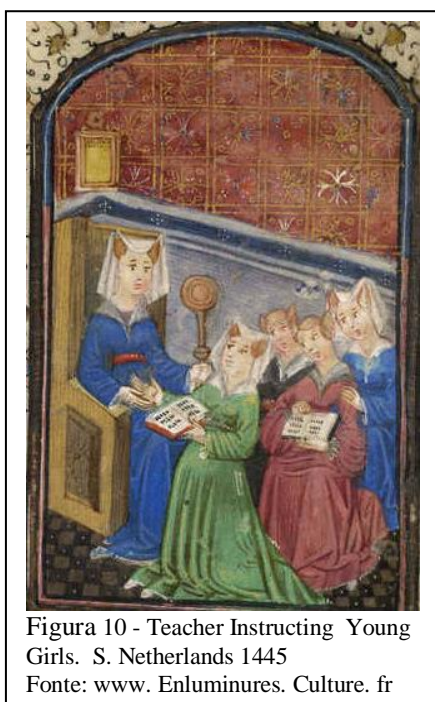


Figura 10 - Teacher Instructing Young Girls. S. Netherlands 1445
Fonte: www. Enluminures. Culture. fr

A pesquisa sobre as representações de docência na universidade medieval, através das iluminuras, revelou também que – apesar de serem poucos os estudos sobre a mulher no período medievo – a presença feminina na universidade medieval.

Na Europa medieval, em geral, a repressão às mulheres por parte da Igreja e pela monarquia foi bastante acentuada e mesmo nas classes mais ricas, instruir as filhas era considerado impróprio e até perigoso. Os meninos iam para o colégio e suas irmãs eram condenadas a permanecer enclausuradas em casa ou em instituições religiosas, tendo como único ensinamento o das tarefas domésticas que seu futuro papel de esposa e mãe exigia.

Durante o século IX, os conventos passaram a ser cada vez mais utilizados para isolar as mulheres consideradas indesejáveis, socialmente perigosas ou simplesmente improdutivas. O primeiro critério de admissão para um convento eram as terras e riquezas que a mulher poderia trazer para aumentar a propriedade da Igreja, uma vez que, ao fazer os votos, tudo que lhe pertencia era doado para a instituição. A santidade estava em segundo plano⁴¹.

A partir dos séculos XI e XII um grande número de mulheres entrou para os conventos por vontade própria. As religiosas tinham certos privilégios por não terem que se submeter aos pais ou aos maridos.

⁴¹ NAVARRO- SWAIN, Tania.s/d. De deusa à bruxa: uma história de silêncio. Humanidades, vol.9,n.1 (31), Brasília.

Os monastérios serviam, freqüentemente, de refúgio para as mulheres da nobreza que não tinham marido. Neles, as mulheres aprendiam a ler, cantar, copiar e fazer iluminuras em manuscritos, além de se dedicarem às atividades consideradas tipicamente femininas como fiar, tecer e bordar. Também existiam as comunidades das chamadas “beguinas”, mulheres submetidas à vida no convento sem ter pronunciado os votos da Igreja. Essas mulheres dedicavam-se a oferecer ajuda aos necessitados como moradia, educação e trabalho.

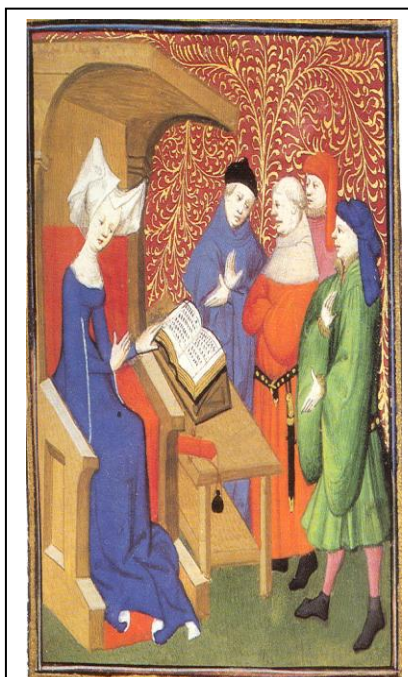


Figura 11 - Christine de Pizan lecturing to a group of men. France (Paris); 1410-1411. Fonte: www.Enluminures. Culture. fr

No final do século XII, Paris possuía vinte e uma professoras colocadas à frente das chamadas escolas elementares para moças. As crianças de camadas sociais superiores recebiam sua educação por intermédio de mestres particulares dentro de suas próprias casas.

Os escritos de mulheres não são muitos, embora o número aumente consideravelmente após o século XIII. Um pequeno livro, intitulado *The medieval woman – a illuminated of postcards*, publicado no Canadá, em 1991, mostra através da reprodução de iluminuras do século XIII ao XVI, grande parte das atividades das mulheres, que aparecem como guerreiras, defensoras de seus castelos, construtoras de catedrais, mineiras, músicas, letradas, professoras, camponesas, fiandeiras, caçadoras, pintoras, entre outras atividades⁴². Na iluminura apresentada na

figura 11, Christine de Pizan lê para um grupo de homens. Ela está sentada em uma cadeira ou cátedra, que caracteriza a sua função de professora na universidade⁴³. O grupo de homens em pé ouve, contudo parecem resistentes.

Christine Foi a primeira escritora a viver de seu trabalho, uma das primeiras feministas de que se tem notícia. Em seus livros “Romance da Rosa”, “Cidade das Mulheres” e “Livro das Três Virtudes”, ela expõe sua doutrina em defesa de seu sexo, afirmando que homens e mulheres são iguais pela própria natureza. Christine protestava contra a subordinação que os homens mantinham as mulheres em nome da religião. Defendeu a necessidade de se dar às meninas uma educação igual a dos meninos. Polemizou com

⁴² NAVARRO- SWAIN, Tania.s/d. De deusa à bruxa: uma história de silêncio. Humanidades, vol.9,n.1 (31), Brasília.

⁴³ Extraído de http://pt.wikipedia.org/wiki/Christine_de_Pizan.

escritores famosos a questão da “incapacidade feminina”, defendendo sempre a igualdade entre os sexos.

Na seqüência, na figura 12, observa-se a presença feminina nas salas de aula universitárias é mais uma significativa contribuição para compreender a construção da imagem docente. Ainda que a mulher tente sair da obscuridade, o lugar de destaque é ocupado pelo homem.



Figura 12 - University Lesson. German classroom, 14th century. (From Staatliche Museum, Berlin.). Fonte: www.maggiatron.com/med/education.php

É possível observar também na figura 10 que o professor já está no alto de sua cátedra⁴⁴, já rodeado de assistentes, monitores, oficiais de uma instituição que reforça seus poderes. Os alunos, de forma geral estão atentos, porém falam uns com os outros, estão distraídos e alguns dormem. Percebe-se que não estão obrigados a uma disciplina rígida de silêncio. Não são todos que têm livros e nenhum faz anotações. Alguns usam chapéus, diferenciados e, outros não. Os alunos aparentam ser mais velhos, assim como o professor apresenta cabelos e barba grisalhos. Pelas janelas percebe-se que a aula é no período diurno.

A Escolástica, através de seus métodos, havia encontrado, na universidade e na docência, instrumentos propícios e adequados à divulgação de sua verdade sobre o mundo, a

⁴⁴ O espaço físico das universidades somente foi constituído no a partir do século XVI. As primeiras universidades usavam em geral os mosteiros e os prédios em torno deles. O mobiliário não era específico daí talvez, a cadeira do professor ser tão valorizada e importante. Quanto maior o *status* do professor mais destaque e maior riqueza na ornamentação e tamanho de sua *cathedra*.

verdade autorizada que era a verdade cristã. A Escolástica é a filosofia e a teologia constituídas e ensinadas nas escolas dos séculos X a XVI da Idade Média latina, caracterizadas por grandes sínteses e sistemas de pensamento voltados para a compreensão racional da fé. É ao mesmo tempo uma forma, um método de investigação, de cultivo da razão e de exposição do pensamento, com suas regras e suas exigências, e que envolve a *lectio*, a *quaestio*, a *disputatio*, estudo, a interrogação sobre o sentido dos termos, das palavras, das sentenças e dos textos, a dialética, a lógica, a arte de argumentar, os conceitos fundamentais com os quais procura explicar as questões do conhecimento humano, do mundo das coisas, dos homens e da fé cristã (LE GOFF, 1989, p. 74).

Assim, a escolástica, enquanto um sistema de pensamento ortodoxo triunfava em sua tarefa de “silenciar toda uma série de saberes ligados a outras culturas e a outras formas de aprendizagem (...) tratava de estabelecer um tipo específico de relações entre as palavras, os conceitos e os seres, daí a importância que no seu interior tiveram a linguagem e a lógica” (VARELA, 1997, p. 36).

O ensino segundo Wolff (1993, p.31), compreendia “o saber erudito, nesse papel central de transmissão e comentário sobre um corpus sacro ou secular” e era a principal tarefa dos professores na universidade medieval.

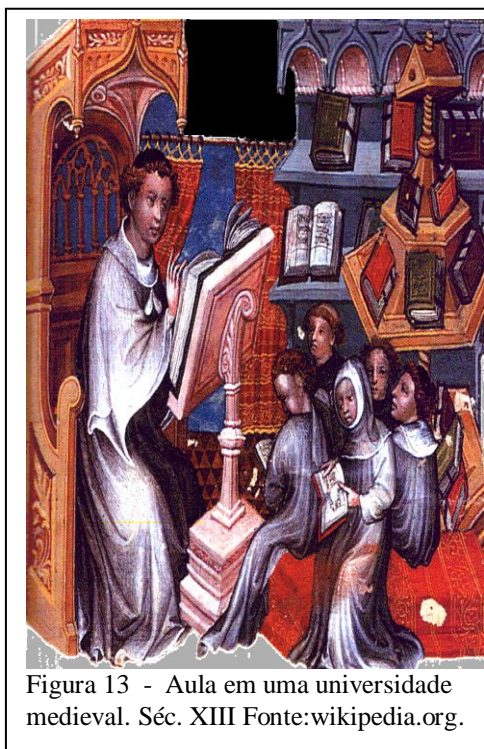


Figura 13 - Aula em uma universidade medieval. Séc. XIII Fonte:wikipedia.org.

De acordo com Monroe (1974) o jovem que tivesse entre treze ou quatorze anos e que desejasse o estudar as artes liberais ou a “preparação” para o exercício do magistério, ao ingressar na universidade, era obrigado a vincular-se a um mestre que assumia a sua tutoria. Durante a sua formação que durava de três a sete anos, o estudante realizava atividades tais como: aprendia a ler os textos comuns de gramática, retórica e lógica; definia as palavras; determinava o significado das frases e o uso de termos e classificações. Quando podia definir e determinar, continuava com os seus estudos, e, ao mesmo tempo, dava instrução, sob a direção do mestre, aos meninos mais jovens (MONROE, 1974).

Na figura 13 observa-se que o professor é jovem, há muitos livros na sala e entre os meninos há uma menina. É comum a representação de adolescentes como crianças. O corpo é infantil, porem a fisionomia é de adulto.

O ensino era ministrado de forma oral, através de leituras ou ditados. Os cursos consistiam em comentário de livro. O saber não estava relacionado aos fatos, mas às opiniões dos autores considerados como mestres autênticos da ciência. O conhecimento tinha um caráter utilitário e, “deve-se aprender apenas para a própria edificação ou para ser útil aos outros; o saber pelo saber é apenas uma vergonhosa curiosidade” (São Bernardo, 1090-1153).

De acordo com Le Goff (1993), o ensino estava relacionado a necessidade de se saber de memória o que se aprendia. Nesse tempo, “*saber era saber de cor*”, ou seja, com o coração. Adotando as admoestações de Quintiliano (c. 35-95) e, posteriormente, Marciano Capella (450-534), os mestres desejavam que seus alunos fixassem na mente tudo o que liam (LE GOFF, 1993: 451). A memória estava, assim, intimamente associada à inteligência, pois se o discípulo não fosse capaz de reproduzir o que havia aprendido, ele, de fato, não aprendera.

O ensino das artes durava seis anos e era oferecido a jovens de catorze a vinte anos de idade. Essa formação era constituída em duas etapas: a primeira correspondente ao *baccalauréat*, ao fim de dois anos aproximadamente; e a segunda, correspondia ao doutorado, ao fim dos estudos.

Os estudos nos cursos de Medicina e de Direito realizavam-se em seis anos, após a obtenção do mestrado em Artes, e os alunos tinham idade entre 20 e 25 anos. Para a obtenção do doutorado em Teologia, estudava-se oito anos e os alunos tinham a idade mínima de 35 anos (LE GOFF, 1989).

O ensino se dividia em dois cursos: o *Trivium* ou artes liberais (gramática, retórica e lógica) e o *quadrivium* ou ciências (aritmética, geometria, música e astronomia), o que, com as três faculdades de teologia, direito e medicina, forma o ciclo de conhecimentos.

Os programas de estudo não fixavam listas de problemas, mas listas de obras. Dentre as de Aristóteles, as *Decretais* e o *Digesto* ocupavam o primeiro lugar, respectivamente, para o direito canônico e para o direito romano. O comentário era realizado por explicação analítica ou por argumentação lógica, consistia em arrolar as idéias e suas provas para decompor, enumerar, classificar; ou, ainda, propor questões que permitissem a discussão sucessiva de duas teses opostas. À medida que a dialética alcançava, nesse sentido, um lugar destacado, a gramática não passava de lógica geral da linguagem. O formalismo pedagógico, de verbal e gramatical transformou-se em formalismo lógico, caracterizado pela discussão, a arte de argumentar contra outrem (HUBERT, 1976).

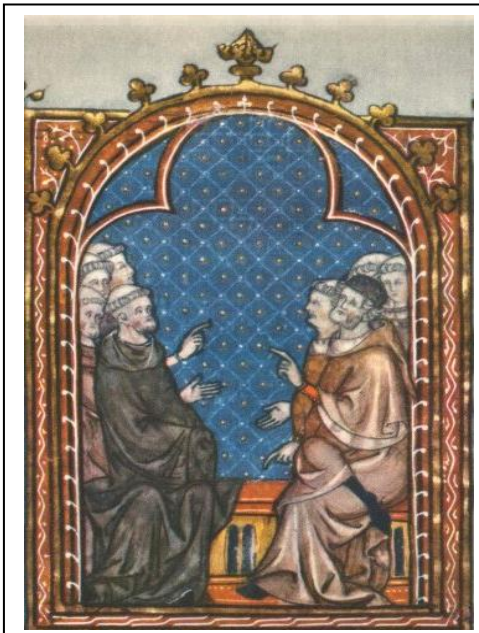


Figura 14 - L'Université au Moyen Age
La Logique et La Rethorique. Séc. XII
(MF 574, F 27 V).
Fonte : www.medieval.mrugala.net

O método utilizado era basicamente o comentário. Na figura 14 observa-se o *Questiones Disputate* que consistia em debates que aguçavam a retórica. O professor lia um texto, segundo a matéria ensinada, e esse texto era analisado sob os possíveis pontos de vista – gramatical, jurídico, filosófico, lingüístico, etc. O ensino discursivo que favorecia a discussão com as *Questiones Disputate* – questões na ordem do dia – tratadas e discutidas pelos alunos, diante de um auditório de mestres e alunos, que muitas vezes deram origem a tratados completos de teologia ou filosofia. O brilhantismo da oratória é exemplificado, segundo Coelho (2008) na figura de Pedro Abelardo, considerado

[...] polêmico e brilhante mestre do século XII, o maior lógico de seu tempo, conhecido como “cavaleiro da dialética”, vence em debate público seu ilustre mestre Guilherme de Champeaux, da abadia dos cónegos agostinhos de São Vitor e depois bispo de Châlons de 1113 a 1121. Embora nessa época os latinos só conheçam poucos textos da lógica antiga, o magistério e escritos lógicos de Abelardo são o que houve de mais significativo na filosofia e na escola de seu tempo, contribuindo para o reconhecimento de Aristóteles como o filósofo por excelência, o aprimoramento e a afirmação da escolástica como filosofia e método e da teologia como ciência, ou saber que incorpora a dialética no estudo das questões relativas a Deus (COELHO, 2008, p. 37).

As teses sustentadas pelos candidatos ao doutorado não eram simples exposições escritas, mas verdadeiramente teses, emitidas e sustentadas diante de todo um anfiteatro de doutores e mestres, onde qualquer assistente podia tomar a palavra e apresentar suas objeções. A obtenção do grau de bacharel dava-se em duas etapas: na primeira, o estudante era um simples aluno que realizava apenas os exercícios correspondentes; na segunda, o estudante tornava-se um candidato ao mestrado, cuja obtenção implicava em exercitar a docência, mas não o desobrigava de continuar seguindo as aulas de seus mestres.

A passagem da primeira para a segunda etapa era marcada por uma cerimônia que, assemelhando-se a *inceptio*, era denominada de *déterminance* e implicava numa disputa pública. Essa cerimônia ritualística – a *déterminance* – era facultativa, no início, mas, posteriormente, tornou-se um grau acadêmico obrigatório. Apontava-se, conforme Durkheim (1995) que ela “foi exigida dos candidatos à licenciatura e, ao mesmo tempo, tornou-se o hábito de anteceder-lá por um exame que permitia eliminar os incapazes da disputa pública. A *déterminance* tornou-se então um terceiro grau” (DURKHEIM, 1995).

O surgimento da *licentia docendi*, se por um lado favoreceu a igreja e o estado como forma de mostrar poder e controle, como posto anteriormente, por outro, constituiu um sistema completo de exames e degraus na formação dos alunos: o Bacharelado, a Licença, o Mestrado e o Doutorado apareceram como forma de organização interna entre os mestres e alunos, garantindo assim uma hierarquia do conhecimento como também rigidez no caminho percorrido pelos estudantes (CHARLE; VERGER, 1996).

Entre os graus acadêmicos existentes, o mestrado ou doutorado eram os mais cobiçados. Le Goff (1989) conta que o exame que outorgava o título de doutor seguia um ritual. O candidato a doutor era apresentado ao Reitor, ao qual jurava obedecer os estatutos e não tentar corromper os examinadores. Na manhã do exame, depois de ouvida a missa, o candidato comparecia diante de um colegiado de doutores que lhe entregavam dois trechos de textos para comentar. Depois, retirava-se para preparar a exposição que faria em lugar público (normalmente a Catedral), diante de um júri de doutores. Depois do comentário exigido, respondia a perguntas dos doutores, que se retiravam para deliberar, voltando em seguida para proclamar os resultados.

Em seguida, vinha o exame público. Conduzido com pompa a Catedral, o licenciado fazia um discurso e lia uma tese sobre um assunto de Direito que defendia contra estudantes que o atacavam, representando pela primeira vez o papel de mestre numa disputa universitária. Aprovado, recebia as insígnias de sua função: um anel de ouro, um gorro simbólico etc. Parte do cerimonial deste doutoramento subsiste na Universidade até os dias de hoje, como por exemplo, na Faculdade de Direito em Bolonha.

Após o exame, havia uma comemoração coletiva (às expensas do recém laureado), selando a comunhão espiritual da corporação universitária e simbolizando a admissão do novo membro em seu meio, ritual que deu origem as atuais calouradas. Com o surgimento de novas demandas associadas à crescente vida urbana, as Universidades incorporaram certo grau de especialização no programa, que se volta às diversas Faculdades: Direito, Medicina, Teologia etc. (LE GOFF, 1989, p. 87-89).

Ao concluírem a formação na universidade, o destino dos mestres e doutores era o próprio clero ou como preceptores dos filhos da nobreza. Tinha como insígnia o chapéu de doutor e possibilitava o ingresso na corporação universitária como mestre, gozando de todos os direitos e prerrogativas ligadas a essa qualidade (DURKHEIN, 1995).



Figura 15 – Middle Class Dress
1365 -1376

Fonte: www.enluminures.culture.fr

Na figura 15 observa-se o professor, doutor diferenciado pela vestimenta e o chapéu que o caracteriza. A análise das iluminuras quanto a vestimenta dos personagens provocou outro questionamento. Por que alguns são caracterizados com vestimentas próprias do clero e outros com roupas comuns (diferem na riqueza ou na ornamentação)?

Entre os alunos há alguns que não são clérigos. Os professores que usam o hábito pertencem a Igreja e, aqueles que trajam roupas comuns são professores laicos ou alunos. Nas universidades do Norte da Europa, as quais seguiam o modelo parisiense, “o aluno, sob muitos aspectos, era visto como um clérigo usava a tonsura e o hábito eclesiástico e o professor estava sujeito às restrições da vida eclesiástica, inclusive à obrigação do

celibato”. Já nas universidades italianas, o corpo de mestres era mais frequentemente constituído por laicos e os alunos não eram necessariamente clérigos, o tratamento que recebiam era diferenciado (JANOTTI, 1992, p.47).

A partir dessa diferenciação constatou-se em Le Goff (1989) que a docência que se constituía no seio das corporações universitárias enfrentava dois problemas de ordem moral e religiosa, os quais se refletiam em duas questões: como conciliar o movimento das corporações universitárias que pretendia a laicidade de ensino com os interesses das instituições eclesiásticas às quais estavam atreladas? Como deveria ser subsidiado materialmente o professor que se encontrava no exercício da docência universitária, com salários ou com benefícios?

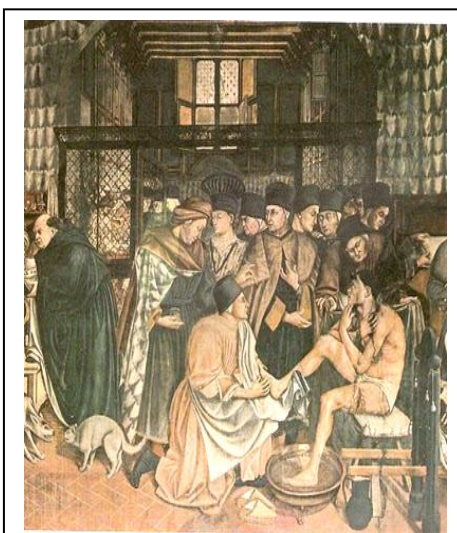
Pode-se dizer que o primeiro problema enfrentado pelas corporações universitárias decorria do fato de que elas eram antes de tudo uma corporação eclesiástica, ainda que seu contingente fosse constituído, em sua maioria, por leigos. Mesmo sem serem ordenados, os membros das universidades eram considerados como clérigos e estavam de alguma forma sob as jurisdições eclesiásticas, embora esse tratamento fosse diferenciado dependendo da região.

O problema fora gerado porque a docência universitária, ao ser exercida por docentes laicos, deixava de ser uma atividade de exclusividade de monges ou de membros do

clérigo – que “davam aulas”, sem nada cobrarem –, cujo sustento lhes era assegurado da comunidade. Ser professor era exercer o sacerdócio.

Para resolver o impasse foram apresentadas duas soluções: viver de salários ou de prebendas. Entretanto, as opções apresentadas colocavam o docente numa situação de conflito religioso-moral. A escolha por salários levava o docente a alguns enquadramentos. Assim, poderia ser considerado um comerciante, caso fosse pago pelos seus alunos; um funcionário, caso fosse remunerado pelo poder comunal ou principesco; ou ainda, uma espécie de servidor doméstico, se vivesse da generosidade de um mecenas (LE GOFF, 1989).

Ao optar por viver de prebendas, o docente poderia receber um benefício pelo desempenho de sua função intelectual, porém isso implicava um comprometimento com a função pastoral nas instâncias eclesiásticas, podendo exercer a docência como atividade secundária. Registrava-se que, diante desses problemas, as escolhas eram feitas de acordo com circunstâncias, épocas, lugares, situações e pessoas, porém houve uma tendência à opção pelo salário, proveniente do pagamento feito pelos estudantes. Ao fazerem a opção pelo salário, os mestres mantinham-se livres dos poderes temporais, tais como a Comuna, o Príncipe, a Igreja e os mecenas. Ademais, sendo os mestres considerados membros urbanos, a opção salarial era considerada natural e mais coerente com os hábitos urbanos, pois, como os demais artesãos vendiam seus produtos, os mestres podiam vender sua ciência e seu ensino. A favor dos mestres havia o argumento de que todo trabalho era merecedor de salário. Isso era afirmado nos manuais de confessores o “mestre pode aceitar dinheiro dos estudantes – *la collecta* – como remuneração de seu trabalho e de seu esforço” (LE GOFF, 1989).



Iluminura 16 – Dmenico di Bartolo no Ospedale de Santa Maria della Scala (1441-1444). Fonte: www.Guitarradecoimbra.blogspot.com

Para contrapor a idéia da docência remunerada e difundir a docência enquanto missão, enquanto sacerdócio, as corporações universitárias constituíram condições para que a docência universitária inspirada nos princípios religiosos e morais ganhasse visibilidade. Com as corporações universitárias criava-se a necessidade de desenvolver controles sobre quem poderia ensinar (os candidatos a mestre); o que se deveria ensinar (os conteúdos expressos nos programas); como se deveria ensinar (os métodos); e quando se deveria ensinar (hierarquização dos saberes através da instituição dos graus). Isso apontou para uma

necessidade de desenvolver e exercer formas de controle sobre os próprios membros das corporações universitárias, o que implicou na definição de normas a serem seguidas. O exercício da docência passou a ser desenvolvido sob regras, tanto ao nível da corporação universitária quanto ao nível da sociedade. Foram criados aparatos através dos quais, a docência universitária passou a ser produzida e reproduzida.

As regras, inspiradas no discurso religioso e moral, determinavam o ritual de iniciação à docência, os programas de ensino a serem cumpridos, a estruturação de métodos a serem aplicados, a criação de exames e graus de ensino. Some-se a isso um conjunto de regras e normas que foram criadas para demarcar, controlar e vigiar a docência universitária e sua prática. Essas práticas ascéticas, experimentadas pelos mestres universitários, efetivaram-se à medida que era criada uma docência a ser seguida e funcionava como padrão ao qual os mestres deveriam se alinhar tendo em vista sua reputação intelectual, social, religiosa e moral.

Os próprios mestres que compunham as corporações universitárias e se destacavam na maestria – como exemplos de moralidade, religiosidade e domínio dos saberes autorizados – constituíam expressão dessa docência. Eles eram tomados como guias dos docentes, em exercício do magistério e os que se encontravam em fase de preparação, para se constituírem a si mesmos, espelhando-se no parâmetro constituído e prescrito como a docência desejável, admirável, aceitável e recomendada.

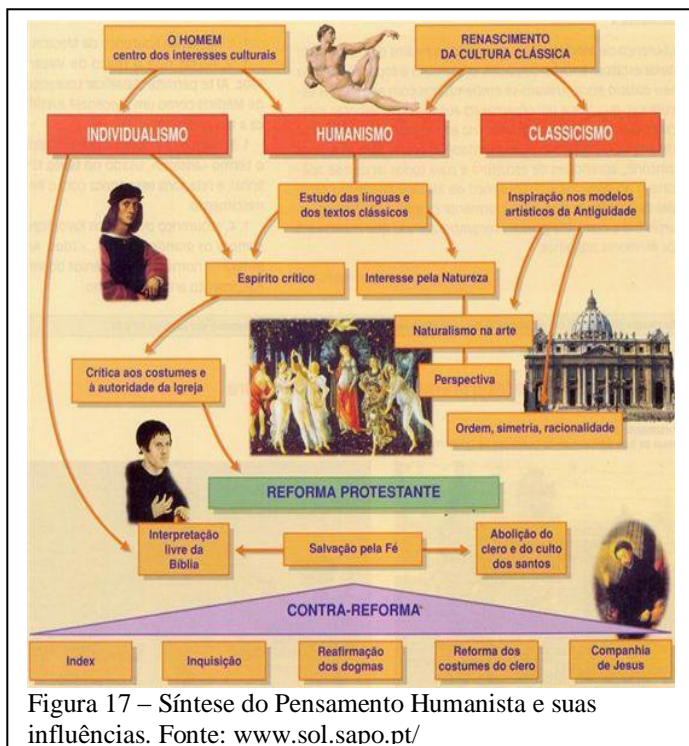


Figura 17 – Síntese do Pensamento Humanista e suas influências. Fonte: www.sol.sapo.pt/

Em sua origem a universidade esteve dedicada principalmente à transmissão da cultura de sua época, isto é, à reprodução de um sistema completo e integrado de idéias; com a crise da Idade Média essa síntese foi perdendo força, enquanto a sociedade demandava profissionais e cientistas. O Humanismo teve início na Itália no século XIV indo até ao século XVI. O antropocentrismo constitui-se como uma das vertentes essenciais do seu ideário. O antropocentrismo consistia na idéia de o homem ser

instituído como o centro de tudo, ao contrário do teocentrismo, a idéia de "Deus no centro de tudo".

As críticas dos humanistas ao método escolástico, assim como as dificuldades encontradas na produção e divulgação do conhecimento para todos os centros de formação superior, não ajudavam muito na manutenção e permanência do legado produzido pelo modelo de escola superior da Idade Média⁴⁵.

Mesmo assim, com toda crítica ao seu sistema arcaico, a Universidade chega ao início da modernidade com o mesmo formato de séculos anteriores que fará dela um espaço de críticas, como anuncia Buarque (1994, p. 26) quando aponta que “a Renascença se origina nas Universidades, mas ocorre fora delas”, e também será um espaço de resistências.

A noção da *universitas scientiarum*, isto é, de uma universidade detentora, produtora e transmissora do saber científico, só aparecerá com o Estado nacional absolutista, quando são fundadas as primeiras universidades leigas, estatais (MOROSINI, 2005).

O desprestígio da universidade tradicional provocou a extensão do modelo napoleônico a outros países da Europa. A partir do século XVIII, também por influência do Iluminismo, todo o sistema universitário medieval seria desacreditado.

Nesse período dois dilemas da Universidade se destacaram: “a quem se destina a formação superior e quais as suas finalidades - formação erudita ou profissional? Formar a burguesia ou formar um grupo de pensadores e profissionais, sem distinções econômicas onde o mérito é que deve ser levado em consideração na ocupação dos cargos públicos?”

Em meio a esses dilemas, Charle e Verger (1996) afirmam que a Universidade atravessou duas grandes crises iniciadas junto à modernidade. A primeira, durante o séc. XVII, marcada pelo aparecimento do Absolutismo (1636 na Inglaterra e 1679 na França) e a segunda, no século XVIII, que leva a marca do despotismo esclarecido. Ambas tiveram como característica principal a interferência do Estado na sua matriz inicial. Podemos assim dizer que na medida pela qual a instituição se tornava mais popularizada, o controle sob sua existência aumentava.

Foi nesse cenário que começou a ocorrer o fenômeno da explosão informacional, sobretudo após a invenção da imprensa por Gutenberg⁴⁶. Esta, por sua vez, produziu novos avanços tecnológicos, contribuindo para aperfeiçoar as características dos processos de edição e distribuição de documentos. O incremento da produção intelectual e, em consequência, da produção de impressos, ampliou o intercâmbio de idéias, ensejando a consolidação da prática científica (LE GOFF, 1989).

⁴⁵ Humanistas famosos são, entre outros, Petrarca, Gianozzo Manetti, Lorenzo Valla, Marsilio Ficino, Erasmo de Roterdão, François Rabelais, Pico de La Mirandola e Thomas Morus.

⁴⁶ É notável o decréscimo, a partir desse período, do uso de iluminuras e outras formas de representação iconográfica nos livros e textos da época.

Ao lado da revolução desencadeada pela imprensa sobre o registro e a disseminação da informação, consolidavam-se as universidades européias, em especial aquelas que haviam surgido depois da Idade Média. Entretanto, a cultura medieval entrou em decadência e junto a ela todo o seu legado sobre o conhecimento e como pensar a Universidade.

Ao longo da história, essas universidades foram responsáveis por grande parte do conhecimento produzido no mundo, inclusive no Brasil. A Universidade medieval emergiu da exigência de vida em comum daqueles que, como mestres e aprendizes, dedicavam-se às ciências e à vida intelectual. Na origem da universidade estava a transição da humanidade de uma etapa para a outra: da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da Idade Média para a Renascença.

Durante os séculos XIV e XV, as Universidades continuam a ser disseminadas pela Europa, porém com uma característica diferenciada: muitas delas foram fundadas através de atos políticos de principados ou até mesmo bispados. Isso porque a Universidade se tornou um símbolo de modernização e cultura, vez que passa a ser hábito local, o ingresso na formação erudita dada pela Universidade.

A partir desse referencial, muitos países europeus criaram suas instituições de formação superior e ocorreu uma multiplicação do número de Universidades por toda a Europa. Sugerem Charle e Verger (1996) que muitas delas não resistiram, pois algumas cidades arcaicas não tiveram condições de manter instituições dessa natureza, como é o caso de Cracóvia (1364), Viena (1365) e Pécs (1367). Já outros países, onde a prática universitária era uma tradição, foram beneficiados com a expansão de ofertas de Universidades; a exemplo, a França, a Espanha e a Alemanha, sendo que esta última seria reconhecida como o país com o maior número de Universidades da Europa.

Evidentemente, se por um lado, essa expansão trouxe um forte legado para o reconhecimento da Universidade e dos mestres que nela se perpetuavam, por outro, o fato de muitas terem sido fundadas através da iniciativa do Estado como foi o caso da Universidade de Salamanca – criada em 1230 pela iniciativa do Estado, comprometeu a autonomia desta instituição, que na verdade nasceu fora da custódia de qualquer espaço de controle, e preconizando a liberdade de pensamento e de estudo, perante os espaços de poder institucionalizado – a Igreja e o Estado Nacional (LAMPERT, 1999).



Apesar das críticas e descrença no seu papel inovador e erudito, entre os séculos XVI e XVII muitas Universidades criadas na Europa e nas colônias Americanas e Espanholas. Nas colônias americanas as Universidades chegam como Colégios, formando pastores e administradores, já nas colônias espanholas chegavam como ordens religiosas nas quais a Teologia e o Direito Canônico serão sua principal formação já que era prioridade nessas colônias assegurar a formação e a manutenção da religiosidade.

Nesse sentido, tanto a emergência dos Estados Nacionais, quanto o Cisma religioso provocado pela Reforma da Igreja contribuíram para a explosão das Universidades por todo o mundo.

A partir das mudanças econômicas e sociais geradas pelo nascimento dos Estados Nacionais anunciadas pelo surgimento do capitalismo, as Universidades passaram a ser mais procuradas por públicos diferenciados. Se anteriormente o seu público correspondia a alunos interessados em conhecer o saber acumulado historicamente, com a sociedade moderna o público passa a exigir dela uma formação profissionalizante para atender à demanda do mercado que crescia e carecia de formações diversas.

Charle e Verger (1996) afirmam que a Universidade atravessou duas grandes crises iniciadas junto à modernidade. A primeira, durante o século XVII, marcada pelo aparecimento do Absolutismo (1636 na Inglaterra e 1679 na França) e a segunda, no século XVIII, que leva a marca do despotismo esclarecido. Ambas tiveram como característica principal a interferência do Estado na sua matriz inicial.

As Universidades, sendo consideradas como símbolo de poder ao passarem para a custódia do estado serviram de alicerce para a formação do dito Estado Moderno, justamente por serem elas, até então, as responsáveis pela formação de juristas, administradores e letrados que se adequaram às novas funções sociais. É importante apontar aqui que muitas Universidades, as mais antigas, resistiram à interferência do Estado, como é caso de Paris, porém a falta de recursos, assim como as ofertas de melhores condições salariais e as promessas de uma carreira acadêmica de sucesso terminaram por darem fim a essa resistência. Charle e Verger (1996, p. 25) a esse respeito ponderam que apesar da semelhança aparente do vocabulário e das instituições (as novas Universidades retomavam frequentemente os estatutos antigos, parisienses no norte da Europa, bolonhês no sul), as Universidades já se

havia tornado, no final do século XIV, uma instituição bastante diferente da que havia sido em suas origens, três séculos antes.

A instituição universitária em seu percurso, ao longo da história, acolheu, trabalhou e assimilou o “novo” ou estagnou-se e perdeu sua própria razão de ser. Eis, entre outros motivos, porque muitas delas, florescentes em certa época, desapareceram sem deixar vestígios, ao passo que outras, fechando-se em torres de marfim ou, desprezando o campo cultural em que vicejavam, foram, afinal, supressas.

Mergulhadas num poço de críticas e sucateamento de suas funções, as Universidades passam entre os séculos XVII e XIX por vários processos de renovação, baseados em quatro momentos que possibilitou-lhes repensar a sua função social: (i) persistência às características herdadas da época medieval e do início da época moderna, (ii) surgimento de modelos divergentes e modernizados de organização universitária na Alemanha e na França, (iii) elitismo de alunos e professores e (iv) função profissional do ensino superior (CHARLE e VERGER, 1996).

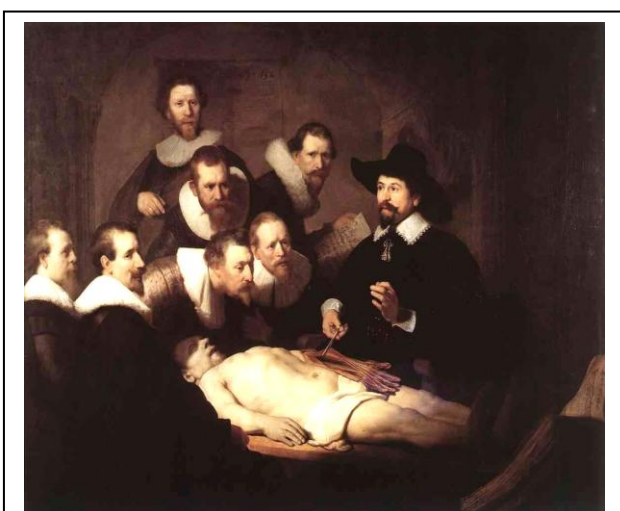


Figura 19 – “Aula de Anatomia” (1632), Rembrandt
Fonte: www.auladearte.zip.net/images/1F.jpg

O movimento de transformação da Universidade não se deu de forma homogênea em toda a Europa ou fora dela, muito pelo contrário, o desenvolvimento dos estados influenciou os rumos da Universidade bem como de sua mudança estrutural, isso porque em muitos países da Europa o desenvolvimento industrial se deu tardiamente - o que garantiu ainda, muito da tradição do ensino medieval nas Universidades. Na figura 17 destaca-se

uma aula de anatomia em uma representação de Rembrandt no século XVII. A prática de representar o corpo humano nu e “abrir” cadáveres era considerada pecado pelo Clero medieval. Nesse período essa prática passa ser mais usual e o corpo humano pode ser estudado em sua anatômica e fisiologicamente.

Charle e Verger (1996) ressaltam que de uma maneira geral os estudos sobre os rumos do desenvolvimento da Universidade se basearam em uma divisão territorial da Europa: o mundo germânico, o mundo francês, o mundo britânico, o mundo do Noroeste da Europa e outras subdivisões que envolvem países como a Bélgica, Holanda e Rússia. A Alemanha, assim como a França se destacaram neste processo porque investiram na

modernização, em relação ao modelo medieval e se distanciaram em suas aspirações e modelos gerando assim antagonismos na forma de ver e desenvolver suas concepções de universidade.

No início do século XIX, as universidades passam a ser subordinadas ao Estado, sendo obrigadas a formar profissionais, para atender aos interesses da era industrial. Dessa tendência, surgem dois modelos: o francês e o alemão.



Figura 20 - Wilhelm von Humboldt
Fonte: www.huberlin.de/hu/geschichte

A Alemanha, apoiada na idéia de modernização do sistema de ensino terá como influência von Humboldt (fundador da Universidade de Berlim), de tendência neo-humanista que preconizou a liberdade de aprender, liberdade de ensinar, recolhimento e liberdade do pesquisador e do estudante. Esses ideais serviram de base para o chamado Modelo Alemão de Universidade. Para Humboldt o estado deveria estar consciente de que sem sua intervenção a instituição avançaria muito mais, pois a lógica do Estado não se relaciona com a lógica interna da Ciência (CASPER, 1997).

Em Berlim, no ano de 1809, é criado um novo "Estudo Geral", com o nome de "Universidade Friederich Wilhelm", antecessora da universidade alemã hoje denominada "Wilhelm von Humboldt". A universidade passa a ser o reduto de pesquisadores, livres da pressão social, com o objetivo de gerar conhecimento elevado, e o *locus* incumbido de resgatar os valores nacionais. Esse conhecimento elevado era diretamente acessível à formação da elite alemã, tendo como base teórica o idealismo.

A Universidade de Berlim é, antes de mais, um acontecimento ímpar na história européia e mundial das instituições escolares, já que assinala o advento de um tipo de universidade muito diferente dos moldes medievais. Buscando estabelecer uma articulação necessária entre “verdade liberdade, pesquisa e humanidade”, coube aos filósofos alemães – Fichte, Schelling e Schleiermacher, sobretudo - repensar a Universidade concebida nos moldes medievais. A cientificidade da Universidade será uma característica marcante desse modelo. Por assim dizer, Casper (1997, p. 37) aponta que

[...] a fundação da Universidade de Berlim obedecia simultaneamente ao ideal da formação (*Bildung*) e aos interesses do Estado. Ambos podem ser caracterizados através de um conjunto de fórmulas abstratas: “autonomia da Ciência”; “solidão e ensino”; “unidade entre pesquisa e ensino” e, sem dúvida, “formação através da Ciência” (CASPER, 1997, p.37).

O princípio central da idéia humboldtiana de universidade é a “unidade indissolúvel do ensino e da investigação”. Isto significa que conteúdo a ensinar é, idealmente, um conhecimento adquirido em primeira instancia pelo docente na qualidade de investigador. Tal ideário tem implicações práticas na organização do trabalho docente e curricular, pois deve se dedicar exclusivamente ao ensino e à pesquisa. Somente através da dedicação à investigação do estado da arte na sua área de conhecimento, o professor poderá desenvolver um ensino de caráter verdadeiramente universitário. Soares (1999) considera que na universidade humboldtiana o professor não se limitará a explicar aos seus alunos, o melhor que souber, uma forma de resolver uma série de problemas relativos a uma esfera dada da realidade ou a iniciá-los no seu próprio campo de investigação pessoal. Terá o cuidado de lhes fornecer também os meios para que possam vê-la em perspectiva, e talvez até refutá-la. Não fará a catequese das suas idéias, porque acrescentará à sua apresentação e discussão um ingrediente que as torne menos inebriantes, menos deletérias, protegendo-se a si próprio e protegendo os seus alunos da soberba intelectual (SOARES, 1999, p.10).



De acordo com a perspectiva humboldtiana é necessário unir, de forma indissociada do ensino e da pesquisa enfatizando “a liberdade para ensinar e liberdade para aprender”. Esse é o lema ou princípio básico que deve reger a universidade. Só ensina livremente o docente que livremente pesquisa e só aprende livremente o aluno livremente associado à pesquisa do mestre. Nesse sentido, o professor deve ter liberdade de escolher o que pesquisa e consequentemente do que ensina. O aluno, nessa perspectiva também escolhe o próprio percurso de aprendizagem. Para atender tal demanda, o currículo deverá ser flexível com a existência de disciplinas de opção livre e um sistema de major e minor. A liberdade acadêmica, diz Rossato (1998. p.139), “não se caracteriza somente pela ausência de pressão

(...) o estudante assume a responsabilidade sobre si próprio, enquanto o professor o faz participar pela sua liberdade da criação intelectual” (ROSSATO, 1998,p.139).

A especialização do conhecimento docente acontece ao longo de sua carreira com o aprofundamento do conhecimento específico. O professor não é somente um funcionário do Estado, mas, é sábio e mestre em conhecimentos e por isso deve se considerar, acima de tudo, um membro, uma parte da Universidade.

Outra característica importante da universidade humboldtiana é a idéia de que a unidade dos conhecimentos funda-se na própria humanidade do homem. É por esta razão que as humanidades, e em particular a filosofia, estiveram até hoje, no centro da universidade humboldtiana.

Sem romper, portanto, com as origens medievais, o modelo alemão repensa, atualiza e reinaugura a universidade. Valoriza a erudição, mas acrescenta-lhe a pesquisa científica. A universidade continua sendo uma corporação de professores e alunos que busca livremente, sem cooptação e sem interferência política, (autonomia) mediante métodos e instrumentos atualizados, numa dedicação (*studium*), manifestada e concretizada pelo trabalho em comum, a renovação do conhecimento científico. Nem liceu nem escola profissional ou técnica, a universidade se estrutura acima da escola. Para dentro de seus muros traz e se encarrega de renovar, articular e desenvolver os progressos fora dela obtidos, sobretudo os decorrentes da Revolução Industrial.

Nem todos os espaços universitários da época, principalmente os mais antigos, seguiram a tendência humboldtiana, porém salienta-se que ela serviu de orientação posterior a muitos modelos de Universidade no mundo, inclusive no Brasil. A idéia de aliar a pesquisa ao ensino e de tornar a Universidade um espaço produtor de conhecimento tanto para si quanto para o Estado Nação, trouxe de volta uma revalorização da instância universitária, bem como a reorganização do papel dos institutos de pesquisa e de outros tantos espaços que passaram a existir paralelo às Universidades no período intermediário às reformas (séculos XVI e XVII) - as academias e as escolas superiores de ensino. Assim, muitos professores saíram à procura de espaços em outros países para desempenhar suas funções. Na medida em que isso acontecia, concomitantemente, ocorreu uma difusão do modelo alemão de ensino superior por todo o mundo universitário.

O Modelo Imperial Napoleônico, datado de 1806, é tido como modelo da burguesia revolucionária francesa, que elege a universidade como um centro de ensino e de difusão do saber elaborado, formando funcionários públicos e promovendo conseqüente desenvolvimento econômico da sociedade. Neste modelo, não há autonomia universitária

porque “tanto objetivos quanto o programa curricular são os mesmos em todo território nacional” (HORTALE e MORA, 2004, p. 939). Aparece aqui o enfoque para as necessidades sociais, com ênfase nas ciências experimentais.



Figura 22 -A República Francesa. Moitte/Pauquet. Paris, Biblioteca Nacional. Hennin Collection, nº.12028.
Fonte: www.dezenovevinte.net/republica_frances

Divergindo filosoficamente do modelo alemão de Universidade, a França, em decorrência do período napoleônico, que através da Convenção de 15 de setembro 1793 abole as Universidades – por concebê-las como espaço de resistência ao regime, passou por uma reconstrução do seu modelo universitário durante o século seguinte (XIX). As preocupações que predominavam na sua concepção eram: “oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado, controlar estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social e impedir o renascimento de novas corporações profissionais” (CHARLE; VERGER, 1996: p. 76).

Na França, somente sob a Terceira República, em 1896, reorganizaram-se algumas das escolas isoladas, primeiro constituindo-se um corpus de faculdades autárquicas e posteriormente - com o nome de universidade - uma federação de unidades independentes. Ficaram separados do conjunto a Escola Politécnica (voltada para a formação dos quadros técnicos), a Escola Normal Superior (destinada à formação dos educadores), o Colégio de França, o Instituto e o Museu de História Natural, aos quais se juntariam, muito mais recentemente, o Museu do homem e o *Centre National de la Recherche Scientifique*. (RIBEIRO, 1975, p. 52-53).

Nesse sentido, criou-se uma hierarquia entre as “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa científica e para a formação de alto nível das elites intelectuais, e as universidades, responsáveis por um ensino mais massificado, sendo a pesquisa concentrada, portanto, fora das universidades. No modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade e voltava-se para a formação especializada e profissionalizante, via escolas isoladas.

O despotismo esclarecido era a marca principal do modelo francês que divergia literalmente da visão progressista alemã. Essa marca do sistema francês trouxe como

conseqüência um atraso no desenvolvimento científico do país ao mesmo tempo em que fixou o conhecido Modelo Tradicional de Ensino Francês. As principais características desse modelo eram: (i) currículo organizado por justaposição de disciplinas hierarquizadas; (ii) separação intencional entre teoria (formação de base) e a prática (tipo estágio); (iii) os professores eram guardas civis a serviço do imperador.

Outros países ou regiões sofreram influências desses dois modelos, pois de uma maneira geral a localização da França e da Alemanha será uma orientação dos países vizinhos para a sustentação de seu modelo de ensino superior, como é o caso da Inglaterra, da Escócia, Bélgica, Holanda, até porque o período napoleônico afetou muito os países europeus.

Nem todos os espaços universitários da época, principalmente os mais antigos, seguiram tal tendência, porém é interessante lembrar que ela serviu de orientação posterior a muitos modelos de Universidade no mundo, inclusive no Brasil. A idéia de aliar a pesquisa ao ensino e de tornar a Universidade um espaço produtor de conhecimento tanto para si quanto para o Estado Nação, trouxe de volta uma revalorização da instância universitária, bem como a reorganização do papel dos institutos de pesquisa e de outros tantos espaços que passaram a existir paralelo às Universidades no período intermediário às reformas (séculos XVI e XVII) - as academias e as escolas superiores de ensino. Assim, muitos professores saem à procura de espaços em outros países para desempenhar suas funções. Na medida em que isso acontecia, concomitantemente, ocorreu uma difusão do modelo alemão de ensino superior por todo o mundo universitário. Entre o idealismo marcado pela tendência tradicionalista francesa e o modernismo utilitarista que anunciava a tendência do modelo alemão, países da Europa como também os chamados países que vivem as margens da Europa universitária, Estados Unidos, Rússia, Espanha e Itália, mantiveram como orientação estes dois seguimentos de ideal universitário.

A renovação da Universidade anuncia o seu distanciamento do modelo preconizado inicialmente na idade média. A intervenção cada vez maior do estado na composição da Universidade, as guerras que coexistiram junto ao movimento de modernização da sociedade, assim como as mudanças nas composições social e econômica dos séculos XVIII e XIX, foram os representantes dos questionamentos sobre a função e existência desse lugar chamado de Universidade.



Figura 23 – Luis Pasteur: professor, doutor, cientista francês. Séc. XIX
Fonte: www.leme.pt/biografias/pasteur/

Os avanços e descobertas científicas que ocorreram fora da Universidade fizeram com que ela questionasse sua “vocação”. A segunda metade do séc. XIX foi a primeira grande época das descobertas científicas na química, medicina e principalmente biologia – e contou com um número considerável de grandes investigadores que transformaram o mundo. Na figura 21 está representado Luis Pasteur, professor e doutor na Academia de Medicina (1873) na Academia Francesa (1822). É considerado o criador da microbiologia⁴⁷.

Então, ir pelo caminho da Ciência ou do conhecimento científico e profissionalizante, passou a ser uma bandeira de mudança e ao mesmo tempo de resistência sobre seu sentido de existência. Esse primeiro momento de renova o foi marcado pelos seguimentos Alemão (privilégio da Ciência); modelo Francês (profissionalizar e manter o ideal do Estado); e o modelo Inglês (conhecimento clássico burguês).

O Modelo Inglês, de natureza privada, surge por volta de 1850 com o objetivo central de difusão e extensão do saber, preparando a elite dirigente da sociedade. Ainda figura como centro de ensino e guardião dos valores da tradi o.

O Modelo Utilitarista Norte-Americano surge na segunda metade do século XX, trazendo uma visão pela qual a universidade deve ser um ambiente democrático e de educa o liberal, como um sistema de ensino bem estruturado cujo compromisso e obriga o   para com a República, ou seja, voltada ao bem comum e não em benefício privado de alguns, devendo ser a difusora da lealdade, cidadania, consciência e f , centro do progresso que prepara para a a o. Traz em seu bojo os princípios da Escola Nova, tendo como centro o sujeito ativo em busca da autonomia.

A pesquisa e a abertura social foram os sinalizadores para os norte-americanos de que a Universidade precisava passar por mudanças. O ensino superior em massa, assim como a crença de que a Tecnologia deveria ser a possibilidade de avanço econômico e social, propiciou essa modifica o de seu eixo filosófico, deixando de lado, assim, a influência direta

⁴⁷ Atualmente, quando se tosse em público é habitual colocar a mão na boca. Não é apenas por boa educa o, esse pequeno gesto generalizou-se no início do séc. XIX e XX, depois do cientista Luís Pasteur ter descoberto, anos antes que, os micróbios são transmitidos entre as pessoas apenas pela tosse. Entretanto, em tempos de “gripe A” esse hábito é considerado inadequado, pois as mãos são contaminadas por microrganismos e se não forem lavadas com água e sabão, constituem-se em agentes propagadores de infec es.

das Universidades européias. Com a sociedade pós-industrial, a necessidade de profissionalizar uma massa se torna preponderante para os governantes. “O período entre 1860 e 1940 foi caracterizado pelos historiadores da educação como o da diversificação, da expansão e da profissionalização do ensino superior” (CHARLE; VERGER, 1996, p.93).

O modelo alemão, por sua vez, ganha um lugar de destaque perante as instituições que se consideravam atrasadas – presas ao modelo tradicional de ensino. Por sua vez, os Estados Unidos apostam na educação como forma de equacionar os problemas vinculados às questões religiosas e étnicas possibilitando assim uma abertura em seu sistema de ensino superior. A pesquisa será introduzida nos antigos Colégios de formação superior, assim como as mudanças na sua organização curricular. A Universidade para as massas será a grande virada no sistema da educação norte americana de nível superior.

O modelo francês, já muito criticado nessa época, sofre represálias pelos alunos, professores e autoridades que convergem e se organizam em manifestações a favor do retorno da pesquisa para o interior da Universidade. A criação de laboratórios, o retorno aos seminários, o aumento de verbas públicas destinadas ao ensino superior e a reunião das faculdades para a criação das Universidades, foram reivindicações dessa reforma. A dificuldade permaneceu no que diz respeito à unificação dessas faculdades à perda de sua autonomia e a determinados privilégios financeiros dos professores.

A expansão universitária nos Estados Unidos se ocorreu com rapidez espantosa a partir do século XVII, a ponto de já figurar, no século subsequente, como o primeiro país em número de universidades. Preservando características dos modelos inglês e alemão, foram, entretanto, adquirindo feições próprias, sob a poderosa e marcante influência do capitalismo. Ensino e pesquisa, intimamente articulados, constituem forças dinamizadoras e impulsionadoras do progresso econômico do qual, as universidades, sempre próximas à sociedade e sensíveis às suas necessidades, são instrumento e guia.

A Universidade ingressou no século XX anunciando alguns modelos, os quais Castanho (2000) denominou: Modelo Idealista Alemão (culto à Ciência, reduto de pesquisadores livres de pressão social, formação de elite intelectual, autonomia frente ao Estado); Modelo Imperial Napoleônico (Humanismo enciclopedista; a serviço da Ciência experimental e regime político; formação de elite burguesa e ensino profissional); Modelo Elitista Inglês (instituição que salvaguarda os valores tradicionais ao mesmo tempo em que é formadora da elite administrativa da nação, a Universidade é uma escola, a pesquisa não é o ingrediente dessa trama); e o Modelo Utilitarista Norte-Americano (formação de estudantes ativos – princípio da Escola Nova liderado por *Alfred North Whitehead*, progresso através da

formação de profissionais para atuar na organização da sociedade moderna, a formação com fins de mercado).

Castanho (2000) afirma que esses modelos ou tendências não permaneceram fixos no decorrer do século XX, porém as mudanças foram pequenas no que diz respeito à estrutura interna de funcionamento. O Modelo Democrático-Nacional-Participativo tem seu início após a Segunda Grande Guerra Mundial. Mostra-se democrático porque se configura como espaço da livre manifestação do espírito; nacional para que a cultura nacional se manifeste e se produza em nível superior e participativo porque na prática formaria gerações capazes de compreender, assumir e empreender as mudanças necessárias para o desenvolvimento.

Finalmente o Modelo Neoliberal-Globalista-Plurimodal está em plena emergência. Apresenta-se sintonizado com as alterações no processo produtivo e formas de acumulação capitalista. Revela-se neoliberal por se orientar para o mercado, globalista porque é o mundo que importa e plurimodal por assumir diferentes formas, tantas quantas sejam as necessidades do mercado. “O momento em que a emergência do modelo neoliberal-globalista-plurimodal de universidade se caracterizou no Brasil foi o da aprovação da nova LDB, a lei 9394 de dezembro de 1996, e da copiosa legislação complementar, quer sob a forma de leis propriamente ditas, quer sob a forma de decretos, resoluções e portarias” (CASTANHO, 2002, p. 37).

Aqui há uma tendência de flexibilização curricular a fim de adaptar os currículos às mudanças de perfis profissionais, como revelam estudos de Catani, Oliveira e Dourado (2001); Cunha (2003); Trindade (1999); Dias (1999).

É diante desses modelos de instituição de educação superior, principalmente no século XX e início do século XXI, que pode-se observar a passagem de uma instituição que transita entre o conhecimento universitário e o conhecimento pluriversitário. Santos (2005, p. 40) nos que o primeiro é unilateral, se expressa pelo “conhecimento científico produzido nas universidades ou instituições que detêm o mesmo *ethos* universitário (...), os investigadores determinam os problemas científicos a resolver, definem sua relevância e estabelecem metodologias e ritmos de pesquisa”. O segundo resulta do processo de mercantilização, se expressa por um “conhecimento contextual, cujo princípio organizado é a aplicação que pode ser dada” (2005, p. 41), ou seja, a partilha entre pesquisadores e utilizadores.

A universidade contemporânea se caracteriza pela presença de uma constante tensão entre o que ela deve ser, isto é, o papel que deveria continuar a cumprir na perspectiva do futuro da ciência, da humanidade e do mundo e o que a sociedade (grupos, segmentos) lhe

cobra como a adequação às atuais e urgentes exigências do mundo econômico, o atendimento aos reclamos do mercado com competência.

O ciclo do colonialismo parecia ter sido superado há um bom tempo, deixou conseqüências que ainda são contemporâneas. Pode-se até dizer que houve um recrudescimento de seus traços mais duros (hierarquia, dominação, dependência, submissão), nos últimos anos, através do avanço da globalização. Países colonizados em séculos anteriores (dentre outros o Brasil), mesmo já estando no século XXI, precisarão mostrar muita competência e coesão para galgar maior autonomia sustentada na diversidade que os caracteriza. O esforço para desvelar esta realidade presente e ainda submersa num passado nem tão distante, não dispensa a contribuição da universidade. No dizer de Santos (2005) “A universidade tem um máximo de consciência possível, é preciso explorá-lo”(p.46).

Coelho (2008) ao estudar a Universidade em sua gênese oportunamente pondera que

Vivemos numa época em que valores e formas de existência pessoal e social parecem perder sua razão de ser, bem como a natureza, a estrutura e o destino de instituições historicamente consagradas são postos em questão pelo Estado, pela mídia, pelos donos do poder e do dinheiro; em que o sentido e as formas da educação, da escola, da universidade e da docência são desqualificados em nome das transformações decorrentes dos avanços da ciência e da tecnologia; em que as universidades federais são ajustadas e azeitadas, a um preço que parece ouro, mas que depois pode revelar-se moeda de ferro, para que, com presteza, agilidade e eficiência, respondam positivamente ao que o Estado lhes impõe como se fosse sua redenção e necessária adequação às novas e inescapáveis exigências da sociedade, num mundo que, com doce encanto, pompa e empáfia, se auto proclama globalizado. Nesses momentos, sobretudo, é preciso manter viva e fecunda a interrogação sobre a natureza e o sentido da universidade, do trabalho intelectual, da investigação científica e filosófica, do ensino de graduação e de pós-graduação, da docência, da aula, que conferem razão de ser à universidade como instituição social. Caso contrário, em nome de acompanhar as transformações próprias do mundo tecnológico, de preservar as condições de falar e de educar as novas gerações, corremos o risco de imaginar que não temos outra alternativa senão a de aceitar acriticamente as políticas educacionais dadas e incorporar as novas tecnologias aos processos de ensinar e aprender (COELHO, 2008, p. 27).

Dessa forma, é preciso pensar sobre a atuação e qualificação do profissional que, efetivamente, tem a tarefa de implementar, fazer acontecer cada proposta deliberada pelas políticas educacionais: o professor. Demo considera que o que define o professor é a

[...] habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. (...) A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore (2004, p. 72-73).

Considerando essas habilidades, o professor pode contribuir na constituição de sujeitos capazes de história própria, fomentando a habilidade de reconstruir conhecimento autonomamente. Assim, se os registros históricos evidenciam que a docência no ensino superior carrega as marcas de representações que a constituíram no percurso, a literatura

revisada, por sua vez, propicia a análise de que, no presente, considerando as determinações sócio-políticas mais amplas, engendram-se traços singulares na constituição do trabalho docente. Conhecer a sua trajetória, nesse sentido, contribuiu, ainda que de forma aligeirada e sucinta, para lançar luzes sobre as conformações que estão em curso e o que elas acenam.

2.1.1. Amalgamas da Docência do Ensino Superior no Brasil



Figura 24 – Terra Brasilis, mapa do Atlas Miller, 1515-1519.
Fonte: crv.educacao.mg.gov.br/sistema crv

Frente à situação da ausência de Universidades no Brasil, algumas iniciativas foram tomadas. Para Fávero (2006), pode-se localizar a história da Educação Superior no país sob três dimensões: os Estudos Superiores introduzidos pelos Jesuítas através da Companhia de Jesus; as Escolas Superiores que emergem com a Reforma Pombalina e a Criação das Universidades, inicialmente por pensamentos privatistas e posteriormente através de decretos federais. E nessa transição entre a existência de educação superior atrelada à igreja e à criação das Universidades laicas, um movimento intermediário, de certa maneira, será o anúncio da instauração de Universidades no Brasil, as chamadas Escolas Superiores.

As primeiras experiências universitárias no Brasil foram tardias, tanto em relação as suas congêneres latinas e norte-americanas, quanto, evidentemente, aquelas que se produziram na Europa.

Na chamada América Espanhola foram instaladas na Colônia, desde o século XVI, pelo menos seis universidades. No momento da Independência, elas já são 19. Na América Inglesa, em pleno processo da Guerra da Independência, temos nove universidades.



Figura 25 – Jesuítas e os índios.
Fonte: crv.educacao.mg.gov.br

Na América Espanhola, durante o período colonial, foram formadas, aproximadamente, 150.000 pessoas. Por sua vez, na América Portuguesa - apenas 2.500 pessoas durante toda a era colonial foram fazer cursos superiores na Europa. No Brasil só havia o ensino médio dirigido pelos jesuítas. Conforme Cunha (2003):

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fosse estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia. O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550 (CUNHA, 2003, p.152).

A docência universitária que foi constituída e exercida no período medieval, inicialmente em algumas partes da Europa, principalmente na França e na Itália, teve suas repercussões tardiamente em outros países como, por exemplo, em Portugal.

Com a fundação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, no século XVI, os jesuítas vieram a ter uma enorme importância no ensino superior dos países católicos, como foi o caso de Portugal, e também do Brasil. Na Universidade de Coimbra eles passaram a controlar o Colégio das Artes, que poderia ser descrito como um centro propedêutico à Universidade. Em 1553, com a fundação da Universidade de Évora, eles foram convidados a assumi-la, o que fizeram até sua expulsão dos domínios portugueses, em 1759.

O modelo de docência inspirado na escolástica chegou ao Brasil Colônia através do discurso educacional dos jesuítas, os quais foram responsáveis pelas primeiras experiências de ensino superior no Brasil. Cunha destaca que a atividade principal da Companhia de Jesus, a qual estavam vinculados os jesuítas era

[...] a catequese dos índios[...] na retaguarda da atividade missionária os jesuítas mantinham nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea colégios para o ensino de primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Destinavam-se a cumprir uma tripla função: de um lado formar padres para a atividade missionária, de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da justiça, da fazenda e da administração) de outro ilustra as classes dominantes no local, fossem filhos de proprietários de terra e de minas, fossem filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes (Cunha, 1986, p. 23).

É incontestável que houve uma influência portuguesa na organização do sistema educacional brasileiro, pois, como colônia de Portugal, o Brasil estava sujeito às imposições do reino português. Estas imposições se manifestaram nas esferas: econômica, política, social, educacional e cultural. No âmbito da educação e da cultura, essa influência foi exercida

quando da organização dos diferentes tipos e níveis de ensino, ocorridos em vários momentos da organização da sociedade brasileira.

Observa-se que para efetivar tal projeto, os missionários precisavam ter uma organização escolar (professores, currículo, horários) que correspondesse a tal intento, foi assim que os princípios da *Ratio Studiorum*, pedagogia jesuítica baseada na unidade do professor, da matéria e do método vem sustentar a educação colonizadora.

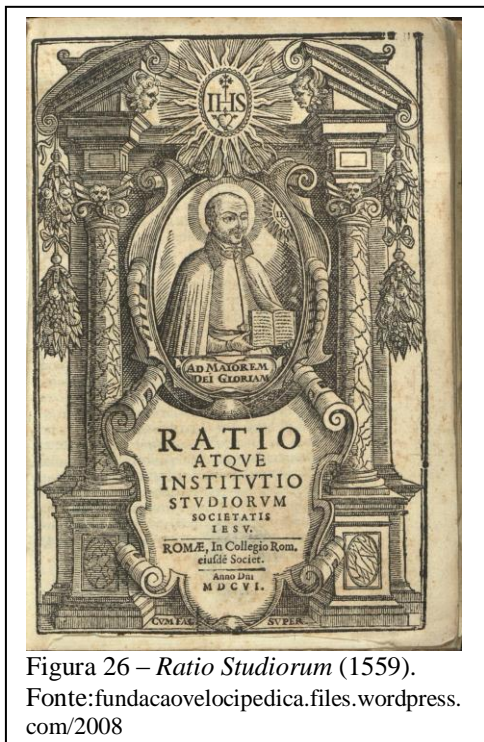


Figura 26 – *Ratio Studiorum* (1559).
Fonte: fundacaovelocipedica.files.wordpress.com/2008

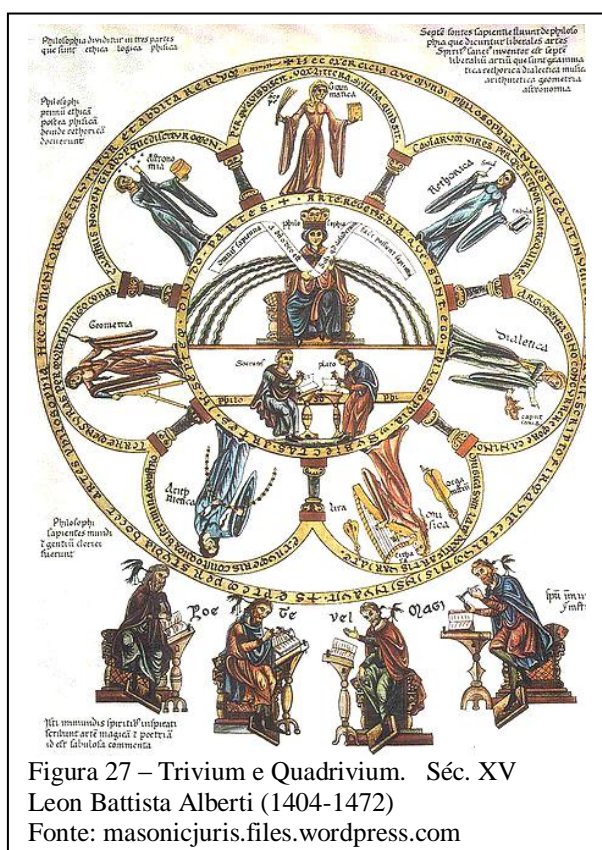
Uma das características bem definida desta pedagogia é a presença do latim e do pensamento greco romano na arquitetura do currículo que baseia seus estudos na leitura de clássicos como: Aristóteles, Ovídio, Homero e Tomaz de Aquino. Assim o pensamento da Igreja Católica estava presente nas “ideologia dominantes, profunda explícita e generalizadamente, inserida na organização do aparelho repressivo do estado, nas corporações de ofício, nas normas sociais que regiam as práticas da vida econômica, política, familiar e pedagógica e da vida religiosa” (Cunha 1986.24).

A experiência educacional desenvolvida pelos Jesuítas através do *Ratio Studiorum* (1549 a 1759) marcou

significativamente a docência no Brasil. Os trechos a seguir evidenciam o valor do professor na organização e sucesso do ensino está patente no conteúdo:

Nada deve ser mais importante nem mais desejável [...] do que preservar a boa disposição dos professores [...] É nisso que reside o maior segredo do bom funcionamento das escolas [...] Com amargura de espírito, os professores não poderão prestar um bom serviço nem responder convenientemente às [suas] obrigações. Recomenda-se a todos os professores um dia de repouso semanal: A solicitude por parte dos superiores anima muito os súbditos e reconforta-os no trabalho. Quando um professor desempenha o seu ministério com zelo e diligência, não seja esse o pretexto para o sobrecarregar ainda mais e o manter por mais tempo naquele encargo. De outro modo os professores começarão a desempenhar os seus deveres com mais indiferença e negligência, para que não lhes suceda o mesmo. Incentivar e valorizar a sua produção literária: porque a honra eleva as artes. Em meses alternados, pelo menos, o reitor deverá chamar os professores [...] e perguntar-lhes-á, com benevolência, se lhes falta alguma coisa, se algo os impede de avançar nos estudos e outras coisas do género. Isto se aplique não só com todos os professores em geral, nas reuniões habituais, mas também com cada um em particular, a fim de que o reitor possa dar-lhes mais livremente sinais da sua benevolência, e eles próprios possam confessar as suas necessidades, com maior liberdade e confiança. Todas estas coisas concorrem grandemente para o amor e a união dos mestres com o seu superior (RATIO STUDIORUM, 1559).

O exercício da docência jesuítica tem suas características definidas no centralismo das idéias e saberes, na conduta moral ilibada, na hegemonia pessoal do saber, na ritualização do certo e do errado e na subordinação às determinações da ordem e da Coroa para que pudesse ser realizado o ambicioso projeto expresso na política cultural de civilização, no qual o domínio das letras daria o tom de conformação, de ajustes aos ideais metropolitanos, formando e conformando jovens no saber e na moral. Ao professor era dado o poder de incluir e excluir do saber, sua onipotência credenciava a máxima de uma verdade luminosa para poucos. Exigia-se do professor severidade na observância às leis, a rigurosidade da disciplina, a perseverança diante dos estudos com seus alunos e da prática de argumentação que pautavam todo o trabalho pedagógico, pois no colégio dos jesuítas forjava-se o comportamento que a sociedade vinha a exigir, já que era do “colégio que saiam os letrados que se desincumbiriam da função de vigilantes da cultura, função, com efeito, de todos que tinham subalternos, assim a concepção de sociedade e de sua organização era todo de caráter hierárquico” (PAIVA, 2000, p.51).



Nessa perspectiva, as escolas de primeiras letras até as superiores, sobre o poderio dos jesuítas, o currículo foi organizado a partir do *Trivium* (estudos de gramática, retórica e a dialética) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) expressos através do método escolástico que tinha o latim como base, visando a abordagem exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística (Anastasiou, 2002. 145146).

Nos cursos ministrados pelos Jesuítas foi licenciada grande leva de professores que exerceram o magistério no Brasil, tanto no

período que a companhia inaciana manteve o monopólio do ensino brasileiro, quanto após a sua expulsão. Os registros demonstram que a freqüência, nos referidos cursos, “... foi gradualmente crescendo. E nos meados do século XVIII os alunos dos Cursos de Artes deviam orçar por mais de 300. Só o da Bahia chegou a ter mais de 100...” (Leite, 2000,

p.218). O Curso de Artes, no Colégio da Bahia, apresentava-se como uma Faculdade de Filosofia, com feições e praxe universitária medieval, e seguia as mesmas recomendações cerimoniais européias, ao conferir aos seus alunos o Grau de Mestres em Artes, com toda iconografia medieval, como “... anel, livro, cavalo, pagem de barrete e capelo azul de seda!” (Leite, 2000, p.193).

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil data de 1550, na Bahia (sede do governo geral), foi criado pelos jesuítas. Cunha (2003, p. 152) explica que:

Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos, Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará (CUNHA, 2003, p.152).

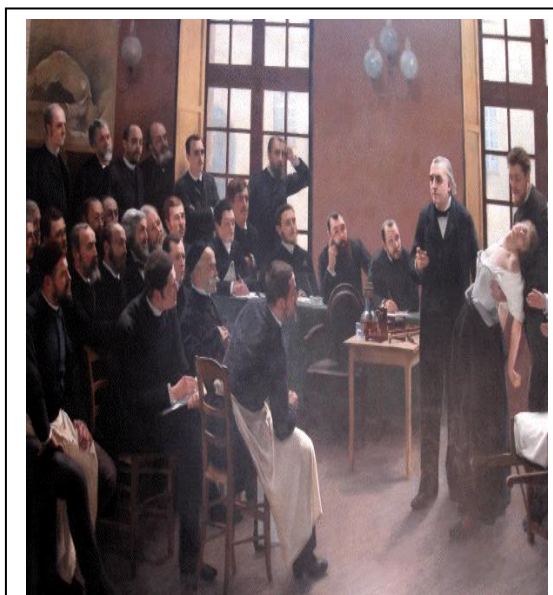


Figura 28 - Une leçon de Charcot à La Salpêtrière. Tableau de André Brouillet (1857-1914). Fonte: www.larousse.fr/.../psychanalyse/84050

Os brasileiros que possuíam recursos financeiros iam estudar em Portugal. Do início da colonização até o ano de 1800, 2122 brasileiros foram realizar seus cursos superiores na Universidade de Coimbra: dois em 1577; setenta e seis de 1601 a 1650; duzentos e setenta e oito de 1651 a 1700, setecentos e cinquenta e nove de 1701 a 1750 e novecentos e noventa e quatro de 1751 a 1806. Já no século XVIII alguns brasileiros também se dirigiram as outras universidades européias, sobretudo as de Montpellier e Edimburgo. A figura ao lado ilustra uma aula de Jean M. Charcot sobre

histeria na Universidade Descartes, na escola de Medicina de Paris em 1887. O modelo francês de universidade e de docência inspirou os brasileiros que se formavam em medicina na Universidade de Montpellier (1220), na França.



Figura 29 – Colégio de São Paulo de Piratininga. Thomas Ender 1827. Fonte: www.cultura.gov.br

Em 1822, época da independência do Brasil a nação contava tão somente com algumas escolas profissionais. Como Imperador D. Pedro I, não se criou uma única instituição de ensino superior no Brasil, resistindo, na prática, à idéia da universidade, muito embora o discurso, desde o trono, chega mesmo a argumentar sobre a conveniência de uma universidade para o Norte e outra para o Sul do país.

No século XIX, com a Independência do Brasil, houve uma maior aproximação com outros países e a criação de cursos superiores no país; por essas razões a ida de brasileiros para estudar em Coimbra decresceu vertiginosamente. Entretanto, conforme narra Cunha (2003):

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura. E eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados. Foram as escolas, as academias e as faculdades, surgidas mais tarde, a partir das cátedras isoladas, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprios. Em 1827, cinco anos depois da independência, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, com que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito (CUNHA, 2003, 154).

A universidade européia conservou essencialmente a estrutura medieval até o século XVII. A partir daí, a influência da Revolução Científica se fez sentir cada vez mais forte, até que finalmente, no século XIX, ocorreria o que se pode denominar uma verdadeira Revolução Universitária, a partir da qual a universidade passa a ser o local por excelência de realização de pesquisa científica. Embora muitas universidades européias já tivessem sofrido mudanças consideráveis a partir do século XVII, a de Coimbra manteve-se conservadora e medieval, com poucas modificações importantes, até a profunda reforma modernizante empreendida pelo Marquês de Pombal em 1771.

É importante ter uma idéia da origem e funcionamento da Universidade de Coimbra em virtude de sua influencia no sistema educacional brasileiro. A universidade de Coimbra tinha uma característica fundante: o seu conservadorismo. No âmbito de sua influência acadêmica, não poderia haver espaço para a pesquisa ou experiências de qualquer espécie.

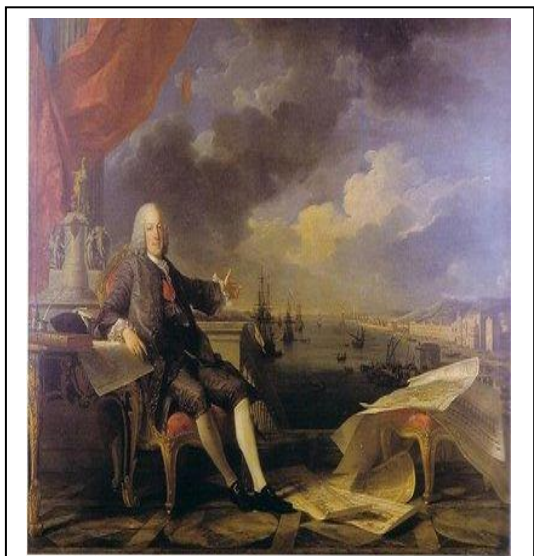


Figura 30 - O Marquês de Pombal expulsando os jesuítas (Louis-Michel van Loo e Claude-Joseph Vernet, 1766). Fonte: www.patrimnioslz.com.br

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, pelo Marques de Pombal, a docência exercida, produzida e reproduzida pela organização inaciana foi interrompida, mas não eliminada do sistema educacional brasileiro. Com o redirecionamento na organização do ensino superior, através da implantação da política educacional pombalina, remanesceram muitos mestres com formação oriunda daquela organização. Mais do que isso, permaneceu viva, por um longo tempo, a idéia do que era ser professor, via docência produzida pelos Jesuítas. Com as reformas pombalinas foram criadas as cadeiras de filosofia, gramática e

retórica, e os professores principalmente de “gramática latina não poderiam usar o material dos jesuítas sob pena de prisão, castigo e não poder exercer a docência, abrir classe no reino e nos domínios portugueses” (Silva, 2001, p.68).

Com a reforma empreendida pelo Marques de Pombal, a influência das luzes européia chegou até a educação colonizadora brasileira sofrendo redirecionamentos para a modernização da sociedade absolutista portuguesa, onde o homem, a ciência foram seus fins e a colônia precisava adequar-se a esta nova configuração. Isso se refletia na docência que foi exercida nas aulas régias e, posteriormente, nos cursos superiores, desde o período em que o Brasil se tornou sede da monarquia portuguesa até as três primeiras décadas do século XIX – portanto, em plena República.

No período colonial e monárquico, os esforços empreendidos para a criação de universidades ou de escolas superiores não obtiveram êxito⁴⁸. Os motivos que levaram

⁴⁸ Nos relatos sobre as primeiras tentativas de pleito da universidade brasileira, consta que “... a cidade de Salvador, na Bahia, duas vezes esteve em foco, primeiro pelo impulso do Provincial Beliarte, no século XVI, e depois pelo Comércio local, no século XIX. São João d’Rei (Minas) figurou nos planos da Inconfidência, século XVIII, e no Rio de Janeiro, ao ser o Brasil contemplado com a categoria de Reino Unido” (Campos, 1954, p.27). Além dessas, outras tentativas ocorreram durante o império e mesmo na república, mas só em 1920, foi criada a primeira universidade brasileira (CUNHA, 1989).

Portugal ao não investimento numa Educação Superior na Colônia Brasileira, segundo Cunha (2003; 1986); Fávero (2001); Doria (1998) e outros autores estão ligados diretamente ao receio de que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, “especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América” (CUNHA, 1998, p. 152), e ao fato de Portugal não ter um sistema universitário tão desenvolvido como a Espanha, o que dificultava o trânsito livre de docentes entre Portugal e sua Colônia.

Da mesma forma, as marcas da influência portuguesa foram impressas em aspectos mais específicos da organização do ensino superior brasileiro. Nesse nível de ensino, tais marcas eram facilmente encontradas na sua organização curricular, nas suas disposições metodológicas, nos seus dispositivos regulamentares, nos seus objetivos, enfim em um tipo de docência que foi produzido para fazer funcionar sua proposta pedagógica.

Frente à situação da ausência de Universidades no Brasil, algumas iniciativas foram tomadas. Para Fávero (2006), pode-se localizar a história da Educação Superior no país sob três dimensões: os Estudos Superiores introduzidos pelos Jesuítas através da Companhia de Jesus; as Escolas Superiores que emergem com a Reforma Pombalina e a Criação das Universidades, inicialmente por pensamentos privatistas e posteriormente através de decretos federais. E nessa transição entre a existência de educação superior atrelada à igreja e à criação das Universidades laicas, um movimento intermediário, de certa maneira, será o anúncio da instauração de Universidades no Brasil, as chamadas Escolas Superiores.

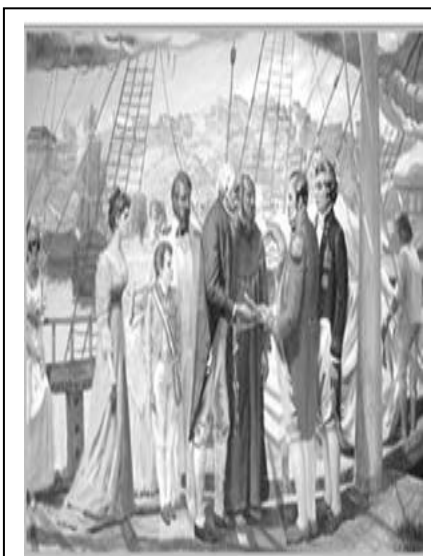


Figura 31 – Entrega pedido de criação do Curso de Medicina em Salvador à D. João. Brasil, 1808. Fonte: www.scielo.br

Somente em 1808, com a sede do reino português instalando-se no Brasil, é que se estabeleceu um marco de referência para o ensino superior, adotando-se o modelo baseado em Faculdades Isoladas, fora do padrão de Universidade, e privilegiando-se a formação profissional. Durante o período em que o Brasil foi sede da monarquia lusitana (1808-1821), verificou-se a criação de cursos profissionalizantes superiores à moda francesa, como o Curso de Cirurgia na Bahia e os de Cirurgia e de Anatomia no Rio de Janeiro (1808), aos quais foi agregado, mais tarde, o Curso de Medicina. A figura ao lado registra a o ato da implantação solene do ensino médico no Brasil. Ao fundo da imagem está retratada a

vista panorâmica de Salvador, Bahia. No convés da caravela, a reprodução da cena da entrega, pelo Dr. José Correia Picanço, do pedido de criação da primeira faculdade de medicina, que foi fundada no mesmo ano. Estão presentes ao ato o príncipe regente D. João, o Dr. José C. Picanço, frei Custódio Campos Oliveira, o príncipe da Beira (futuro D. Pedro I) e o comandante da caravela.

No período imperial, destacaram-se a transformação, em faculdades, do Curso de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (1834); a criação dos Cursos Jurídicos em São Paulo e em Olinda (1827); a transformação da Academia Real Militar em Escola Politécnica (1874); a criação, em 1875, com instalação em 1876, da Escola de Minas, em Ouro Preto – MG.

De acordo com Fávero (2006), a criação dessas instituições pode ser entendida como os primeiros passos para a formação de uma consciência universitária no Brasil.



Figura 32 – Largo Terreiro de Jesus, Salvador - BA. Final do século XIX. Fonte: www.fameb.ufba.br/historia_med/

A figura 32 retrata o largo do Terreiro de Jesus, executada por autor desconhecido, mostrando a praça por volta do final do século XIX e início do século XX. Na ilustração são representados estudantes de medicina fazendo

[...] berreiro infernal ao passarem os catholicos que se descobrem em frente da Catedral, com ligeira reverencia ao SS. Sacramento, voltando o rosto para Elle, escutando os passantes “vozearia misturada com os assobios”. Considerava-se “insulto a Deus”, essa algazarra infernal que soffrem os catholicos ao passar pelo largo do Terreiro de Jesus, que se vêm em grande numero sentados ao sol em tempo de inverno às portas da Sancta Egreja Cathedral⁴⁹.

⁴⁹ Fragmento de texto da obra “Diálogo Crítico e Satyrico”, de Joaquim Teixeira Lopes – Litho-Typo Oliveira Bottas & C. – 1904 – Bahia - p. 107; p. 110. Disponível em: www.famed.ufba.br/historia_med/

A partir da criação de instituições de ensino superior instituiu-se o título de professor de ensino superior ao mesmo tempo em que foram estabelecidas as determinações para o desempenho da sua função. Os primeiros professores brasileiros de ensino superior se formaram em universidades européias, principalmente na Universidade de Coimbra, e sua nomeação era um ato do Imperador. Do ponto de vista de sua estrutura, a carreira universitária brasileira tinha como eixo a cátedra, tendo no seu detentor (o professor catedrático) a figura mais importante.



Figura 33 – Iluminura séc. XV mostra uma cena de aula na Universidade de Bolonha. O professor, de sua cátedra, lê sua lição, e os alunos acompanham com seus livros.

Fonte: www.ricardocosta.com/.../imag3.JPG

A palavra Cátedra deriva do Latim *cathedra* e do grego *Káthedra* e significa assento. Inicialmente, designava o trono episcopal situado no interior das catedrais. Depois passou a ser, também, o lugar onde se assentavam nas universidades medievais, os mestres e de onde liam (daí lentes) ou ditavam textos aos estudantes (FÁVERO, 2006).

De acordo com Riedel, o regime de cátedra-propriedade, adotado no Brasil, tem origem na Universidade de Coimbra, cujo Estatuto de 1772 determinava “Para as eleições das sobreditas disciplinas, haverá seis cadeiras regidas por tantos lentes, proprietários delas”

(RIEDEL, 1985, p.19).

O sistema de cátedra foi implantado, no Brasil, por meio da Carta de Lei de 11/08/1827, quando foram instituídos os primeiros cursos jurídicos. A carta estabelecia que os professores fossem lentes proprietários. Esse princípio marca a história da docência do ensino superior brasileiro por quase cento e cinquenta anos.

Mesmo instituída, através da legislação, a obrigatoriedade do concurso de títulos e provas, sabe-se que tal prática não ocorreu com a frequência necessária prevalecendo, em muitos casos, a indicação política, o apadrinhamento e, como nos indica Barros (1986), um bom número daqueles docentes se notabilizaram pelo despreparo para a função. Ressalte-se que, apesar da exigência do concurso, a nomeação era prerrogativa do governo, que poderia escolher qualquer um dos candidatos classificados.

De acordo com Morosini (1990) desde então, já se notava uma forma de *liberdade vigiada*, visto que o lente catedrático⁵⁰ exercia um poder que era inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas do Estado. Morosini (1990, p. 72) registra que “até D. João VI, o credenciamento dos professores era realizado pela Real Mesa Censória de Lisboa; após, a seleção dos lentes, dos diretores e, inclusive, o exame de alunos era de competência do Príncipe Regente ou de seu representante.” A autora completa a sua explicação ao afirmar:

[...] a forte centralização vigente na política estatal nesse período reflete-se também na política que orienta o ensino superior, onde a presença marcante do Estado reina sobre os cursos superiores e dentro de suas portas. Tal é percebido nos documentos analisados, onde a figura do lente proprietário deveria obedecer, inclusive em questões de ensino, à congregação, a qual era presidida por um diretor, que, inicialmente, nem lente talvez fosse, escolhido pelo poder central, filtro de informações ao ministro responsável pela educação e este, ao Imperador (MOROSINI, 1990, p. 81).

O preenchimento das vagas de lentes, no caso de vacância, ocorria primeiro pela nomeação do substituto mais antigo, e, na falta desse, abria-se concurso. Contudo os salários, José Bonifácio - o Moço, já insistia em 1858 na “necessidade de remunerar melhor o professor, com o fito de torná-lo independente de todo e qualquer trabalho estranho” foram desde este momento, a razão mais forte para o abandono da profissão, ou, no mínimo, para torná-la um “bico”, um complemento, e não a profissão principal. Esta situação perdura e se perpetua no ensino superior brasileiro, imprimindo-lhe marcas profundas. Afirma Venâncio Filho que “(...) é fato, igualmente que a atividade magisterial era para poucos deles uma atividade importante, e, terminado o concurso para lente substituto, à maioria deles se voltava para as atividades da política, da magistratura ou da advocacia” (VENÂNCIO FILHO, 1978, p.116).

Entretanto, a nomeação para lente numa faculdade de Direito era bastante desejada devido ao prestígio social que representava a docência. Em 1927, quando da instalação da Universidade de Minas Gerais o Reitor escolhido, Professor Francisco Mendes Pimentel afirma:

[...] ainda não é possível criar o professor profissional, e sem ele o ensino não preencherá integralmente a sua missão. Mal remunerados não podendo viver do estipêndio do magistério, somos professores nas horas vagas, - sem tempo para desenvolver a nossa cultura especializada e sem ensejo de contato com os alunos, a não ser nos instantes fugazes dos encontros de preleções de menos de uma hora. Entretanto, por toda a parte cai em descrédito o método didático que ainda persiste nas faculdades brasileiras o da lição monólogo, que dispensa a colaboração dos moços (PIMENTEL, apud MORAES, 1971, p. 70).

⁵⁰ A denominação *lente proprietário* foi dada em 1827 (Carta da Lei de 11/08/1827), qualificando o professor como o responsável pela regência de cadeiras para as quais havia sido nomeado por decreto imperial. Mais tarde, seria designado por *lente catedrático* e por *catedrático* (MOROSINI, 1990).

Rui Barbosa, ao realizar uma avaliação da educação imperial, criticava a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em seu parecer, em 1882, mencionava que havia necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (Ribeiro Júnior, 2001, p. 29).

Posteriormente, inaugura-se um período em que a docência passava a ser considerada uma necessidade, não apenas um símbolo de prestígio social. Disso decorreu a passagem do professor para a condição de servidor público, cuja conduta seria controlada por novos referenciais. Ao mesmo tempo, gradativamente, perdia força o conteúdo religioso que fundou a docência, processo no qual a emergência das ciências experimentais teve influência.

No final do século XIX, acontecimentos importantes dominavam a cena política: a inauguração da República, a abolição da escravatura, a imigração estrangeira, os primeiros passos da industrialização no país. As vésperas do advento da República havia no Brasil seis instituições de ensino superior: Direito nas cidades de São Paulo e Recife; Medicina do Rio e Bahia; a Politécnica (Engenharia) do Rio; e a Escola de Minas do Ouro Preto. Até aquele momento, não existia no país, nenhuma universidade.



Figura 34 - Escola Superior de Pharmácia e Odontologia. Final do séc XIX em Minas Gerais. Fonte: www.asminasgerais.com.br/.../hist0004.html

Até a República, mantém-se exclusivamente como ensino público, sendo monopólio do poder central. Com a Constituição Federal da República e a separação entre Estado e Igreja, o Estado perde o monopólio do ensino superior, promovendo, desde aí, a abertura do sistema à iniciativa privada, mas sem deixar de exercer o seu controle.

O ensino superior permanece voltado para a minoria. Segundo Fávero (2006, p.33) da Colônia à República, há uma grande resistência à idéia de criação de instituições universitárias. Durante o período monárquico, mais de duas dezenas de projetos de criação de Universidades foram apresentados e não lograram êxito. Mesmo após a proclamação da República, as primeiras tentativas também se frustraram.

Nesse contexto, foram criadas as primeiras Faculdades privadas, o que era justificado pela necessidade de expansão da escolarização. Foram criadas as Universidades de Manaus (1909), de São Paulo (1911), Curitiba (1912), que posteriormente foram extintas por não terem o apoio político e financeiro do estado maior.

O ensino superior teve nas suas origens influência do modelo francês napoleônico, caracterizado por instituições isoladas, foco na formação profissional, dissociação entre ensino e pesquisa e controle por parte do Estado. A realidade das Faculdades Isoladas, de então, era descrita como uma torre de marfim devido à dedicação dos professores e alunos a uma cultura impessoal e universal, alienada do ambiente imediato, além de pautar-se na mera reprodução do conhecimento e no ensino erudito⁵¹ (RESENDE, 1978).

A expansão de idéias modernizadoras foi antecedida por medidas que contribuíram para produzir mudanças na constituição da docência, podendo-se citar: a) o credenciamento passou a ser efetivado através de aprovação em concurso público, consistindo num conjunto de provas a que o candidato se submetia (Alvará de 28/07/1759); b) o exercício da docência por profissionais portadores de graus acadêmicos (em 1843); c) e o estabelecimento de regalias e de deveres aos professores nomeados, então promovidos à condição de funcionários públicos, conforme a Reforma de 1915. As gradativas alterações que levaram o professor da educação superior à condição de funcionário público criaram uma situação de valorização da “carreira profissional, dotada de hierarquia, cujos níveis escalonam-se em função do credenciamento, decorrente de títulos na academia e de aprovação em concursos públicos, o tempo de exercício no magistério e a produção considerada científica e literária” (MACHADO, 1999, p. 88).

⁵¹ A expressão “torre de marfim” designa um mundo ou atmosfera onde intelectuais se envolvem em questionamentos desvinculados das preocupações práticas do dia-a-dia. Como tal, tem uma conotação pejorativa, indicando uma desvinculação deliberada do mundo cotidiano.



Figura 35 – Palácio Conde dos Arcos (1819). Atualmente é sede da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920). Fonte: www.wikipedia.org

A criação da primeira Universidade deu-se em 1920, no Rio de Janeiro, através da justaposição de Faculdades Isoladas, Faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito, preexistentes. Fávero e Lima (2006) ao analisarem essa origem, consideram que o seu fundamento seria o desafio inadiável da criação de Universidades Livres, de nível

estadual⁵². É importante notar aqui que, segundo as análises encontradas nas produções de Cunha, Fávero, Germano, Teixeira, já mencionados neste trabalho, a forma de articulação e formação dessa Universidade servirá de “modelo” para as sucessivas Universidades federais que passaram a existir no Brasil: a Universidade de Minas Gerais em 1927 e a Universidade do Rio Grande do Sul em 1934.

Para Cunha (2000), a forma débil como tais Universidades foram organizadas denuncia a frágil autonomia dessas instituições, pois o Estado continuava nomeando seus diretores e controlando o orçamento nas faculdades – garantindo assim uma reitoria só de fachada. Os conselhos eram mais simbólicos do que efetivos, consagrando um lugar de dependência a essa recente instituição “autárquica”. As cátedras continuavam sob custódia do Estado, os currículos eram fixos, imutáveis e a forma de ministrar as aulas também.

Cunha considera que a autonomia era uma farsa, o controle do Estado/Igreja mais forte e presente do que nunca, a Universidade era usada para manutenção de status/poder/localização social das classes que se formavam ao redor do novo modelo econômico. Essa falsa autonomia das Universidades brasileiras e as dificuldades de encontrá-la, junto à facilidade de ter nelas uma aliada na perpetuação de um poder hegemônico, cobraram à mesma um preço que virou o seu paradoxo: liberdade, poder, produção de conhecimento, reconhecimento social. Tanto que, a Reforma Rocha Vaz de 1925, que autoriza o funcionamento de outras instituições universitárias nos Estados de Pernambuco,

⁵² As universidades livres tiveram inspiração no movimento de *universidades populares*, que surgiu na Europa, no século XIX, a partir do movimento da intelectualidade de se aproximar da população excluída da educação superior.

Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul se respaldou nas mesmas condições e proposta da Universidade do Rio de Janeiro. Cunha (2000) aponta que “para se organizar tais instituições, eram feitas as seguintes exigências: ser pautada no modelo da Universidade do Rio de Janeiro e possuir um patrimônio em edifícios e instalações das faculdades, não inferior a três contos de réis”.

Segundo (Fávero, 2000, p.35) apesar de o Estado ter consciência das críticas feitas a essa universidade e elaboradas no decorrer desse intervalo de cinco anos. Com a Revolução de 1930, O Ministério da Educação foi fundado, e a partir daí, algumas medidas foram tomadas em diversos setores da educação – inclusive na educação superior.

Em 11 de abril de 1931 foi baixado o Decreto de nº. 19.851, que dispunha sobre a forma como o sistema universitário deveria se constituir. Esse decreto ficou conhecido como o Estatuto das Universidades Brasileiras, que “estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior, em todo o país, universitárias e não universitárias” (Cunha, 2000, p. 165).

Tal decreto veio acompanhado do Decreto nº 19.852 (de mesma data), que dispunha sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro. O que nos interessa saber sobre esse decreto, é que mesmo a Universidade do Rio de Janeiro sendo reorganizada, a mesma permanece como antes: uma instituição voltada para o ensino e para o preparo profissional, sem lugar para a investigação científica ou cultivo do saber desinteressado. Tanto que esta última virou uma realidade no sistema de Educação Superior no país, de forma efetiva, a partir da segunda metade da década de 40 (FÁVERO, 2000).

Um outro fato que se tornou relevante foi a criação do Decreto de nº 20.179, de junho de 1931 e que versava sobre o formato que as outras instituições de Educação Superior deveriam seguir para terem a chancela do Estado para seu funcionamento. Esse documento pode ser apontado como a materialização do controle do estado sobre a Educação Superior, pois de acordo com esse Decreto, todos os institutos interessados deveriam ter como exemplo as prerrogativas das Instituições Federais, que eram:

Ministrar em cada curso o ensino, pelo menos, de todas as disciplinas obrigatórias do curso correspondente de instituto federal congênere; exigir para admissão, no mínimo, as condições estabelecidas para ingresso em instituto federal; organizar os cursos e os períodos de regime didático e escolar idênticos aos de instituto congênere (FÁVERO, 2000, p.37).

Tal decisão amarrava toda e qualquer iniciativa diferenciada que por ventura nascesse, naquele momento, do ideário federal e ocasionou alguns manifestos contrários que, segundo Fávero (2000), trazem à tona a insatisfação do pensamento católico, que além de

fazer críticas severas ao laicismo do Estado, funda em 1932 o Instituto Católico de Estudos Superiores – embrião das Universidades Católicas do Brasil⁵³, de que Alceu Amoroso Lima torna-se representante.

Cunha (2000, p.163) pondera que os acontecimentos da década de 30, afirmando que: “nos cinco anos da era Vargas, desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal”.

Nessas instituições, inicialmente, nas primeiras décadas, o ideário francês inspirou a educação superior, já que a característica mais acentuada em tais espaços formativos era a visão de uma Universidade voltada para a profissionalização, para a formação de carreiristas liberais. Nesse modelo a pesquisa era algo inexistente e distante da realidade acadêmica. A segunda influência, a alemã, já aparece a partir das críticas a essa Universidade, tecida no início da década de 30.

Com a ruptura da hegemonia oligárquica emergiu um novo modelo econômico, centrado no desenvolvimento urbano. O processo de industrialização instaurado teve desdobramentos importantes sobre a educação superior. Como forma de se aproximar das alterações que ocorriam na ordem econômica e social, foi estimulado, ainda que de modo incipiente, o desenvolvimento da pesquisa, bem como a adoção do sistema universitário. Contudo, a formação do professor ainda continua insipiente. No que se refere aos professores, o Ministro da Educação Francisco Campos, na década de 30, se manifesta:

[...] O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores se criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidata. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento se desenvolvem em linhas ascendentes. (FÁVERO, 2000, p. 26).

As preocupações em relação à formação do professor para a docência e a pesquisa se intensificam a partir dos anos de 1930, com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras, que previa a existência de estudos desinteressados, e com a criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal que tinham a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras como centro integrador. Assim, numa tentativa de modernizar o modelo de Universidade e de estabelecer princípios novos em conformidade com o ingresso do país na modernidade, foi criada a Universidade de São Paulo (1934), que procurava

⁵³ Em 1940 nasce a Faculdade católica e em 1946, a Universidade Católica é reconhecida. Ela foi a primeira Universidade privada do país.

ultrapassar os limites da restrita formação profissional. Nesta perspectiva a Universidade de São Paulo (USP)

[...] não seria simplesmente uma agregação de escolas profissionais; o eixo central ou célula *mater* seria uma Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, onde seria promovida a pesquisa em tempo integral, contribuindo para um conhecimento universal, puro e desinteressado, ficando a aplicação da ciência para as escolas profissionais, que seria amplamente autônoma do ponto de vista administrativo e acadêmico. Que formaria uma elite cultural dinâmica, capaz de assumir liderança no processo do estado de atraso em que se encontrava o país. (SCHWARTZMAN, 1979, p. 197).

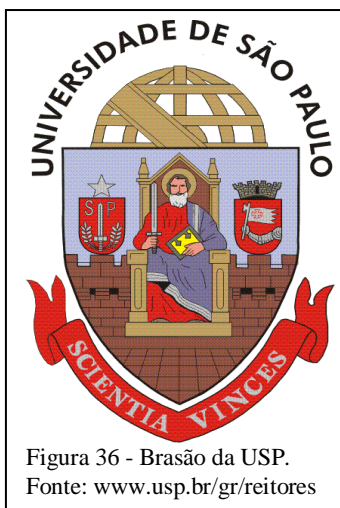


Figura 36 - Brasão da USP.
Fonte: www.usp.br/gr/reitores

As Faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras desempenharam um importante papel para a organização interna “pedagógica” dessa Universidade, pois para Fernando de Azevedo, estas faculdades funcionariam como o núcleo central de todos os cursos. Os alunos ingressos na USP deveriam passar primeiro por essa faculdade para aprenderem o que ele denominava de conhecimento básico sobre as humanidades e, posteriormente, seguiriam para a sua área profissionalizante.

O lema da USP é a frase em latim *Scientia Vincet*, em português, significa *Vencerás pela ciência*. A vinda de cientistas europeus para integrar o seu corpo docente contribuiu para fomentar a ciência desde a sua fase inicial.



Figura 37 – USP: primeiros tempos na década de 30. Fonte: www.usp.br

O quadro docente foi composto inicialmente por professores franceses, italianos e alemães. Durante o período de 1934 e 1942, trabalharam na Universidade 45 professores estrangeiros, revelando que não havia no Brasil mão de obra qualificada para atender a demanda de uma Universidade com vistas a galgar além do ensino – a pesquisa e a extensão. Por isto, tanto a Universidade de São Paulo quanto a Universidade do Distrito Federal ampliaram seus quadros com a contratação de professores estrangeiros “portadores de uma tradição intelectual que não tínhamos, de métodos de trabalho que, em função do autodidatismo imperante, não se conheciam” (BARROS, 1986, p. 12). Estes professores, cujo

contrato previa o desenvolvimento de pesquisas, foram os formadores e mestres de futuros cientistas brasileiros. Fávero e Lacerda, citando afirmações contidas na revista Arquivos (Brasil, 1947), relatam:

Sua missão entre nós teve caráter duplamente educativo: em relação aos alunos, pelo aprendizado conduzido com verdadeiro espírito científico em relação aos colegas brasileiros, que no contato com representantes dos grandes centros culturais, encontraram estímulo e orientação. Desta colaboração dos mestres estrangeiros lucrámos o aprimoramento do espírito universitário de indagação e de pesquisa pura o hábito do trabalho em equipe (FÁVERO; PEIXOTO e SILVA, 1991, p. 68).

Apesar das reações em contrário, a contratação de professores estrangeiros deu início a um processo de mudanças no ensino superior brasileiro, que de predominantemente autodidata e improvisado, começa a desenvolver uma maneira diferente de tratar ciência e a pesquisa. E serão, exatamente, os cientistas os que mais se posicionarão por mudanças na universidade e na formação/profissão docente/cientista.

A inegável contribuição das missões estrangeiras, que num certo sentido abriram as portas do mundo para os intelectuais brasileiros, pode ser avaliada pelo fluxo de estudantes, professores e cientistas que, a partir da década de 1940, seguem para o exterior a fim de ampliar sua formação.



Figura 38 – Universidade do distrito Federal (1935 a 1939)
Fonte: www.balcaodeconcursos.com.br

A Universidade do Distrito Federal (criada em 1935 e extinta em 1939) também foi um marco, porque Anísio Teixeira idealizou uma instituição que pretendia aliar a formação profissional, a reprodução do conhecimento e a produção científica e cultural. Entretanto, exceto experiências isoladas com vistas à inovação da Universidade, a expansão seguia, predominantemente, pela via das Faculdades Isoladas.

A implantação do Estado Novo (1937), período de restrições políticas inibiu as iniciativas de modernização embrionárias, de forma que as Universidades brasileiras sofreram um retrocesso, voltando a se basear no superado modelo de 1920 (RESENDE, 1978). A face da Universidade brasileira, pois, no seu conjunto, continuava apresentando-se sob o estigma de torre de marfim, dado o seu caráter elitista e fechado. As críticas ao ensino alienado e desinteressante geraram a necessidade de alterar o modelo superior herdado da colônia, o que

aconteceu, efetivamente, na década de 1930, no contexto do processo de industrialização do país, que promoveu a criação de um projeto educacional moderno.

O Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.850 de 1931) estabeleceu nova forma de organização do ensino superior brasileiro, fazendo emergir questões importantes. Dentre as mudanças, constava como exigência para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (atendendo aos reclamos da falta de uma instituição destinada à formação didático-pedagógica dos professores), além da instituição de novas modalidades de cursos (Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão). O Estatuto ainda definia que os institutos universitários, além da transmissão do ensino já existente, poderiam organizar a realização de “pesquisas originais”, aproveitando “aptidões e inclinações” de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

O magistério, nesse contexto, esforçava-se para efetivar-se como função de interesse público, embora as mudanças se assentassem em bases conservadoras, haja vista, por exemplo, que a legislação de 1931 ainda mantinha a cátedra.

A Reforma de 1931 o confirma no topo da hierarquia docente do ensino superior e manteve a obrigatoriedade do concurso de provas e títulos para preenchimento do cargo, sendo a nomeação competência do Presidente da República. Após dez anos de efetivo exercício, o professor tinha direito à vitaliciedade e a inamovibilidade. Isto significava que, naquela área, uma eventual substituição só se daria após sua morte ou aposentadoria. Subordinados a ele estavam os professores livre-docentes, adjuntos, assistentes e auxiliares, sendo de sua responsabilidade a distribuição das tarefas docentes, de pesquisa e de serviços. Vale acrescentar, também, que por mais de uma geração o catedrático exerceria plenos poderes sobre estas pessoas a ele diretamente subordinadas.

Em síntese, cada cátedra correspondia a uma unidade administrativa, pois o catedrático era quem admitia e demitia o pessoal que gravitava à sua volta. Deste modo, a legislação determinava que para os cargos de direção das instituições e para os órgãos de deliberação, dentro das mesmas, a escolha deveria recair sobre o catedrático. Os catedráticos possuíam total poder tanto no campo do saber como no do fazer. Para Romanelli, a Reforma Francisco Campos, na década de 30, confirmou:

[...] a dependência total das demais categorias docentes, em relação ao catedrático, ao mesmo tempo em que consagrava o espírito aristocrático na condução do ensino, criava o mesmo tipo de relacionamento vigente entre os políticos e sua clientela, numa verdadeira transplantação, para o âmbito universitário, das relações sócio-políticas características do coronelismo (ROMANELLI, 1986, p. 134).

As constituições de 1934 e 1946 mantiveram a cátedra e garantiram aos seus detentores os princípios da liberdade de cátedra e inamovibilidade, prerrogativas valiosas em tempos de perseguições políticas ou religiosas. Contudo, na prática, tais privilégios eram exclusivos do catedrático, não sendo extensivos às demais categorias docentes que ficariam, em caso de perseguição, à mercê do arbítrio. O sentido atribuído a este princípio e sua forma de apropriação pelos catedráticos recebeu reparos na época.

Os catedráticos eram encarregados da formação profissional. As aulas eram exigências regimentais. Elas eram dadas durante todo ano pelo catedrático, que raramente fazia concessões permitindo que os assistentes dessem aulas. Havia responsabilidade do catedrático pela qualidade do ensino ministrado por todos os membros do seu grupo. O catedrático definia o conteúdo das disciplinas e suas grandes linhas mestras. Regimentalmente, era o responsável pelo ensino e a linha da disciplina era garantida por ele em aulas magnas, posteriormente desdobradas pelos assistentes em outras aulas ou em aulas práticas (CISALPINO, 1991, p. 82 - 85).

No período compreendido entre 1940 e 1950, as pressões pela expansão do sistema de ensino superior levaram o governo a ampliar, quantitativamente, as escolas isoladas, a fim de dar resposta à demanda proveniente do ensino médio. O sistema cresceu, entretanto, sem que se transformassem as suas estruturas básicas. Nesse período, também ocorreu a federalização de estabelecimentos privados de ensino, incorporando-os ao sistema público, ocasionando a criação de grande parte das Universidades federais hoje existentes. A Lei que alocava recursos públicos para estas instituições, em 1951, apresentava uma relação de 39 Universidades e Faculdades Isoladas beneficiadas com a medida (CUNHA, 1991).

O desenvolvimento científico e tecnológico sofreu incremento com a criação do (atual) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da (atual) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambos em 1951, estimulando a capacitação de professores por meio da Pós-Graduação e o financiamento para pesquisa nas instituições universitárias, que, de iniciativas individuais, progressivamente, passava à responsabilidade institucional, contando com recursos públicos. Pode-se dizer que a emergência da Pós-Graduação trouxe para a Universidade brasileira a influência do modelo alemão, referenciado na pesquisa; porém, combinou-se com o norte americano, mais pragmático, com perspectiva de produção do conhecimento de resultados. Essas mudanças implicaram numa hierarquização dentro da Universidade: o ensino de Graduação passava a representar uma atividade secundária, e a Pós-Graduação (onde se instalava a pesquisa)

recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais, constituindo-se na atividade-vitrine da Universidade.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 definiu que o ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e artes e a formação de nível universitário, bem como autorizava os estabelecimentos de ensino superior a ministrar Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, além de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão ou outros, a seu juízo.

Com o Estatuto do Magistério Superior, em 1965, foi instituída, pela primeira vez, a carreira na docência universitária. A atividade do magistério superior foi considerada referente ao ensino e à pesquisa, como atividades indissociáveis, em todas as instituições superiores, assim como envolvia atividades de administração - todas devendo constar nos planos de trabalho e programas da unidade onde estivessem lotados os docentes. Neste contexto o fim do sistema de cátedras foi um dos pontos principais do novo modelo. Apesar da Lei n.º 4881, de 6/12/65, que trata do Estatuto do Magistério Superior e o Decreto n.º 69679/66, que a regulamenta, terem mantido o catedrático como o cargo máximo, o único da carreira docente, e sua vitaliciedade, a Lei n.º 5539/68, que a modifica, coloca uma pá de cal na figura do catedrático ao estabelecer: “Os cargos e funções da carreira do magistério abrangem as seguintes classes: I - professor titular; II - professor adjunto; III - professor assistente.

Estava criada, portanto, a carreira do magistério e acabava-se a cátedra. Sua extinção transfere aos Departamentos o papel de elemento de dinamização do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade. Cunha considera que nesse período organizava-se o caminho para:

[...] a) a formação de professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; b) o desenvolvimento da pesquisa científica; c) a formação de quadros intelectuais para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional (CUNHA, 2000, p. 185).

No final da década de 1970, o movimento sindical docente reorganizou-se, criando associações docentes em diversas Universidades, principalmente nas públicas. O ANDES-SN foi fundado, em 1981, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, sete anos depois (1988), passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As reivindicações relacionadas à condição do trabalho docente evidenciam-se mais fortemente, abrangendo proposições sobre carreira, regime do trabalho, qualificação, estabilidade, questões ligadas à aposentadoria, entre outras.

A Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) organizou a vida universitária em departamentos que congregassem disciplinas afins, permitindo o regime de

créditos. Como destaques: definiu que a Universidade seria o modelo para a educação superior; promoveu a integração entre ensino e pesquisa na Universidade, o que impulsionou novas situações na configuração da docência; reconheceu uma única carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa; estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente através de títulos e do teor científico dos trabalhos; extinguiu as cátedras; recomendou a implantação gradativa do regime de dedicação exclusiva; indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente; e definiu que os cargos de magistério teriam as classes de professor-titular (e não catedrático), professor-adjunto e professor assistente.

A influência norte-americana ganhou consistência no período do regime militar, tendo se manifestado na Reforma Universitária de 1968, considerando as características presentes nesse dispositivo legal e as diretrizes ali anunciadas, como: o vínculo entre educação e mercado de trabalho; a racionalização (vestibular unificado, matrícula por disciplina); a criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; a expansão de vagas com características de massificação⁵⁴ da educação superior; a idéia moderna de extensão (mera prestação de serviços, sem considerar a articulação com o ensino e a pesquisa); a ênfase atribuída às dimensões técnicas e administrativas, concorrendo para a despolitização (PAULA, 2002).

A Reforma de 1968 legislou sobre a educação superior elegendo como referência o padrão de Universidade, sob a exigência de ensino, pesquisa e extensão; contudo, Sguissardi (2006) considera que ela pode ser interpretada pelo modelo neo-humboldiano⁵⁵, isso porque a não obrigatoriedade do conjunto das Instituições de Ensino Superior em se constituírem como Universidades e a falta de controle, supervisão e condições objetivas para a qualificação docente para a pesquisa, fizeram com que apenas as Universidades que tivessem sistemas de Pós-Graduação consolidados adotassem o modelo de pesquisa proposto pela Reforma.

A implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o ensino superior. Estes cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas.

⁵⁴ O uso do termo “massificação” significa nesse estudo a expansão indiscriminada da educação superior, com foco no atendimento às metas de crescimento, sem considerar componentes relacionados à qualidade da educação (financiamento, titulação docente, estrutura institucional, ensino articulado à produção da pesquisa, entre outros).

⁵⁵ Neo-humboldiano, conforme o autor citado indica uma revisão do modelo humboldiano, originário da Universidade alemã, que concebe essa instituição como centrada na produção da pesquisa, de forma articulada ao ensino.

De acordo com Carvalho (1973) o Parecer n.º 977/65, do Conselho Federal da Educação (CFE), de autoria do Conselheiro Almeida Jr., que trata da Definição dos cursos de pós-graduação, destaca a importância da pesquisa na formação docente para este nível de ensino, e da necessidade de:

[...] iniciar o estudante na pesquisa científica [...] um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura [...] constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados (CARVALHO, 1973, p. 248-251).

De acordo com o Parecer 977/65, a solicitação do Ministro da Educação e Cultura ao CFE, para que este se pronunciasse a respeito da conceituação dos cursos de pós-graduação, estava embasada, dentre outros motivos, na necessidade de “formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade” (CARVALHO, 1973, p. 251).

A Lei n.º. 5.540/68 fragmenta as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, resultando na criação das Faculdades ou Centros de Educação e ainda desencadeando, segundo Cunha (2000, p. 182) na estruturação das universidades brasileiras em quatro modelos básicos: a) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; b) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; c) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias; e d) a superposição dos centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

As mudanças no ensino superior brasileiro foram muitas e rápidas nos anos 60 e implicou até na mudança geográfica das instituições foram alteradas; as faculdades públicas situadas nos pontos centrais das cidades foram transferidas para os *campi* no subúrbio, pois consideravam adequado para atenuar e apaziguar a militância política dos estudantes. Enquanto que as faculdades particulares faziam exatamente o inverso.

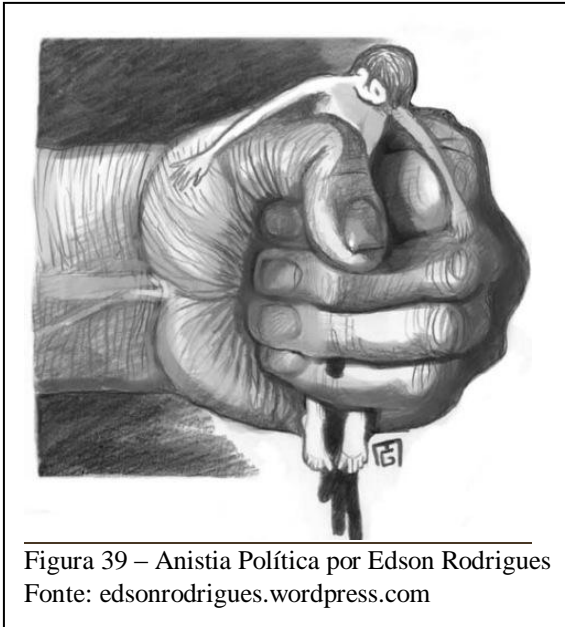


Figura 39 – Anistia Política por Edson Rodrigues
Fonte: edsonrodrigues.wordpress.com

Após a Ditadura Militar, a partir da década de 80, essa mesma Universidade foi protagonista do movimento pela democratização, pelo avanço nas pesquisas sobre a sociedade, sobre a educação, e em outros setores reafirmou sua importância inclusive para ser consultada nas questões de vida cotidiana e política do país. O objetivo da reforma de 1968 era modernizar a universidade para um projeto econômico em desenvolvimento, porém, dentro das condições de segurança que a ditadura pretendia para si e para os interesses do capital que o

representava. Entretanto, conforme enfatiza Germano (2000), não se esquecer os contrastes que a ditadura causou na produção de política no país e na Universidade, porque nesse período vários professores foram exilados, tiveram aposentadorias compulsórias, e muitos alunos e professores desapareceram.



Figura 40 – Expansão do Ensino Superior Brasileiro
Fonte: www.ufrgs.br/tramse/intramse/uploaded_images

As principais conseqüências produzidas pelas políticas de reformas do Governo Militar foram: a diminuição na qualidade da educação básica pública, com a respectiva valorização do ensino particular, e a elitização do ensino universitário, que impede até hoje o acesso de grande parte da população à universidade pública.

Vale ressaltar, contudo, que algumas medidas tomadas, a partir de 1971, rapidamente, resultaram em verdadeiras

inversões nos objetivos iniciais das reformas do ensino superior no país determinadas pelo regime militar. Para atender as inúmeras determinações da Lei 5.692 foram criadas várias faculdades e universidades em praticamente todo território nacional, promovendo um crescimento e um fortalecimento do ensino superior de caráter público e privado sem precedentes em nossa história. A pós-graduação, por paradoxal que seja, nasceu durante o regime militar e rapidamente transformou-se no principal objetivo da educação brasileira.

Antecedendo à Constituição de 1988, as Comissões de Alto Nível e o Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior (GERES), entre 1985 e 1986, lançaram críticas ao que chamavam de modelo único de Universidade, alegando custos elevados ao setor público. Defendiam um modelo dual: as Universidades de excelência (de pesquisa) e as de ensino (campo de atuação também das Faculdades). Houve, porém, resistência de amplos setores acadêmicos, de forma que, na referida Constituição, como referência do sistema, prevaleceu o modelo universitário de produção de pesquisa integrada ao ensino.

Se, nas décadas de 1970 e 1980, o modelo da educação superior fora marcado pela presença da atividade de pesquisa na Universidade (ainda que, na prática, contendo ambigüidades, como visto), nos anos 1990, Belloni (1997) considera que houve uma retomada ao sistema que deu início à educação superior, quando o ensino era a referência. A seu ver, isto foi reforçado devido à diversificação da estrutura do sistema, que promoveu a criação e a proliferação de instituições liberadas da produção de pesquisa, sendo abrigada, por lei, apenas nas Universidades.

Desde a reforma universitária de 1968 (Lei n. 5540) aumentou o número de escolas de ensino superior e de universidades particulares, em meio às lutas das universidades públicas federais e estaduais por mais verbas orçamentárias. Quase trinta anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, de 1996, teve início outro pico de expansão do ensino superior, sob a forma de universidades privadas, entre as quais, as comunitárias. Embora sejam duas épocas históricas com características diferentes de governo (ditadura e democracia), ambas favoreceram o aumento da rede particular de educação superior e dos cursos de curta duração.



Em 1988, uma nova Constituição Federal é promulgada – a Constituição Cidadã, que reconhece os direitos individuais e sociais do cidadão brasileiro, entre esses a educação (particularmente no capítulo III da Ordem Social). É um novo horizonte que se apresentava para a Educação de um modo geral, para as escolas em particular, principalmente para a universidade, pois a nova Constituição garantia a liberdade de

pensar, produzir, ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo das idéias; a gestão democrática; a articulação indissolúvel entre ensino, pesquisa e extensão; a igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas, bem como, a exigência de qualidade; garantia, também, a valorização dos profissionais do ensino, determinando que fossem feitos os planos de carreira, que fosse estabelecido o piso salarial e o ingresso exclusivamente por concurso público.

A Constituição de 1988 (inciso V do artigo 206º) definiu que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios de: “valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.” O artigo 207º instituiu que: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.



Figura 42 – LDB 9394/96: direito à educação escolar, garantia de acesso e permanência na escola.
Fonte: revistaescola.abril.com.br/img/

Os debates para uma nova concepção e proposta de educação iniciaram-se em 1988, mas somente em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9394), regulamentando toda a seção da Educação, desde a creche até a universidade. A LDB 9394/96 marca a educação brasileira no que se refere ao direito a educação, desde a educação infantil a te a educação superior, como promulgado na Constituição de 1988, garante também o acesso e a permanência na

escola. Tal compromisso implica em assumir a importância de formação de profissionais, de professores que realizem essa tarefa. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394 de 20/12/1996) classificou as Universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Definiu, também, que: um terço do corpo docente deverá ser portador de titulação acadêmica nos níveis de Mestrado e Doutorado; um terço do corpo docente seja de tempo integral; aos seus colegiados de ensino e pesquisa cabe a decisão sobre contratação e dispensa de professores, além dos planos de carreira docente, devendo-se considerar os recursos orçamentários disponíveis. Em relação à regulamentação do tempo integral, o Decreto nº 2.207 de 15/04/1997 (atualizado pelo Decreto

nº 5.773 de 09/05/2006) dispôs que compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (artigo 5º).

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9394/96 - em seu artigo 66 é bastante tímida a esse respeito. O docente universitário, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim.

A principal característica das últimas décadas do final do século XX e início do XXI é o acelerado e contraditório processo de globalização que promoveu a integração econômica e a inovação tecnológica, que elevaram o progresso material, mas, ao mesmo tempo, desorganizou os sistemas de regulação comercial e acentuou as desigualdades sociais. O movimento do ideário neoliberal pode ser reconhecido pela intensificação das organizações operacionais que potencializam a competição, o surgimento da “indústria” do conhecimento, a desverticalização das universidades.

A transformação mais marcante nesse período, no ensino superior em escala mundial, refere-se à expansão do acesso a esse nível de ensino, principalmente nas regiões com menor índice de desenvolvimento⁵⁶. Os indicadores quantitativos de acesso ao ensino superior brasileiro continuam em evolução, porém com evidências de perda de qualidade dos processos educativos⁵⁷.

Neste contexto, educação deixa de ser direito e assume o status de serviço, o que gera a universidade como prestadora de serviços. Chauí (1999, 2001, 2003) manifesta-se sobre esta inserção da universidade no setor de serviços, analisando a transformação da

⁵⁶ A expansão das matrículas ocorreu devido o crescimento no número de concluintes do ensino médio, a necessidade de aquisição de novas competências, as transformações no conteúdo dos trabalhos e a vontade dos jovens em dar prosseguimento aos estudos (World Bank, 2000, p.115).

⁵⁷ O número de alunos que cursam universidades e faculdades à noite praticamente dobrou entre 1995 e 2001. As matrículas nos cursos noturnos na rede privada passaram de 711 mil para 1,39 milhão no período. Um crescimento de 96%. Segundo o Censo do Ensino Superior, em 2001, a diferença entre o número de vagas existente no conjunto de instituições de ensino superior e o ingresso de alunos foi de 371.802, ficando o segmento público com 11.877 vagas não preenchidas e as instituições privadas com 359.925. O setor privado é responsável pela maior parte da educação brasileira, com cerca de 1.800 mil estudantes matriculados em quase mil instituições espalhadas por todo o País. O preço dos estudos varia entre quatro e nove mil reais anuais, dependendo da área. O preço médio da área de ciências sociais aplicadas, que cobre a metade dos alunos do setor é de 5.300 reais anuais. Usando este valor como referência, pode-se estimar que o ensino superior privado brasileiro representa uma indústria de aproximadamente dez bilhões de reais anuais, ocupando cerca de 200 mil pessoas, das quais 115 mil são professores e 85 mil são funcionários administrativos (Schwartzman & Schwartzman, 2002).

universidade como instituição social para a condição de organização social, a partir da reforma do Estado.

A autora, apoiada nos estudos de Michel Freitag, torna clara a distinção entre instituição social e organização social ao expressar:

[...] uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para a obtenção de um objetivo particular [...] é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito [...] A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto que a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. (CHAUÍ, 2003, p.2)

As reflexões de Chauí sublinham a passagem da universidade como instituição social, cunhada pela universalidade, para a universidade como organização prestadora de serviços, com a marca da particularidade, tendo como pano de fundo um cenário social matizado pela fragmentação da vida social, da produção, do trabalho e dos pilares que sustentavam a identidade social. A volatilidade, a fluidez, a flexibilidade, a capacidade adaptativa permitem que se esbocem os contornos de uma organização mais ágil, eficaz e competente para atender às exigências de mercado. Este panorama produz as condições necessárias para a definição de um modelo de universidade operacional⁷ que se coaduna com os ditames de uma “nova” sociedade.

As universidades brasileiras, em especial as públicas, assumem as características de uma organização operacional. Nesse modelo, a docência, de acordo com Chauí (2003) é regida por

[...] contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorçado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis”. A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e

adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2003, p.7).

Nos anos 90 do século XX, a universidade deixa de valorizar o conhecimento como produção, passando a “dar conhecimentos para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar trabalho de reflexão” (CHAUÍ, 2001, p. 62). A universidade volta-se sobre si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, organizada por estratégias de eficácia organizacional. Nesta etapa, a formação dos universitários restringe-se à transmissão acelerada de conhecimentos, preparando-os para o ingresso imediato no mercado de trabalho.

Neste enfoque, a universidade reduz a cultura a um instrumento a serviço de suas próprias concepções:

[...] não diferencia conhecimento e pensamento, reduzindo a esfera do saber à do conhecimento; ignora o trabalho do pensamento; administra o conhecimento, reduzindo-o, dividindo-o, quantificando-o não o inter-relacionado; desconsidera o necessário processo de apreensão das relações dos determinantes e as contradições da realidade com o pensamento do aprendiz. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.170).

As críticas de Chauí à esse modelo de universidade incide também sobre a pesquisa que visa o resultado imediato e fragmenta a realidade. Nesse sentido, considera a autora que

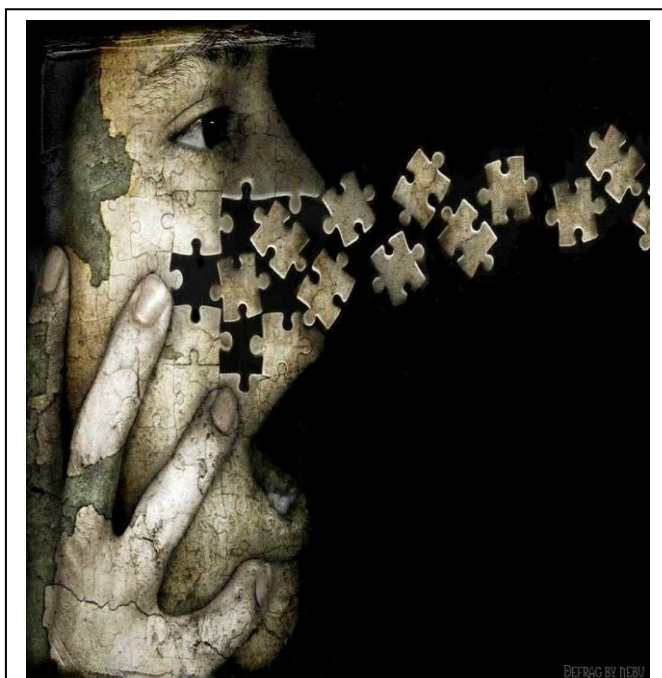


Figura 43 – Conhecimento da realidade: fragmentos
Fonte: downloads.open4group.com/wallpapers

[...] numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar [...] A fragmentação, condição de sobrevida da organização, torna-se real e propõe a especialização como estratégia principal e entende por “pesquisa” delimitação estratégica de um campo de intervenção e controle [...] Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática [...] a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (CHAUÍ, 2003, p. 7-8).

As exigências e a escassez de vagas no mercado de trabalho provocam a postergação do tempo de formação nas instituições de ensino superior. Além da formação inicial é necessária que a sua formação continue em cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

Esse processo formativo é chamado de educação permanente. Entretanto, Chauí, argumenta que, em geral, para que um candidato consiga uma vaga em uma organização, em uma empresa ou mesmo em uma instituição de ensino superior, exige-se que ele

[...] apresente um currículo com mais créditos do que outros ou que, no correr dos anos, acrescente créditos ao seu currículo, mas dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, 2003, p. 11).

Chauí afirma que uma das condições para a reversão do modelo neoliberal de universidade que ainda predomina atualmente, é necessário investir na formação docente e na revalorização da docência. Contudo, é preciso perguntar: qual formação e qual docência?

Formação, como a própria palavra indica – forma e ação – é uma relação com o tempo. Chauí amplia a idéia de formação a afirmar:

[...] é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte [...] há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade (CHAUÍ, 2003, p. 12).

A autora manifesta o seu descontentamento e ao mesmo tempo a sua esperança em relação a docência no ensino superior ao dizer: “na universidade operacional, em que estamos jogados como numa vala comum, não há lugar para a docência como valor primeiro da atividade universitária. Há, porém, os que navegam contra a corrente e não se deixam intimidar pelos ares do tempo” (CHAUÍ, 2003, p.49).

Não se deixar intimidar pelos ares do tempo significa acreditar na possibilidade da (re)valorização da docência do ensino superior investindo na formação profissional do professor. Isso exige que a ele seja assegurado o direito e o acesso (tal como preconiza a Constituição de 1988) ao ideário de teorias específicas ao seu campo de trabalho. Vale salientar que os Programas de Pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores, ainda que a Resolução 3/99 do CNE faça a exigência da oferta de uma disciplina sobre didática e metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A formação docente para a educação superior em nível de mestrado e doutorado fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação.

O governo (MEC/SESU/CAPES/INEP) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

Conforme indica o Plano Nacional de Graduação: “O papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo”, alertando também para que a universidade “busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanista” (MEC/SESU, 2000, p.1-2), significando, neste trabalho, o compromisso com a formação do profissional cidadão.

No Plano Nacional de Graduação constam os parâmetros para as diretrizes curriculares que indicam: construção coletiva de projetos pedagógicos; flexibilidade; formação integral; graduação como etapa inicial que constrói a base para a educação continuada; oferta de atividades complementares, interdisciplinaridade, ênfase na formação ao invés de informação; articulação teoria e prática e promoção de atividades de natureza científica e de extensão (MEC/SESU, 2000, p. 8).



Figura 44 – Professor Pesquisador
Fonte: Capa do livro de BORTONI,
Stella M. R. Professor Pesquisador.
Parábola, 2008

No conjunto articulado de idéias referenciais para o ensino de graduação, o Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção (PNG) está estruturado em torno de princípios e fundamentos, diretrizes, metas e parâmetros. A concretização das idéias desse Plano requer que docente seja capaz para realizar seu trabalho e contribuir para a produção de novos conhecimentos e forma novos contingentes de profissionais nas diversas áreas. Para tanto o professor precisa ter: (i) formação científica na área de conhecimento; (ii) pós-graduação *stricto sensu* preferentemente, no nível de doutorado; (iii) domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área; (iv) ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado; (v) competência pedagógica (FORGRAD, 2004, p.77).

A competência científico-pedagógica, embora deva ter seu início nos programas de pós-graduação, aprimorar-se-á nos processos de formação continuada que ocorrem no âmbito da ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso. Neste sentido, "A dimensão do Projeto Pedagógico no interior do qual se

complementará a capacitação docente evitará o isolamento científico do pesquisador, confinado em institutos monoepistêmicos" (FORGRAD, 2004, p.78).

Nesse sentido, destacam-se as metas para a formação de docentes do ensino superior, indicadas no Programa Nacional de Graduação, com o objetivo de promover a melhoria dos cursos de graduação, o Plano enumera metas e parâmetros para a formação de professores:

As agências de fomento à pós-graduação 'stricto sensu', além dos critérios vigentes para a formação do pesquisador, ampliarão os programas para capacitação e formação, igualmente 'stricto sensu', dos docentes da graduação; Considerando as necessidades relacionadas à expansão da oferta de vagas no horizonte de dez anos, as instâncias responsáveis pelas IES ampliarão a oferta de programas de pós-graduação 'stricto sensu' no país, dentro dos seguintes parâmetros: a) ampliar a oferta de vagas nesse nível, nas IES públicas, de modo que todas se tornem pólos de formação 'stricto sensu' de docentes, inclusive por meio de criação de novos cursos; b) estimular também a ampliação de vagas na pós-graduação 'stricto sensu', nas universidades privadas e IES de qualidade, inclusive com abertura de novos cursos; c) aumentar o total de docentes titulados no país em taxa superior à obtida na expansão das vagas de graduação. Instituir em todas as IES programa de formação pedagógica em perspectiva continuada, provendo-se, inclusive, meios para adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino; Os programas de pós-graduação devem oferecer aos seus alunos a prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento (FORGRAD/PNG, 2004, p. 82-83).

As metas definidas no PNG estão direcionadas para a concepção de formação como processo contínuo. Nessa perspectiva o papel que as instituições de ensino superior desempenham é essencial para a formação e desenvolvimento profissional do professor.

O documento da Política Nacional de Graduação, no tocante à questão do corpo docente, enfatiza claramente que "o exercício do magistério da Educação Superior deve ser desempenhado por doutores e mestres, com evidente prioridade para os primeiros" (FORGRAD, 2004, p.242).

O Plano Nacional de Graduação é enfático no que se refere a titulação docente para o adequado desempenho da docência no ensino superior. Isso significa dizer que o professor, além de ser portador de diploma que lhe confere um conhecimento no âmbito de um campo científico, tem que dominar conhecimentos pedagógicos. É preciso que as instituições de ensino superior, além de apoiarem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho.

De acordo com Veiga (2005), o *locus* adequado para o desenvolvimento desses programas de formação docente - tanto para a educação básica quanto superior - é na Faculdade de Educação. Fora desse espaço os programas de desenvolvimento profissional de

docentes universitários tendem a desaparecer por falta de continuidade, pela dicotomia entre teoria e prática, ensino e pesquisa, científico e pedagógico, educação e trabalho, graduação e pós-graduação. A permanente formação e o desenvolvimento profissional não podem ocorrer de modo fragmentado e descontínuo. A formação concebida e a formação vivida devem ser amalgamadas.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores no que se refere às atividades realizadas em sala de aula, contudo, na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: o ensino, a pesquisa e a administração em diversos setores da instituição. A essas funções devem ser acrescentadas a orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses. A autora afirma ainda que à essas funções agregam-se novas atribuições que o docente do ensino superior deve executar, tornando mais complexo o exercício profissional:

[...] o que alguns chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA, 2004, p.109).

Do ponto de vista da Lei 9394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores:

(i) participar da elaboração do projeto pedagógico; (ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; (iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; (iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; (v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; (vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDB.9394/96, art.13).

A docência no ensino superior exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Nesse sentido, vale

recuperar novamente as palavras de Chauí (1988, p. 20) “o vidente é aquele que ver no visível, traços do invisível (...) O olhar torna-nos reféns de nossos próprios olhos, míopes, alterados da anestesia cotidiana que nos impede de ver sem as cataratas da visão”.

Não há dúvida de que à compreensão da docência do ensino superior implica a ampliação do campo de conhecimentos a ela correlato. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada é necessário apreendê-la enquanto profissão.

2.1.2. Marcas Históricas na Docência do Ensino Superior: permanências e mudanças

*O passado é lição para se meditar,
não para reproduzir.*

Mário de Andrade

Nos seus primórdios, voltada para o conhecimento em si, a universidade procura responder às necessidades de uma sociedade orientada por uma visão teológico-metafísica do mundo, preservando sua autonomia face ao poder político, dentro do modelo de sociedade medieval. Desde a sua constituição, no século XII, a universidade tem se estabelecido, a partir de relações entre atores internos e externos que, discutem, distribuem, preservam e utilizam conhecimentos e saberes produzidos, legitimados e valorizados no intercâmbio incessante entre a educação e a sociedade. Esse processo dinâmico produzido a partir do conhecimento tem implicações epistemológicas, éticas, econômicas, políticas e culturais.

As universidades surgiram em decorrência do renascimento intelectual iniciado no século XI em torno da Teologia e da Filosofia que configuraram e condicionaram a imagem de docência universitária a partir da extensão do exercício do magistério doutrinal. Constituiu-se e foi constituída no interior de práticas, exercícios e rituais religiosos aos quais estava submetida. Patrício (2001) afirma que

A história da universidade põe em evidência a figura do professor. Pode dizer-se que a universidade se constituiu e organizou-se à volta do professor. Os estudantes acorriam de todo o lado da Europa para aprender e trabalhar com os que consideravam grandes Mestres. Se o Mestre mudava de universidade eles seguiam-no. A universidade era ele, num certo sentido (PATRÍCIO, 2001, p. 73).

O professor acreditou que a ele também competia salvar a humanidade de suas iniquidades. Como? Pela educação! Para alcançar esse propósito vivenciou a Escolástica e os seus métodos. Ao ler em voz alta as obras autorizadas propagou verdades enunciadas nos

livros sagrados, os quais serem reproduzidos, registrou sua marca, às vezes marginalia, e desenhou sua imagem.

Formou-se obedecendo a um complexo código, com regras que determinavam sua forma sentir, pensar e agir. Foi discípulo e disciplinou. Descobriu nas entrelinhas da leitura permitida que ele também tinha luz, tinha o poder de conhecer. Por isso, foi marcado pela vigilância, pela classificação e diferenciação nas roupas que vestiu e nas cadeiras em que demarcou seu lugar. O saber também definiu sua imagem, seu valor e seu poder.

Os conflitos que experimentou ao ter que escolher entre a subsistência e a moral religiosa – dar sem esperar receber – abriram espaços para se pensar a docência enquanto ofício, trabalho, profissão.

As imagens da ação docente que orientaram e definiram a construção da concepção de docência na universidade medieval cristalizaram-se nas iluminuras e parecem persistir na compreensão de docência da *universitas scientiarum*, como sacerdócio, como dom, como vocação, como verdade absoluta na universidade contemporânea. E a *universitas magistrorum et scholarium*?

Parece ter sido preterida. Muitos professores que ensinam (ou acreditam que o fazem) nas diferentes áreas do conhecimento humano, historicamente produzido, saíram do banco dos alunos para assumirem a cadeira de professor, reproduzindo os bons e os não tão bons *habitus*⁵⁸ de antigos mestres que cristalizaram a concepção de docência universitária restrita a dar aulas, como algo menor, de caráter missionário e tácito. O que os diferenciavam?

Seria a “cadeira” ou a “cátedra” mais adornada ou em posição mais elevada? Teria sido o “*hábito do monge*”? Ou teria sido o *habitus* dos mestres e dos doutores?

Oliveira (2007, p.124) considera que a universidade medieval, em especial a parisiense torna-se não apenas um exemplo, mas igualmente forma um novo profissional, o profissional da cultura, cujo trabalho é o estudo, a ciência, o saber. A autora faz o seguinte comentário: “ousaríamos afirmar que se forma um novo personagem social vinculado ao saber: o doutor. Essa figura e essa função continuam a existir em nossas universidades. Aliás, cada vez mais, o título de mestre é algo que expressa somente uma formação intermédia”.

Na Idade Média, o cristianismo sempre desenvolveu e impulsionou o desenvolvimento escolar. No entanto, a universidade secular ainda é um *locus* novo, pois seu princípio não é mais o ensino no qual a religião é o seu fim, mas, o conhecimento científico.

⁵⁸ *Habitus*: conceito utilizado por Bourdieu (1994) para designar uma matriz de princípios que predispõe o indivíduo a agir de determinadas formas; é um *modus operandi*, uma disposição estável para operar em determinado sentido.

A preocupação dos homens das universidades medievais não era somente formar o clérigo, mas formar uma pessoa capaz de aprender e de ensinar. O saber deixa de ser um dom, uma graça divina, como era considerado até então. Torna-se uma atividade humana que qualquer um que possuísse intelecto racional poderia desempenhar, ou seja, qualquer ser humano. O conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade.

Ao refletir sobre a Universidade no Brasil a partir de sua história, de seu legado, de seus problemas de existência ou de vocação, foi possível trazer à tona parte da história da docência no ensino superior bem como a forma como esse conceito foi se engendrando e ganhando legitimidade na sociedade brasileira.

A breve incursão pela história da educação superior brasileira revelou que a função docente desenvolveu-se de forma não-especializada como uma ocupação secundária dos educadores religiosos, que recebiam “preparo” para a dupla função de evangelizar e de educar.

Em comum, as palavras profissão e professor têm a origem latina. Ambas originaram da palavra *professum*, que vem do verbo *profitēri* que, segundo o dicionário *Etimológico da Língua Portuguesa* (Machado, 2003) significa “declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se; declarar em alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar, ser professor”. O mesmo dicionário traz variadas definições para o ser professor: 1. aquele que professa uma crença, uma religião; 2. aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; 2.1. aquele que dá aulas sobre algum assunto; 2.2. *p. ext.* aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa; 3. aquele que tem diploma de algum curso que forma professores (como o normal, alguns cursos universitários, o curso de licenciatura etc.); 4. *fig.* indivíduo muito versado ou perito em alguma coisa; *adj.* 5. que professa; profitente; 6. que exerce a função de ensinar ou tem diploma ou título de professor (MACHADO, 2003).

Ao longo da história, a profissão docente tem oscilado de acordo com os interesses da sociedade vigente. Desde a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, ainda no século XVI, até início do século XX, a profissão era associada especificamente ao sacerdócio. Ser professor era uma missão e/ou um dom, por isso acreditava-se que a pessoa nascia para ser professor. Desse breve inventário da constituição do trabalho docente na educação superior, é pertinente a análise feita por Cunha (2005) de que é recente a concepção do trabalho do professor como integrante da estrutura de poder da sociedade; isso porque havia uma noção

cristalizada de que ele era o guardião dos bons costumes, aquele que apontava o caminho do bem e da razão.

Compreendia-se a docência como uma atividade superior, uma missão posta acima dos interesses materiais. Provavelmente esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, onde o valor maior estava na vocação, entendida como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco. Nesta perspectiva, o trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho numa perspectiva de mais valia (CUNHA, 2005, p. 99).

Esse perfil de professor, sacerdote e missionário, ainda hoje, primeira década do século XXI, influencia e, por que não dizer, dificulta a consolidação da docência como profissão.

A palavra sacerdócio remete a sacrifícios, a aceitação e até mesmo a submissão, que envolvem um eterno doar-se, sem receber nada em troca. Nesses termos, Esteve (1999, p.7) corrobora, afirmando que “[...] já houve um tempo em que se considerava o magistério, ou mais especificamente o trabalho docente, um sacerdócio a que os abnegados profissionais da educação deviam se dedicar quase historicamente” (ESTEVES, 1999, p.7).

Por outro lado, a palavra dom remete a algo dado por Deus, a algo que independe do ser humano, que assim sendo não precisa ser aprendido e muito menos aperfeiçoado. Ainda a docência seja um dom, um presente, uma semente concedida por Deus, deve ser cultivada para que se desenvolva e dê fruto. Isso implica em ação. Ação humana.

Entende-se que ser professor não é nem sacerdócio e nem dom, é uma profissão, que como qualquer outra envolve saberes, competências e habilidades, que precisam ser aprendidas em um local apropriado com profissionais responsáveis e comprometidos com a formação do aluno e, por conseguinte da sociedade como um todo.

Em relação ao conceito de vocação, muitas vezes é obscuro e até mesmo usado com muitos sentidos, sem uma preocupação de precisão conceitual por parte de quem o utiliza. Há muita confusão em relação ao uso desse termo quando associado à docência ou as demais profissões. A palavra vocação vem do latim *vocare*, que significa chamar, portanto os chamados são os que ouviram a voz, o convite do Senhor para segui-lo, para colaborar na construção do projeto de Deus sobre a terra e os escolhidos devem doar suas vidas ao serviço do reino divino: “dar sem esperar recompensas”. Por isso é tão usual a expressão “dar aulas”.

Esta visão, muito próxima do sacerdócio, tem sido associada ao ser e ao fazer do professor. Profissão e vocação têm sido apresentadas como sinônimos, aspectos relacionados à vida do professor sem uma precisão maior do que cada conceito realmente significa, de suas reais implicações.

Segundo Arroyo (2000, p. 33): “vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representa es sociais em que foram configurados culturalmente”. O autor enfatiza que a voca o, atualmente, tem menos ênfase, vem cedendo lugar para a profissão, no entanto, a profissão cont m em si a idéia de voca o e se “não aceitamos ser vocacionados por Deus para o magistério, não deixamos de repetir que a educa o é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo o magistério   um compromisso, uma delega o política” (ARROYO, 2000, p. 33).

Nesse sentido, conceitualmente, as diferenças até podem existir, no entanto quando se trata do uso das expressões no cotidiano não são percebidas com clareza, pois os conceitos são usados, muitas vezes, como sinônimos e com o mesmo sentido.

O que se enfatiza é que não se deve limitar a profissão docente a um perfil estritamente relacionado à voca o, há outros interventores no exercício da docência. Cada ser humano tem suas próprias características, seus valores que devem ser respeitados, mas o fazer enquanto categoria tem um peso inegável que influencia no que cada membro do grupo pensa, como age e como atua no interior da profissão. As diferenças devem ser respeitadas, mas o fazer profissional acaba por determinar um jeito de ser, uma forma comum de atuar que acaba se sobrepondo aos determinantes da individualidade. Arroyo (2001, p. 36) a esse respeito pondera que “através desta rela o apaixonada de amor e ódio nós aprendemos e aprendemos de formas diferentes, mais nossas de ser e de vivenciar o magistério. Nem tudo o que somos nos pertence. Somos o que resultamos de tudo. Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou”.

A idéia da profissão deve constituir-se em um ideal a seguir para que ganhos relacionados aos direitos, conquistas trabalhistas, sejam alcançados. A idéia de voca o subentende o fazer sem esperar um s lrio, um ganho econômico, no entanto, enquanto categoria há necessidade de buscar os meios de nossa sobrevivência via exercício profissional, por intermédio do trabalho. A crença cega na voca o tem alimentado posturas passivas e de pouco interesse em tais conquistas, uma vez que o ganho, segundo esta concep o, está no servir em si mesmo; e na realiza o pessoal, individual, por meio de suas obras sem esperar “recompensas” e nas a es dos professores, em suas práticas educativas que devem primar pelo bem comum.

Há sempre interesses que moldam um perfil para o professor. “Somos a imagem que nos legaram, socialmente construída e politicamente explorada.” (ARROYO, 2000, p. 35).

Ferreira (2000, p. 560), expõe o seguinte conceito de profissão: “Atividade ou ocupação especializada, da qual se podem tirar os meios de subsistência; ofício, mister.”

No Dicionário de Sociologia (1969, p.277) há o seguinte conceito de profissão:

Atividade especializada permanentemente exercida e institucionalizada, dependendo, quanto a funções e status social, do tipo de estratificação social e do grau de divisão do trabalho atingido por uma determinada sociedade. Os padrões específicos da cultura e a posição relativa das diversas camadas que compõem a sociedade determinam as funções atribuídas a cada profissão e o status que ocupa na escala social (DICIONÁRIO SOCIOLOGIA, 1969, p. 277).

O termo profissão, de forma ampla, significa a “ocupação” ou o “emprego” que uma pessoa tem, sobretudo, se considerar a influência anglo-saxônica, que o emprega, principalmente para denotar as profissões ditas liberais tais como “médico”, “advogado” entre outras. Tais profissões apresentam certos atributos que se constituem em requisitos para as atividades profissionais que constituem a profissão e que incluem: (i) um saber especializado que o profissional deve dominar e práticas específicas adquiridas na formação profissional; (ii) uma orientação de serviço – o profissional escolhe a profissão por motivos, normalmente, não pessoais, mas altruísticos; (iii) um código deontológico que determina e regula o conjunto de deveres, obrigações, práticas e responsabilidades da profissão; (iv) associação profissional – com objetivo de manter e velar pela conduta de seus membros no que se refere aos padrões estabelecidos.

A profissão é muito mais do que uma palavra ou um “fato de palavra”, como considera Lefebvre (1983). A profissão docente é uma construção histórica e social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações e representações dos sujeitos, atores sociais.

A profissão professor apresenta duas especificidades que a diferencia das demais. A especificidade acadêmica que trata dos conhecimentos específicos e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. Por outro lado, há a especificidade pedagógica que remete às formas de ensinar, as metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

O modelo da racionalidade técnica e as abordagens psicológicas que se centravam nos processos de aprendizagem, não mais satisfazem as inquietações dos pesquisadores na área educacional e provoca um olhar diferenciado para a problemática educacional, especificamente, para a docência nos diferentes níveis de ensino, buscando compreender o

professor como sujeito histórico, dotado de subjetividades e intencionalidades. Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano.

Os programas de avaliação implementados na década de 1990, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (o Provão), puseram a descoberto algumas fragilidades do ensino superior, dentre elas a baixa qualificação acadêmica e didática do docente, reconhecidas pelos próprios professores e alunos, pelos quais as instituições manifestam grandes preocupações.

No intuito de compreender melhor a configuração dos diferentes conhecimentos, necessários à prática docente, especificamente à docência do ensino superior, é preciso considerar que os saberes profissionais são também os conhecimentos elaborados e incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas. Se o docente o não tiver clareza de das especificidades da sua profissão, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir a sua ação à mera reprodução de modelos aprendidos ao longo de sua formação. É necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua.

Zabalsa (2004) aponta outras três dimensões que orientam a definição do papel docente como forma de contribuir para as discussões em torno de tal temática: (i) dimensão profissional; (ii) dimensão pessoal e (iii) dimensão administrativa.

A dimensão profissional, que aponta os componentes essenciais que definem a profissão: as experiências, a identidade profissional (de que forma é construída e sob quais parâmetros), os principais dilemas do exercício profissional e as necessidades no processo de formação inicial e permanente. A dimensão pessoal orienta os aspectos importantes no mundo da docência: o grau de envolvimento do profissional para com a profissão, o ciclo de vida, a situação pessoal (idade, sexo, condição social), problemas de ordem pessoal que costumam acompanhar seu exercício profissional, suas satisfações e insatisfações e a carreira profissional. A última dimensão, a administrativa refere-se a relação estabelecida com as condições de trabalho: forma de contratação, obrigações vinculadas ao exercício do magistério, incentivos a produção de carreira e etc.

Estas dimensões estão correlacionadas em uma dinâmica na qual uma não se sobrepõe a outra e sim tecem diálogos. Dessa forma, compreende-se que a identidade profissional, como propõe Ramalho (2003), é o processo sócio-histórico de construção de

significados e experiências de uma profissão nos contextos específicos que lhe identifica como categoria diferenciada de outras profissões, por deter conhecimentos especializados adquiridos pelo professor em um processo formativo (inicial) na pós-graduação.

A idéia de profissionalismo e profissionalização segundo Contreras (2002) constituem-se em dois pólos em um mesmo processo: um não existe sem o outro.

Para Penin (2009, p.3) o termo profissionalização

[...] indica o processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível esse processo ocorrer sem a transformação do próprio sujeito, que por sua vez dialoga com a transformação da realidade. Formação inicial e continuada são parte, portanto, de um mesmo processo de formação profissional (PENIN, 2009, p.3).

A profissionalização exprime a idéia do desenvolvimento e da construção de competências⁵⁹ necessárias ao exercício de uma profissão e é considerada também como processo de construção e desenvolvimento crescente da identidade de uma profissão baseada na profissionalidade (processo interno) e no profissionalismo (processo externo), levando a ampliar e a superar estágios da identidade – da sua construção social.

O profissionalismo é a busca de reconhecimento social e legal de um *status* e de uma ética. A profissionalização, por sua vez, implica numa mudança qualitativa que se expressa em uma nova identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente; implica num salto qualitativo que é um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e não por tentativas e erros, que pode levar à “acidentes de percurso”.

O profissionalismo é conseqüência da busca da profissionalização - um é reflexo e refletor do outro. Afirma Ramalho (2003) que a profissionalização é constituída de forma dialética e dialógica por duas dimensões: a profissionalidade (processo interno) e o profissionalismo (processo externo). Essas duas dimensões anunciam a forma do trabalho docente (a profissão) e a identidade profissional.

O esquema da figura 45 representa a profissionalização enquanto um processo contínuo, histórico e ao mesmo tempo fomentador de uma identidade. Contínuo porque desde a formação inicial a aquisição de conhecimentos científicos, sociais e pedagógicos são permanentes e só são adquiridos em um meio e em um grupo próprio. Histórico porque a formação deve ser entendida como algo contínuo, produzida por sujeitos submetidos a um grupo com valores éticos e estéticos, com linguagem própria com condições de trabalhos que

⁵⁹ Entende-se por competência, como propõe Rios (2002, p.62), como um conjunto de propriedades, de caráter técnico, estético, ético e político.

estabelecem limites ou proporcionam possibilidades de desenvolvimento dentro do seu meio profissional e identitário por que na medida em que há um contínuo histórico/social, há um espaço de tempo para aquisições de sentidos/ significados acerca do ser professor, a todo instante há uma retomada de consciência, há uma mudança interna e externa de fatores que possibilitam mudanças na forma de agir e pensar sobre/na profissão.

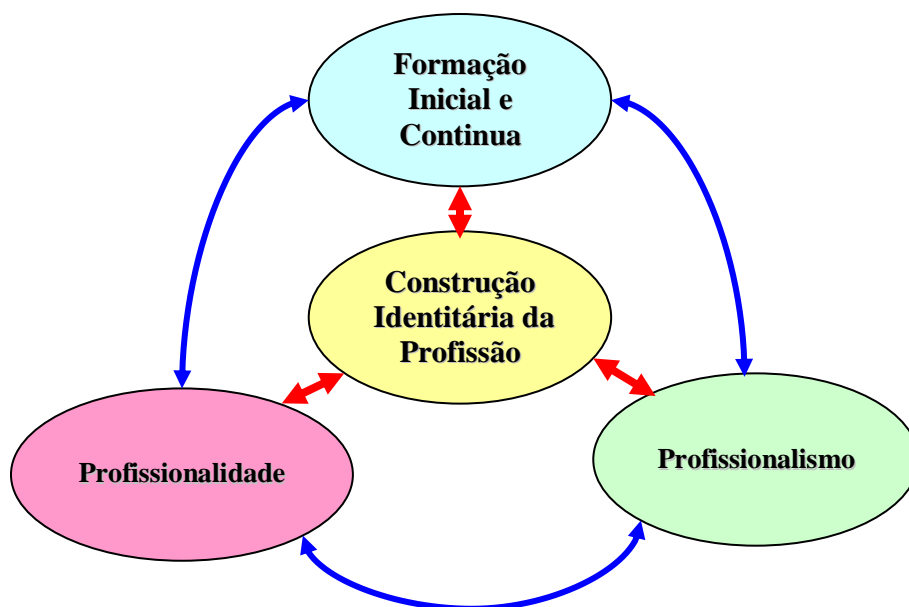


Figura 45 – Construção Identitária da Profissão docente

O desenvolvimento profissional neste sentido ganha um espaço para o fomento de novas perspectivas em torno desse agente que é o professor universitário. Segundo Ramalho (2003), o desenvolvimento profissional é a capacidade da autonomia profissional compartilhada e de gestão educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica dentre os grupos de trabalho profissional. Desta maneira o desenvolvimento profissional só acontece na medida em que o professor possui um espaço para articular seu trabalho, sua formação e sua reflexão acerca de tais demandas em torno da atividade que exerce. Nesse sentido a autora considera que

[...] o desenvolvimento profissional não se reduz a cursos de formação continuada. Outros fatores como salários, estruturas, níveis de decisão e participação, condições de trabalho, as relações com a sociedade, a legislação trabalhista, etc., influenciam no desenvolvimento profissional do professor (RAMALHO, 2003, p. 65).

O desenvolvimento profissional é político, cultural e localizado por sua vez num diálogo micro e macro-social dentro e fora da universidade. Isso quer dizer que tanto a política externa e interna institucional quanto às relações interdepartamentais desempenham papéis intransponíveis no que tange à promoção de condições melhores de trabalho. Fullan e

Hargreaves (1992) apontam quatro elementos constitutivos do desenvolvimento profissional: a) os objetivos, as intenções e o papel que o professor assume face ao seu desenvolvimento profissional; b) o professor como pessoa que tem valores e individualidade dentro do grupo; c) o contexto real do exercício da atividade profissional e a cultura escolar do cotidiano do professor e seu grupo de trabalho.

Esses elementos permitem compreender que o desenvolvimento profissional está aliado a dimensões maiores: as políticas públicas nacionais e as políticas institucionais que estão voltadas (ou deveriam estar) para atender à demanda de formação para o professor universitário. A universidade enquanto reguladora de sua condição social deve tratar de forma mais incisiva de políticas de qualificação profissional e formação contínua e isso está aliado a políticas de desenvolvimento institucional.

Nessa perspectiva, o trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das duas partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. No ensino básico, as competências pedagógicas são tidas como de maior valor em relação às acadêmicas, o que muda de posição quando o assunto é o ensino médio. Neste, as qualificações acadêmicas que são a base do prestígio do professor e de afirmação de sua autonomia o que cresce em importância quando se trata do ensino universitário. Neste, as qualificações pedagógicas são, em geral desprezadas e, também, na maioria dos casos, no nível da pós-graduação.

Partindo dessa análise e, conseqüentemente se apropriando dela como ponto de referência para os desdobramentos das discussões sobre a profissão docente universitário, outros questionamentos surgem: Em se tratando da instituição de ensino superior, do espaço de trabalho acadêmico, como deve ser tratada a docência? É possível pensar a profissão docente no e do ensino superior sem que os professores tenham uma formação pedagógica, além da formação específica na sua área de conhecimento? Será que a ausência de conhecimentos da área pedagógica indica uma certa “fragilidade” na profissão docente no ensino superior?

Para responder a esses questionamentos é necessário identificar o processo de formação do professor do ensino superior.

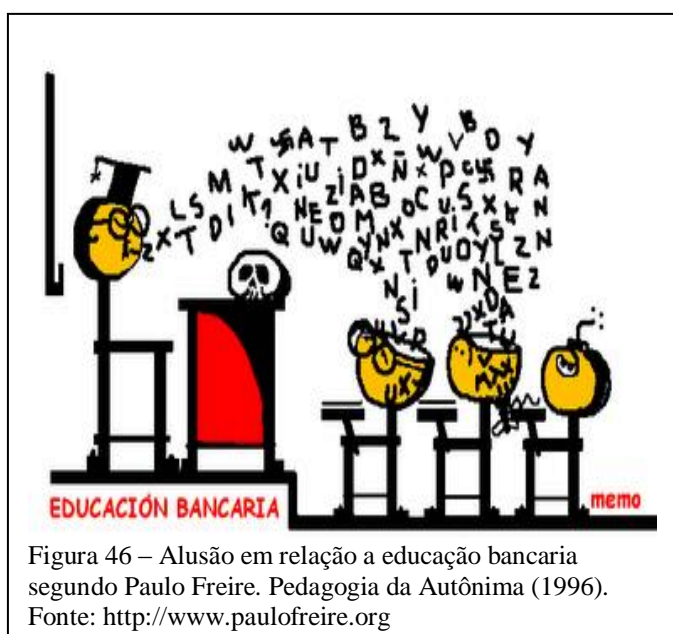
O contato com as histórias, com as narrativas contidas nas imagens sobre a docência foi possível encontrar algumas pistas do que permaneceu, o que mudou ou o que se ajustou no

espaço e no tempo com relação a concepção de docência no ensino superior. Nesse sentido, é possível afirmar que desde as representações dos mestres das universidades medievais até hoje, docência está condicionada a ação de ensinar. Historicamente a principal atividade da profissão docente é o ensino. Segundo Penin (2009, p. 2) a atividade de ensino é

[...] tão antiga quanto a vida humana, mas o professor somente apareceu como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII, nas lutas por democratização, empreendidas pela burguesia revolucionária. A definição do professor como sujeito do ensino encaminhou a formulação de um *core curriculum* para a sua formação, ancorado na área da pedagogia, inaugurando o início da profissionalização (PENIN, 2009, p.2).

Recuperando a origem de palavras correlatas a docência, como “ensinança”, ensino, ensinamento, o radical está vinculado ao termo signo. O verbo latino *insignire – insignare* expressa a versão romântica do latim – significava sinalizar em, sinalizar no interior de, tornar insigne, notável, pôr uma marca, distinguir, assinalar” (ARAUJO, 2004, p.155). Em termos cronológicos, ensinamento é do século anterior aos termos ensino e “ensinança” que tem registro a partir do século IX.

Outros autores recuperam a origem etimológica da palavra ensinar, atribuindo-lhe uma conotação peculiar. Em 1986, na obra “O que é Ensinar”, Régis Morais ao explicar a expressão *in signare*, revela o sentido por ele cunhado: “marcar com um sinal, uma letra ou um emblema definitivo, tal como se fazia com os escravos e se faz ainda com o gado. Esta expressão a despeito de sua rudeza transmite uma imagem tão forte quanto necessária do que seja o ensinar” (p.11). Talvez daí a origem da expressão “professores marcantes”. Nesse sentido o professor deixa marcas indelévels no aluno.



A relação entre ensinar e exercer a docência aparece inicialmente como transmissão de conhecimentos. É possível entender que as questões que refletem a docência estão muito ligadas à idéia de transmitir informações. É interessante chamar a atenção para o efeito que essas terminologias oferecem à prática docente e sua apropriação de forma linear: docência /sala de aula, sala de aula/docência, docência /ensino, ensino/ transmissão de conhecimento.

Em conseqüência da concepção empirista, a docência fica reduzida ao ato de ensinar. Araújo (2004, p.2), por exemplo, deixa entrever essa redução quando afirma:

Na verdade, a docência está implicada no exercício concreto do preceptor, do lente, do professor, do instrutor, do pedagogo, etc. Embora os termos tenham uma história na língua latina, e tenham uma configuração diferenciada em termos de datação na língua portuguesa, traduzem eles preocupações docentes, expressam eles responsabilidades pelo ensinar. Pode-se observar que alguns são basicamente vinculados à formalização do ensino pela escola, outros guardam relações muito próximas com o mesmo, como é o caso do aio ou preceptor (ARAÚJO, 2004, p. 2).

Mas será que, a partir do contexto histórico atual, ainda é possível relacionar a docência ao simples exercício de transmitir conhecimento?

Para responder a esses questionamentos é necessário pensar que a docência no ensino superior não se restringe a ação de transmitir, transferir de depositar no aluno o seu conhecimento e este, por sua vez, de forma passiva, aprende o conhecimento do professor e o reproduz, num círculo vicioso.

Quanto mais os alunos se empenham em arquivar os ‘depósitos’ que lhes são entregues, tanto menos agentes de sua transformação, como sujeitos. Quanto mais se lhes impõem a passividade, tanto mais, de maneira primária, ao invés de transformar o mundo, eles tendem a adaptarem-se à realidade fragmentada contida nos ‘depósitos recebidos’ (FREIRE, 1996, p.60).

Não se trata de negar função da docência enquanto ação do ensinar, de transmissão de saber, mas não se pode tomar o ensino como único eixo norteador das atividades docentes no ensino superior. Negar a transmissão é negar a própria ação do professor. Admiti-la é reconhecer que existe articulação entre o que é dado inicialmente - a transmissão, ao que é recriado, reconstruído no processo – a produção de novos conhecimentos. Para Anastasiou e Alves (2003, p.13), “o verbo ensinar [...] significa marcar com um sinal, que deverá ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”.

Na docência, o objeto de trabalho do professor é um outro ser humano, isso é o que o diferencia do trabalho fabril. A profissão docente é complexa, sendo sua característica marcante, a incerteza e a ambigüidade. O professor depende, basicamente, de si próprio – ele é ator e observador da relação pedagógica. Ele pode, para contornar as incertezas e as necessidades, utilizar o conhecimento das boas práticas, mas elas raramente são transferíveis para outros contextos. As situações enfrentadas no dia-a-dia têm características diferentes, o resultado final do trabalho talvez nem venha a ser conhecido, principalmente em função dos sistemas de avaliação ou dos processos que examinam os alunos e culminam com os processos seletivos às universidades.

O fato de tratar-se de um ser humano exige, em cada caso, modalidades adequadas de trabalho, tecnologias e conhecimentos. Assim, os saberes produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do trabalhador. Para tanto, a docência para ser não pode prescindir do aprender, ou como ainda ensina Freire (1996): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.23).

Isso exige disponibilidade, ousadia, mudança e superação de conflitos e contradições. Como fazer?

Insistir na formação e na (re)valorização da docência. É necessário que a docência no ensino superior, ainda representada pelo dom, pelo sacerdócio, pela vocação ou inspiração divina ou a docência fundada na lógica humana cristalizada na retórica esvaziada sejam superadas. É preciso que a docência seja compreendida enquanto profissão, como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula e para além dela.

No sentido etimológico, formação vem do latim *formare*, “como verbo transitivo significa dar forma, como verbo intransitivo, colocar-se em formação, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa” (DONATO, 2002, p.138).

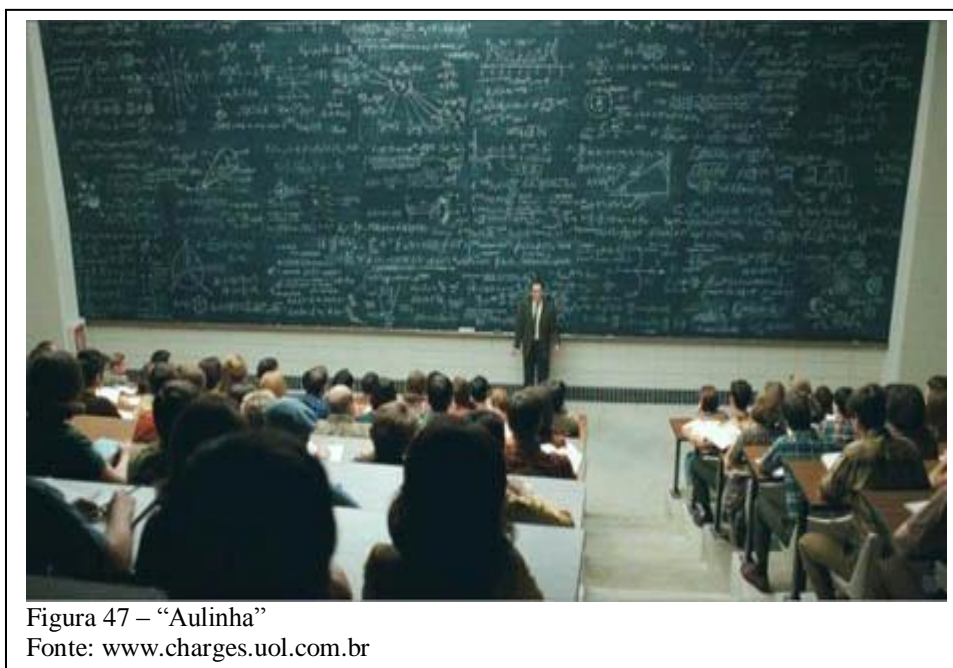
Zabalza (2004, p.40) comenta que a idéia de formação pode ser interpretada de maneira extremamente equivocada, do ponto de vista pedagógico, através de duas definições: formar como modelar – buscar “dar forma” aos indivíduos. “Eles são formados na medida em que são modelados, isto é, são transformados no tipo de produto que se toma como modelo”. Neste caso o que marca a identidade é sempre um fator externo. Formar como conformar – a intenção é “fazer com que o indivíduo aceite e conforme-se com o planejamento de vida e de atividades para o qual foi formado”. É o sentimento de renúncia a si mesmo.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente para o exercício do magistério. Não obstante o reconhecimento da importância da profissão docente ao longo da história, a formação para a docência no ensino superior constituiu-se historicamente como uma atividade menor.

Os dilemas que envolvem a profissionalização docente e seu profissionalismo geram muitos antagonismos no que tange a base de formação que o professor do ensino superior deve ter, quais são os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades nas instituições de ensino superior no que diz respeito a formar futuros profissionais e a continuar investindo no seu desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional conforme Ramalho (2003, p. 68), é “a capacidade de autonomia profissional compartilhada e de gestão

educativa dos professores no contexto das mudanças, baseado na reflexão, na pesquisa, na crítica entre os grupos de trabalho profissional”. Desta maneira, o desenvolvimento profissional só acontece na medida em que este professor possua um espaço para articular seu trabalho, sua formação e sua reflexão acerca de tais demandas em torno da atividade que exerce.

Em geral, a formação exigida do professor do ensino superior tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico).



Os conhecimentos de um professor fazem parte de uma realidade social materializada pelos processos de formação inicial e continuada, práticas coletivas, exercício profissional e experiências pessoais (Tardif, 2000). Quando os professores são questionados sobre seus conhecimentos docentes, eles se referem aos conhecimentos e a um saber-fazer pessoal; falam dos saberes curriculares e dos programas, apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional.

No entanto, é comum encontrar indicadores da baixa qualidade da prática docente do ensino superior, nas diversas áreas do saber. São sintomas como dificuldades de relacionamento do docente, principalmente com os alunos; ausência de uma adequada e ampla fundamentação teórica, bem como de uma visão clara e não difusa sobre o que é educação, o que é ser docente, e, apresentando, muitas vezes, desinteresse em adquirir novas aprendizagens. Essas dificuldades geram graves problemas, desde a indiferença banal até à alienação agressiva,

interferindo tanto em sua qualidade de vida, como naturalmente, nos processos de ensino e aprendizagem⁶⁰.

Há que se considerar ainda que as mudanças na concepção da docência no ensino superior incluem não só o critério de competência científica, como fator definidor para sua atuação, mas, também, a necessidade de capacitação no plano didático. Embora os parâmetros nesta área ainda não estejam claros, pois, como afirma Cunha (1997), a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido. A autora define como elementos necessários ao exercício da docência:

[...] ser um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com um maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas. Um docente que domine o trato da matéria do ensino a integre no contexto curricular e histórico-social, utilize formas variadas, domine a linguagem corporal/global e busque a participação do aluno (CUNHA, 1997, p. 11).

Masetto (2003), também oferece “pistas” sobre o perfil ideal deste docente, ao discutir as competências necessárias para o exercício do magistério superior. Segundo o autor, para atuar neste nível de ensino, é necessário domínio da área de conhecimento e da área pedagógica. O conhecimento pedagógico envolve percepção do processo ensino-aprendizagem e conhecimento relativo à gestão do currículo; conhecimento da relação professor-aluno e aluno-aluno; domínio da tecnologia e, ainda, competência no exercício da dimensão política, o que significa uma atuação crítica para a conciliação do técnico com o ético na vida profissional.

O perfil ideal de professor que hoje se desenha aponta para a necessidade de se “modificar a formação pedagógica na universidade, visando a um ensino mais progressista, democrático e participativo.” (INEP, 2006, p.350).

Nestes termos, considera-se a Disciplina Metodologia do Ensino Superior, constante do currículo dos Cursos de Especialização e de alguns Cursos de Mestrado, não tem cumprido o papel que dela se esperava na formação do professor. Segundo Berbel (1992), tanto em termos teóricos como no de conteúdo, esta disciplina se encontra muito próxima dos outros níveis de ensino. Por não constituir um campo de conhecimento específico, ela não conta nem mesmo com uma produção bibliográfica sobre o assunto. Entretanto, a autora reconhece na

⁶⁰ Com base no Censo 2006, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata-se que 811.720 estudantes abandonaram o ensino superior brasileiro. De acordo com os dados da pesquisa “Evasão no ensino superior: causas e remédios”, realizada pelo Instituto Lobo em 2007, o principal fator a explicar a evasão não é econômico, mas sim, de qualidade do ensino. A evasão, na maioria dos cursos, concentra-se no primeiro ano do estudante na instituição. Há cursos em que mais de 60% dos alunos o abandonam no primeiro ano.

disciplina uma possibilidade, uma vez que, ao abrir espaço para a discussão sobre a prática pedagógica, pode trazer à tona dimensões políticas e sociais relacionadas aos conteúdos das disciplinas.

Garcia, ao analisar os aspectos da docência no ensino superior, na Espanha questiona se são válidos, para o professor de ensino superior, os parâmetros de formação adotados para os professores de outros níveis. Para ele, em curto prazo, não é possível pensar “num currículo de formação inicial de professores universitários, talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência” (GARCIA, 1999, p.243). Neste caso, o autor propõe que o primeiro ano seja de socialização ao ambiente universitário, embora deva ser lembrado que o professor traz uma bagagem de conhecimentos da universidade em função de sua vivência como aluno. As pesquisas espanholas revelam que as dificuldades dos professores iniciantes estavam relacionadas: às normas informais da universidade, à convivência com os colegas; ao comportamento esperado pela instituição; à cultura institucional, seus valores, à história não escrita. Os docentes reclamam, ainda, da sobrecarga de trabalho, da carga horária excessiva, da pressão por publicações, da dificuldade em conseguir financiamento para pesquisas, etc.

No Brasil, a situação não é diferente. Após ser aprovado em concurso, o professor de ensino superior sem experiência docente vê-se sozinho e se depara com uma realidade distante das suas expectativas como: alunos despreparados; desconhecimento da importância da disciplina no conjunto do currículo do curso; inexperiência na elaboração de provas e na avaliação; conflitos sobre o ponto de equilíbrio na relação professor-aluno; o que fazer para evitar cair na armadilha “eu finjo que ensino e vocês fingem que aprendem” etc.

Falta, por parte de um significativo número de instituições de ensino superior, algum suporte de inserção institucional ao professor, como acompanhamento de apoio ou de avaliação do seu desempenho, algum treinamento inicial, etc. Na falta deste suporte pedagógico institucional, o docente vai construindo sua vida profissional na base do acerto e erro, num processo, muitas vezes, solitário e individual, lembrando sua própria experiência enquanto aluno e, algumas vezes, com a ajuda e boa vontade de colegas mais experientes.

Cunha critica o caráter individualista e solitário assumido pela profissão docente. Segundo a autora, qualquer mudança no ensino superior depende de um projeto coletivo, o que:

[...] requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (CUNHA, 2000, p.49).

As considerações de Garcia, Cunha e dos demais autores citados ao longo desta pesquisa indicam que o processo de formação de um novo docente, capaz de romper com o *status quo* em sala de aula, ultrapassam em muito os limites de uma disciplina curricular. Este processo resulta numa autoformação, uma vez que o professor não está parado no tempo, como uma cópia de antigos mestres, mas trabalha com o conhecimento social vivo, com a ética, a intuição.

[...] No processo, o docente, mesmo quando critica as didáticas formais, vai à luta. De forma dinâmica e com paixão, ele procura se auto-superar cotidianamente nas atividades em que ensina, trazendo as marcas da extensão e os pressupostos da pesquisa. Isto significa uma constante inserção na teoria para entender a prática e contínua inserção na prática para entender a teoria. (LEITE, 1998, p.59).

Apesar de não haver ainda um consenso sobre a necessidade e o perfil da formação pedagógica para a docência no magistério superior, os estudos e as iniciativas que ocorrem com este propósito apontam para a perspectiva do desenvolvimento profissional. Isto porque, segundo Anastasiou e Pimenta (2002), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática, o que pressupõe segundo Garcia:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supere o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores. (GARCIA, 1999, p.137).

A concepção de que as transformações nas práticas docentes só ocorrerão na medida em que o professor ampliar sua consciência sobre sua própria prática e que isto se dá na escola, no diálogo entre pares, no acesso a estudos e pesquisas, tem favorecido, em diversos países, a criação de espaços para discussões sobre a preparação dos professores universitários. Entre as iniciativas, nesse sentido, Anastasiou e Pimenta mencionam a existência de vários programas no plano internacional, que visam discutir temas como “a aplicação de processos avaliatórios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; formação de valores culturais e de ética profissional, integração de resultados de pesquisa de campo em situações de ensino; etc.” (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 254).

As autoras citam como exemplos o *Centre d' Initiation a L' Enseignement Supérieur*, criado na França, visando à preparação de doutorandos para a docência; os programas destinados à preparação de professores recém-contratados, levados os efeitos nos Estados Unidos, Canadá e América; o *Proyeto de Investigacion Delphi (Policy Instruments for Higher Education in the Western Europe of the future)*, que objetiva construir um padrão europeu para o estudo e adoção de medidas visando à formação de docentes universitários.

Também no Brasil começam surgir iniciativas, tais como: o Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD) da Universidade de Campinas (UNICAMP) e o Programa de Aperfeiçoamento Pedagógico da Universidade de São Paulo (PAE/ USP).

O PECD da UNICAMP visa à preparação docente de alunos de doutorado. Entre suas atividades incluem-se as realizações de dois “workshops” durante o ano que, de acordo com Balzan, podem ser considerados os “melhores exemplos de socialização profissional”, pois propicia a discussão de experiências, explicitação de dificuldades e de problemas. São momentos propícios para discutir a vida universitária, as mudanças de comportamento e atitudes dos estudantes da graduação. O resultado é a percepção de que os problemas possuem semelhanças e as alternativas de solução não diferem muito, quer se trate de um professor de engenharia, quer se trate de alguém da área de ciências da saúde. Fundamentado na hipótese segundo a qual muitos dos doutorandos irão se dedicar ao ensino superior, o projeto tem como objetivo não apenas preparar os futuros docentes para atividades inerentes ao ensino, mas também se constituir em fator de mudança no processo de ensino-aprendizagem que ora caracteriza o ensino de graduação da instituição (BALZAN, 2003, p.55).

O PAE/USP, iniciado nos anos de 1990, está envolvido atualmente em vários programas de pós-graduação da instituição e se desenvolve em duas etapas: preparação pedagógica e um estágio em disciplina de graduação. Em sua avaliação, destacam-se:

[...] a possibilidade de experimentar e desenvolver habilidades da docência, além de contribuir com a integração, a inovação, a reformulação, a modernização das disciplinas, com a observação e a reflexão da prática, e ampliar conhecimentos acerca das disciplinas da graduação e de seus alunos. Também possibilita que se percebam os problemas do ensinar na graduação. (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p.263).

De acordo com as autoras, as experiências do PAE/USP reafirmam que o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e continuada, somada à valorização profissional e identitária do profissional professor. Identidade esta que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos que abrange: a) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; b) conteúdos didático-pedagógicos; c) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; d) conteúdos ligados à

explicitação da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. (ANASTASIOU E PIMENTA, 2002, p. 264).

Vale ressaltar o estágio probatório, pelo qual deve passar todo indivíduo aprovado em concurso público federal, que para tornar-se efetivo no quadro de servidores, deverá cumprir três anos de estágio, período em que seu desempenho será avaliado. Em se tratando de professor, este será acompanhado por um supervisor indicado pela Câmara Departamental. O supervisor deverá facilitar a inserção do professor na cultura institucional e sua adaptação à vida acadêmica. A Reitoria deve preparar uma programação semestral de cursos e atividades de treinamento para o professor iniciante. No final do estágio, ele será avaliado em seu desempenho nas áreas de pesquisa e administração, bem como pela assiduidade, disciplina, iniciativa, responsabilidade em avaliação.

No conjunto destas iniciativas merece destaque especial o Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-Doutores (PRODOC) mantido pela Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em função de seu importante papel na definição de políticas para a pós-graduação. Tem como principal objetivo estimular o desenvolvimento de pesquisa, no âmbito dos programas de pós-graduação de instituições de ensino superior públicas, a capacitação de recém-titulados para a atuação na formação de Mestres e Doutores, a fim de adquirirem vivência acadêmica junto a equipes docentes de programas de pós-graduação viabilizando, dessa forma a complementação da formação de recém-doutores (Portaria Capes 087/2004 - Regulamento PRODOC).

Estas iniciativas em torno do docente do ensino superior e de sua formação apontam, como já foi mencionado, uma concepção que privilegia a formação continuada, como condição para o conhecimento profissional do docente. Entretanto, como alertam Leite e Cunha as decisões pedagógicas na universidade resultam de questões epistemológicas e políticas, próprias das diversas áreas de conhecimento, presentes no contexto universitário. Portanto, “não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos de uma universidade fossem regidos pela mesma lógica” (CUNHA E LEITE, 1996, p. 85).

Nas considerações realizadas na parte introdutória do estudo e ao longo desse capítulo procurou-se destacar a pouca importância da formação pedagógica na profissão docente do ensino superior. Conforme Pimenta (2002), embora os professores da educação superior possuam experiências significativas e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina, entre eles, o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis.

Atualmente, embora a universidade e os cursos superiores venham se defrontando com problemas na docência decorrentes da mudança o perfil do alunado, da aceleração do conhecimento e dos avanços tecnológicos, a formação pedagógica do professor é uma questão que só recentemente começa a ser objeto de estudo e debate, no país, podendo mesmo ser considerada uma questão em aberto.

Pode-se, nesse sentido afirmar que a formação pedagógica é um hiato na formação e na profissionalização do professor universitário. Indicam a *fragilidade* na construção e constituição da identidade docente no ensino superior. A partir do referencial teórico estudado constatou-se que, tanto no âmbito legal quanto na dimensão histórica e cultural, a formação é preterida como algo menor e desnecessário. Preconiza-se uma *preparação* aligeirada para a docência no ensino superior baseada no dom, na vocação, nas experiências do senso comum discente, na lógica de quem sabe ensina.

É importante ressaltar que não se teve a pretensão de agir como Procusto⁶¹, pois ao se discutir essa questão – a fragilidade da formação à docência no ensino superior –, não houve a intenção de reduzir a formação pedagógica à única possibilidade da formação “oficial”, nem subtrair o valor da intuição e da autoconstrução no processo de profissionalização e profissionalidade do professor do ensino superior, mas essas dimensões do desenvolvimento profissional ocorrem quando há na sua gênese uma desinstalação, uma insatisfação, um desequilíbrio, que rompe com a racionalidade única do paradigma dominante, em que a polarização sujeito-objeto reconstitui-se na sua inteireza com incertezas, inseguranças e na busca da interpretação para superar o estabelecido, questionando-o em suas múltiplas conexões, interações e imprevisibilidades.

Nóvoa (2005) usa a palavra evidentemente, para fazer o seguinte trocadilho: “*evidente* que *mente*, quem defende que a formação pedagógica do professor do ensino superior é o único requisito para o exercício da docência, para realizar o ensino e promover a aprendizagem de melhor qualidade. Se considerar, por outro lado que a formação pedagógica não é fundante à docência, então *o que é evidente, mente*”. Evidentemente...

⁶¹ Procusto era considerado pelos gregos como justiceiro do mundo. Em sua terra habitavam anões e gigantes. Enquanto alguns eram altos demais outros padeciam por falta de estatura. Procusto, então tentou resolver o problema à sua maneira. Construiu uma cama num tamanho médio. Todos deveriam deitar-se nela. Se a pessoa não coubesse na mesma, ele cortaria suas pernas. Caso o candidato fosse um anão, então seria esticado até combinar com o tamanho da cama. Assim, agindo em nome de uma suposta justiça, Procusto tentava à sua maneira conseguir um nivelamento social. Como ele estava "cheio de boas intenções" conseguiu confundir até a deusa da sabedoria. Suas façanhas terminaram quando Teseu fez com ele o que ele fazia com todos. Ele que submetia todos à sua cama de tortura, não suportou quando de juiz passou a ser o réu.

Os sentidos e os significados atribuídos à profissão docente do ensino superior, não podem ser construídos sem que os professores que atuam nesse nível de ensino reflitam sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso, a partir da compreensão das intrínsecas e complexas relações entre educação e sociedade.

As Instituições de Ensino Superior têm sido alvo de questionamentos sobre a identidade profissional dos seus docentes, a qual deve ser apreendida, fundamentalmente, através da reflexão dos conhecimentos que utiliza na prática, seus significados na história da sua formação e sua significação diante dos profissionais que forma. A tarefa de formação para a docência deve ser, por excelência, na pós-graduação *stricto sensu*.

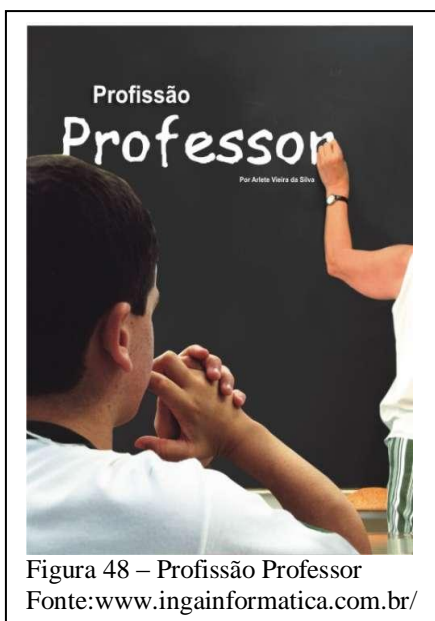


Figura 48 – Profissão Professor
Fonte: www.ingainformatica.com.br/

A profissão, o profissionalismo e a profissionalidade do professor, além da formação inicial, constitui-se pela autonomia que exerce na sala de aula e para além dela; constitui-se pela responsabilidade de sua formação permanente, pela capacidade de aprender e refletir sobre sua ação.

A autonomia não é uma capacidade individual que depende apenas de mecanismos intrínsecos à pessoa, ela se constrói no processo, nas situações sociais a partir das quais as pessoas se conduzem (Contreras, 2002).

Quando se transpõe essa discussão, tratando, mais especificamente, da constituição da autonomia do

professor do ensino superior entende-se, da mesma forma, que ela não pode ser concebida se for vivenciada somente esfera individual. Nesse sentido, a autonomia do profissional da educação superior, se constitui no entrelaçamento de dois processos: o da autonomia profissional e o da autonomia social.

Nessa perspectiva, a autonomia do professor é um processo que busca uma ação consciente e transformadora, tanto no que diz respeito às condições de trabalho, quanto no que diz respeito à efetivação do processo de ensino e aprendizagem, pois

[...] só compreendendo as circunstâncias [...] e as conseqüências dos processos que se colocam em andamento pode o professor construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete sua compreensão da situação e suas possibilidades de defender nela suas convicções profissionais (CONTRERAS, 2002, p.199).

Nesse movimento, o professor aprende sobre seu trabalho e suas possibilidades pedagógicas, passando por um processo de reconstrução da própria identidade profissional. Assim, o professor constrói sua autonomia a partir das dinâmicas presentes na ação educativa

e, se pensada numa dimensão mais ampla, pode-se dizer que o professor constrói sua autonomia no pleno exercício profissional. Isso demonstra uma postura consciente e crítica frente ao próprio trabalho. Essa postura, no exercício da docência, pode possibilitar ao aluno o exercício crítico e a vivência de processos que lhe permitam, também, a constituição da autonomia. No entanto quando se fala do movimento reflexivo do professor, bem como do exercício crítico do aluno como constitutivos da autonomia, não se exclui os processos mediacionais (Vygotski, 2001) necessários à aprendizagem, seja do professor, seja do aluno.

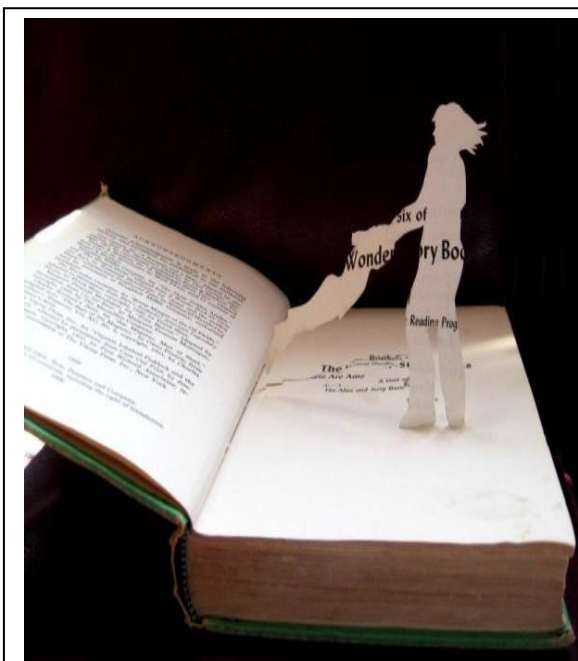


Figura 49 – Saberes da Docência
Fonte: www.uniasselvi.com.br

Não se trata de uma relação de "causa e efeito", como se a autonomia pudesse decorrer "naturalmente" da reflexão e da crítica ou, até mesmo, como se a crítica e a reflexão decorressem "naturalmente" da prática cotidiana do professor e do aluno. Esses são processos que se efetivam mediante uma intencionalidade pedagógica mediados, portanto, por um referencial teórico, por um grupo de estudos, por um projeto político pedagógico, por uma proposta de formação continuada em serviço, ou seja, a autonomia não decorre espontaneamente da reflexão e da crítica do

professor ou do aluno. Para isso é necessária uma mediação pedagógica intencional. O que um professor é está diretamente relacionado àquilo que faz e às suas experiências de vida.



Figura 50 – Formação inicial e continuada
Fonte: www.capeduc.pt/

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que a construção da identidade profissional inicia-se no processo de formação docente, sendo que, no exercício profissional, os professores constroem sua identidade docente a partir da reelaboração dos saberes inicialmente

tomados como verdades, em confronto com as práticas cotidianas. Entende-se que tal

posicionamento não nega que as identidades foram forjadas em outras instâncias, pois há uma teia de relações sociais que se dá para além do tempo/espço escolar e os fios desta teia evidenciam a pessoa que se é. Este é o desafio na construção do docente do ensino superior que se percebe muitas vezes como aluno de cursos de pós-graduação para ver-se como professor nessa instituição. E, para assumir-se como professor não basta somente os saberes da experiência.

Como não há exigência de uma formação específica para o docente do ensino superior, são esperados, desse docente, conhecimentos e perfil de pesquisador. Ou seja, “[...] é a cultura de tomar a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária, explicitando a representação de um perfil de professor e, certamente, dos saberes que são valorizados na sua formação” (CUNHA, 2008, p. 470).

Mesmo com a formação *stricto sensu* e um conhecimento significativo sobre a profissão em questão, os saberes pedagógicos são uma lacuna na prática docente. Segundo Cunha (2008), os docentes apontam, como desafio, questões pedagógicas: como motivar os alunos, como ensinar diante de tanta disponibilidade do conhecimento em diferentes mídias, como produzir conhecimentos com um número elevado de alunos, como aliar ensino e pesquisa e como avaliar. A autora considera que “a docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos” (CUNHA, 2008, p. 471).

Nessa perspectiva a autonomia profissional não pode ser compreendida como uma capacidade que alguns têm, independente dos processos formativos pelos quais passaram, ela é aprendida. A constituição da autonomia pressupõe o entrelaçamento dos mecanismos particulares com os vividos e concebidos, enquanto construções históricas e sociais. Segundo Pimenta (2002), a construção da identidade docente está articulada a tríade de saberes da experiência, do conhecimento específico e pedagógico. Tais saberes são chamados a responder os desafios cotidianos da prática e permitem ao professor a construção e a fundamentação do seu saber pedagógico.

A autonomia da profissão docente, o exercício da crítica e da reflexão não ocorrem no vazio, ou seja, dependem de uma formação teórica consistente, do domínio de saberes que explicitam as relações de poder que perpassam as relações entre indivíduos em nossa sociedade. Conhecimentos que possibilitam o fortalecimento de valores éticos, emancipadores e democráticos. Não se forma professores instituindo leis que legitimam uma *preparação* para

a docência no ensino superior, que abre espaço para se “preparar” de forma aligeirada e alienadora, asséptica, sem teorias, referenciais, projetos, convicções éticas e políticas.

Espera-se que as conversas e controvérsias sobre a profissão docente do e no ensino superior contribuam para ampliar as reflexões sobre a docência enquanto um campo de profissional com estatuto firmado no terreno pedagógico que de fato respeite as peculiaridades e singularidades da formação para o ensino superior.

CAPÍTULO III

Entre o Concebido e o Vivido: as representações de pós-graduandos sobre docência do Ensino Superior.

*O vento é o mesmo;
mas sua resposta é diferente, em cada folha.*
(MEIRELES, 1998, p. 336)

Este capítulo tem por finalidade analisar as representações dos pós-graduandos de instituições federais de ensino superior sobre docência do ensino superior, através dos dados encontrados no *survey*, nas entrevistas e nas observações em sala de aula. Tem, também, por objetivo, analisar essas informações com base nos referenciais teóricos selecionados. Pretende-se, dessa forma, trazer elementos para a compreensão das representações de docência do ensino superior a partir do concebido ao vivido, ao longo do processo de formação discente e docente dos pós-graduandos, pois é necessário conhecer o sentido das representações desses indivíduos (pensamentos, reflexões, discursos), das suas práticas sociais, porque as representações são sistemas de significação por meio dos quais os processos culturais não podem ser compreendidos quando dissociados dos signos e dos sentidos a eles atribuídos nas relações concretas que os engendram.

As representações formam-se entre o vivido e o percebido; o concebido constitui o discurso articulado que procura determinar o eixo do saber a ser promovido e divulgado – representa o ideário teórico de uma época; o vivido é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos em um contexto específico, ou seja, “O concebido e o vivido se relacionam em movimento constante e dialético e, entre ambos, as representações fazem às vezes de mediadoras” (LEFEBVRE, 1983, p. 223).

Se as representações têm origem no vivido, é nesse imediato em que está o diferente, o singular. Ao menosprezar-se o vivido, comete-se o engano de estudar o concebido e tomar o saber como absoluto. É importante, pois, refletir sobre as representações como oriundas do vivido interagindo com o concebido; estudá-las no jogo do imediato com o mediato. As representações não são nem falsas nem verdadeiras, mas, ao mesmo tempo, falsas e verdadeiras: verdadeiras como respostas a problemas reais e, falsas na medida em que dissimulam objetivos reais (LEFEBVRE, 1983, p. 62).

No capítulo anterior foi possível compreender como a vivência da docência, ao longo da sua constituição histórica, há uma significativa tendência de vinculá-la às normas e, por conseqüência, viver a docência concebida, arraigada a ideologias. Em meio às constantes transformações sociais do final do século XX, também variaram as condições, as vivências e discursos associados à docência do ensino superior, considerada em suas particularidades e relações com o contexto histórico.

De acordo com a perspectiva metodológica adotada, buscou-se no discurso do universo estudado os significados, valores e representações recorrentes, mas também outras percepções que, sem serem reiterativas são relevantes e significativas para os objetivos desta pesquisa. Os dados obtidos no questionário permitiram identificar e caracterizar os pós-graduandos e encontrar “pistas” em suas representações de docência no ensino superior. Já o material coletado através das entrevistas abriu espaço para compreender, nas linhas e nas entrelinhas do discurso discente, as especificidades da docência. As representações (do)discentes também puderam ser apreendidas durante as observações de campo. Foi no espaço da sala de aula, espaço onde a principal atividade docente se manifesta – o ensino – que as representações sobre docência no ensino superior ganharam cores, assumiram formas, expressaram-se em ações.

Entre o concebido e o vivido encontraram-se diversas representações imbricadas em diferentes vozes que estão expressas nos dados dos questionários, analisados de modo a refletir especialmente o perfil dos pós-graduandos e identificar “pistas” de suas representações sobre docência no ensino superior. A partir dos dados obtidos nas três etapas da pesquisa definiram-se três categorias de análise: (i) docência no ensino superior concebida e não vivida; (ii) a docência no ensino superior vivida nas experiências discentes e docentes; (iii) a docência no ensino superior não concebida, mas vivida na pós-graduação *stricto sensu*.

Para tanto, foram feitos cruzamentos entre questões que possibilitassem essa construção. Já as vozes dos pós-graduandos presentes nas entrevistas revelaram as representações que possibilitaram “entre-ver” a docência na educação superior em suas histórias vivenciadas como professores ou alunos. Assim, ao longo deste capítulo foram usados excertos das entrevistas textualizadas. O código atribuído para identificação dos pós-graduandos corresponde a uma forma geométrica (quadrado), a um número e uma cor diferente à cada região geográfica, com o objetivo de resguardar a identidade dos sujeitos⁶².

⁶² Observou-se o direito dos entrevistados de sigilo de suas identidades e de suas instituições de origem, tanto do curso de pós-graduação aos quais estão vinculados como alunos, como das instituições nas quais trabalham como professores em cursos de graduação. Assumiu-se também o compromisso de publicar somente o que

Exemplo: ■ 3 = mestranda sem experiência docente; 23 anos; área ciências biológicas; solteira; católica; região Norte. O Quadro 2 a seguir apresenta as referências mínimas que identificam os mestrandos e doutorandos entrevistados.

| Região | Experiência Docente Ensino Superior | Perfil |
|--------------|--|--|
| Norte | 1. Mestranda com experiência docente | 25 anos; ciências humanas; solteira; católica. |
| | 2. Mestrando com experiência docente | 30 anos; ciências sociais; solteiro; católico. |
| | 3. Mestranda sem experiência docente | 23 anos; ciências biológicas; solteira; católica. |
| | 4. Mestrando sem experiência docente | 27 anos; ciências exatas e da terra; solteiro; católico. |
| | 5. Doutoranda com experiência docente | 30anos; ciências da saúde; casada; católica. |
| | 6. Doutorando com experiência docente | 25 anos; ciências sociais; solteiro; católico. |
| | 7. Doutoranda sem experiência docente | 26 anos; ciências biológicas; solteira; evangélica. |
| | 8. Doutorando sem experiência docente | 40 anos; ciências exatas e da terra; casado; católico. |
| Nordeste | 9. Mestranda com experiência docente | 34 anos; ciências sociais; solteira; espírita. |
| | 10. Mestrando com experiência docente | 28 anos; ciências humanas; solteiro; católico. |
| | 11. Mestranda sem experiência docente | 23anos; ciências biológicas; solteira; católica. |
| | 12. Mestrando sem experiência docente | 25 anos; ciências agrárias; solteiro, católico. |
| | 13. Doutoranda com experiência docente | 38 anos; ciências da saúde; casada; sem religião. |
| | 14. Doutorando com experiência docente | 28 anos; ciências exatas e da terra; solteiro; católico. |
| | 15. Doutoranda sem experiência docente | 26 anos; ciências humanas; solteira; evangélica. |
| | 16. Doutorando sem experiência docente | 52 anos; ciências da saúde; casado; espírita. |
| Centro-Oeste | 17. Mestranda com experiência docente | 27 anos; ciências agrárias; solteira; católica. |
| | 18. Mestrando com experiência docente | 29 anos; ciências biológicas; casado; ateu. |
| | 19. Mestranda sem experiência docente | 23 anos; ciências humanas; solteira; católica. |
| | 20. Mestrando sem experiência docente | 22 anos; ciências da saúde; solteiro; católico. |
| | 21. Doutoranda com experiência docente | 35 anos; ciências biológicas; casada; evangélica. |
| | 22. Doutorando com experiência docente | 41 anos; ciências humanas; casado; adventista. |
| | 23. Doutoranda sem experiência docente | 28 anos; ciências da saúde; solteira; católica. |
| | 24. Doutorando sem experiência docente | 27 anos; ciências exatas e da terra; solteiro; católico. |
| Sudeste | 25. Mestranda com experiência docente | 24 anos; ciências biológicas; solteira; católica. |
| | 26. Mestrando com experiência docente | 27 anos; ciências humanas; solteiro; evangélico. |
| | 27. Mestranda sem experiência docente | 22 anos; ciências humanas; solteira; católica. |
| | 28. Mestrando sem experiência docente | 23 anos; ciências da saúde; solteiro; ateu. |
| | 29. Doutoranda com experiência docente | 30 anos; ciências humanas; casada; católica. |
| | 30. Doutorando com experiência docente | 36 anos; ciências agrárias; casado; espírita. |
| | 31. Doutoranda sem experiência docente | 29 anos; ciências humanas; solteira; católica. |
| | 32. Doutorando sem experiência docente | 35 anos; ciências biológicas; casado; sem religião. |
| Sul | 33. Mestranda com experiência docente | 24 anos; ciências biológicas; solteira; católica. |
| | 34. Mestrando com experiência docente | 28 anos; ciências sociais; casado; sem religião. |
| | 35. Mestranda sem experiência docente | 24 anos; ciências humanas; solteira; católica. |
| | 36. Mestrando sem experiência docente | 26 anos; ciências exatas e da terra; solteiro; católico. |
| | 37. Doutoranda com experiência docente | 42 anos; ciências humanas; casada; espírita. |
| | 38. Doutorando com experiência docente | 37 anos; ciências biológicas; casado; católico. |
| | 39. Doutoranda sem experiência docente | 33 anos; ciências agrárias; solteira; católica. |
| | 40. Doutorando sem experiência docente | 48 anos; ciências da saúde; casado; católico. |

Quadro 2 - Código de identificação dos pós-graduandos de IFES que participaram da entrevista.

Fonte: Entrevistas com 20 mestrandos e 20 doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de agosto a dezembro de 2009.

autorizaram textualizar. Destaca-se, uma vez mais, que não foram e não serão usadas publicamente, inclusive no ato da defesa da tese, as imagens, a identidade dos sujeitos e o nome da instituição de ensino superior às quais os pós-graduandos estão vinculados, com o objetivo de garantir-lhes o sigilo identitário.

A terceira fonte de dados refere-se às observações das atividades docentes, em sala de aula de cursos de graduação. O principal objetivo das observações das atividades docentes no ensino superior pautou-se pela preocupação em produzir um conhecimento que se apresentasse coerente com a escolha teórica e metodológica: a teoria das representações de Lefebvre (1983).

Solicitou-se durante os contatos com os pós-graduandos para que participassem da entrevista, os que são professores no ensino superior, da região Sudeste, especificamente das IFES próximas ao Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, no Estado de Minas Gerais, se permitiriam que suas atividades docentes fossem acompanhadas pela pesquisadora. Apenas dois professores se disponibilizaram. Assim, procedeu-se às observações em duas instituições de ensino superior – uma pública e uma privada – na região Sudeste, no período de abril a agosto de 2009.

As observações foram registradas em notas de campo, conforme detalhado no Capítulo I. As informações obtidas nessa etapa da pesquisa serviram para complementar e subsidiar a análise dos dados oriundos do questionário e das entrevistas⁶³. Foram usados excertos dos registros e entrevistas realizadas no referido período. O código de identificação dos professores é similar ao utilizado nas entrevistas. Exemplo: ▲1.

No Quadro 3 a seguir estão as informações sobre as instituições de ensino superior e dos professores que se disponibilizaram a participar da investigação.

| IES ▲ | Perfil Professores |
|----------------------------|---|
| Rede particular = ▲ | 1. professora graduação; disciplina didática geral em cursos de licenciatura noturno; região Triângulo Mineiro. MG; mestranda; ciências humanas; 25 anos; solteira; católica. |
| Rede pública = ▲ | 2. professor graduação substituto; disciplina; curso de computação diurno; região Triângulo Mineiro. MG; doutorando; ciências exatas e da terra; 32 anos; solteiro; sem religião. |

Quadro 3 - Código de identificação dos pós-graduandos e professores que colaboraram com as observações realizadas em cursos de graduação no período de abril a agosto de 2009.

⁶³ Destaca-se que os dados não foram usados integralmente em função do tempo restrito para efetivar a análise adequada, conforme critérios de uma pesquisa etnográfica, pois a apreensão do processo de constituição do professor no dia-a-dia da sala de aula relaciona-se ao conhecimento profundo da escola como um todo. O processo de conhecimento da escola pode ser caracterizado como envolvimento ativo do pesquisador com esta instituição, tendo em vista a elaboração do que Burke (1992) qualifica de uma “descrição densa” que, espera-se, possa produzir respostas para os questionamentos formulados na pesquisa.

3.1 Quem são os pós-graduandos

*Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma*
(Álvaro Campos, 1993, p.49)⁶⁴.

A segunda etapa da pesquisa caracterizou-se pelo uso do *survey*, com o emprego de um questionário enviado para 2.117 pós-graduandos de Instituições Federais de Ensino Superior em todo território nacional. Desse total retornaram 980 (46%) questionários respondidos por 632 (64%) mestrandos e 348 (36%) doutorandos, conforme indica o gráfico a seguir.

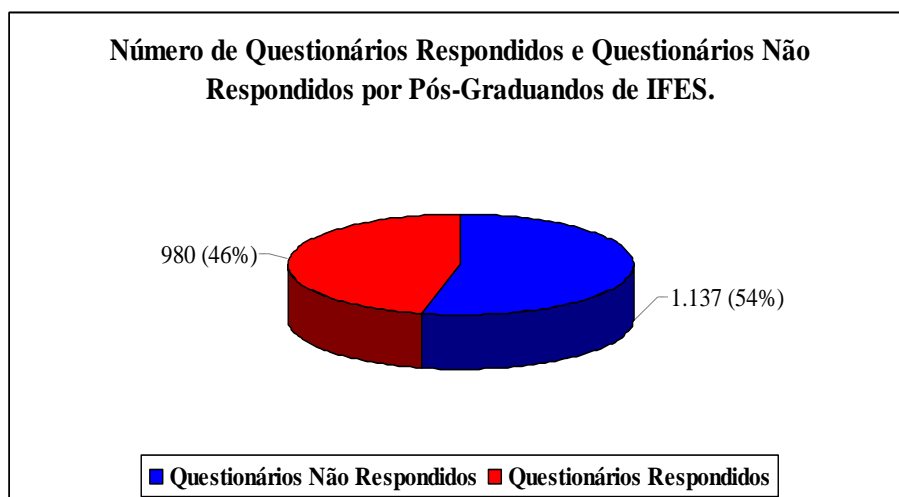


Gráfico 1 – Número de questionários respondidos e não respondidos por pós-graduandos de IFES.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação de Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

De acordo com Frohlich (2005), a taxa de respostas é, formalmente, definida como sendo o número de questionários efetivamente utilizados, divididos pela população total pesquisada.

Em relação ao número ideal do índice de respostas de um *survey*, os autores Malhotra e Gover (1998) afirmam que a taxa mínima deve ser em torno de 20%. Entretanto, Forza (2002) sugere que, especificamente para *surveys* com caráter descritivo e explanatório, este mínimo deveria ser de 50%. Somados os índices propostos pelos autores referendados a média será de 35%.

⁶⁴ PESSOA, Fernando. *Sim, sou eu mesmo. Poesias de Álvaro de Campos*. Lisboa: Ática, 1993.

Nessa pesquisa destacam-se alguns fatores que provavelmente interferiram na devolução dos questionários: (i) os endereços dos pós-graduandos obtidos nas páginas eletrônicas dos programas de pós-graduação das IFES não estavam atualizados e os alunos nem chegaram a receber o questionário, pois as mensagens retornaram; (ii) muitos alunos já haviam concluído o mestrado e/ou doutorado; (iii) muitos discentes não tiveram disponibilidade ou interesse em responder o questionário; (iv) muitos pós-graduandos nem chegaram a “abrir” a mensagem enviada por e-mail temendo ser “vírus”, “lixo eletrônico” ou “*publising*”.

Apesar dos obstáculos, o índice de devolução dos questionários respondidos, 46%, foi considerado significativo e satisfatório porque essa etapa da pesquisa visou à exploração da temática e serviu de referência para a consecução da terceira etapa, que consistiu na entrevista dos pós-graduandos e observação das atividades docentes em instituições de ensino superior.

As estatísticas atuais do Cadastro da Educação Superior (INEP, 2007) quanto à distribuição de Instituições de Ensino Superior por Área Administrativa no Brasil indicam que a maior parte, 2.032 (88%) são da rede privada – 1.594 particulares e 438 confessionais e filantrópicas. As IES da rede pública representam 249 (12%), divididas em: 106 (5%) federais; 82 (4%) estaduais e 61 (3%) municipais.

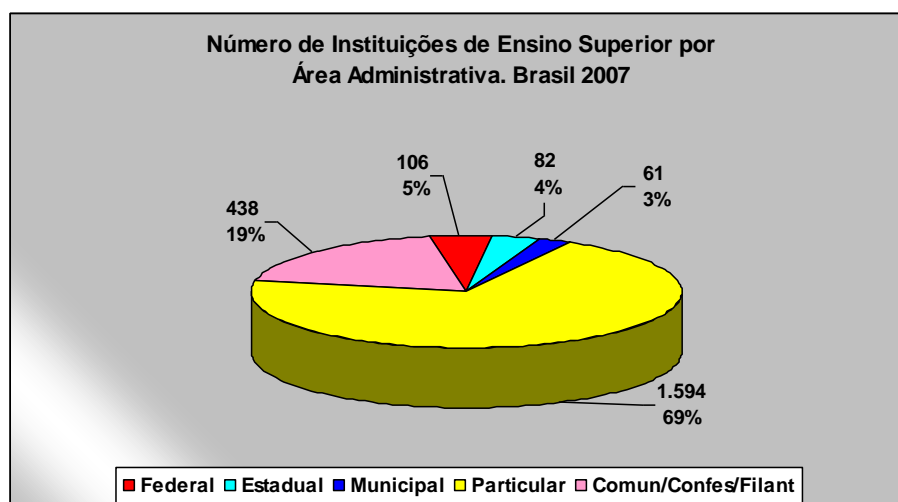


Gráfico 2 - Número de Instituições de Ensino Superior por Área Administrativa, Brasil 2007.

Fonte: Cadastro da Educação Superior, INEP (2007).

Do total de 2.398 Instituições de Educação Superior (IES) da rede pública e privada, existentes atualmente no País, o Sudeste concentra 48,87%. Esse percentual equivale a 1.172 e é maior do que a soma de todas as IES registradas no Centro-Oeste, no Sul e no Norte do

Brasil. Atualmente, o segundo maior número de IES está no Nordeste: 426. Esses índices podem ser observados no Gráfico 3 a seguir.

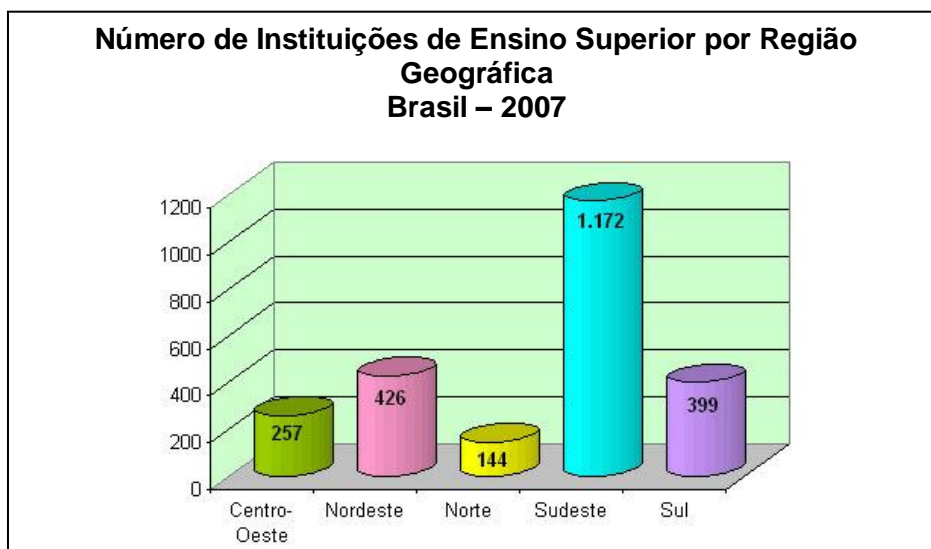


Gráfico 3 - Número de IES por Região Geográfica do Brasil, 2007.
Fonte: Sinopse do Censo Ensino Superior, INEP (2007).

Nos Gráficos 2 e 3 é possível constatar a disparidade em relação ao número de Instituições de Ensino Superior da rede pública e da rede privada. Contudo, atualmente o maior número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* está concentrado nas Instituições públicas, estaduais e federais, de ensino superior. As instituições federais e os programas de pós-graduação são em maior número também nas diferentes regiões do país conforme indica o Gráfico 4 na sequência.

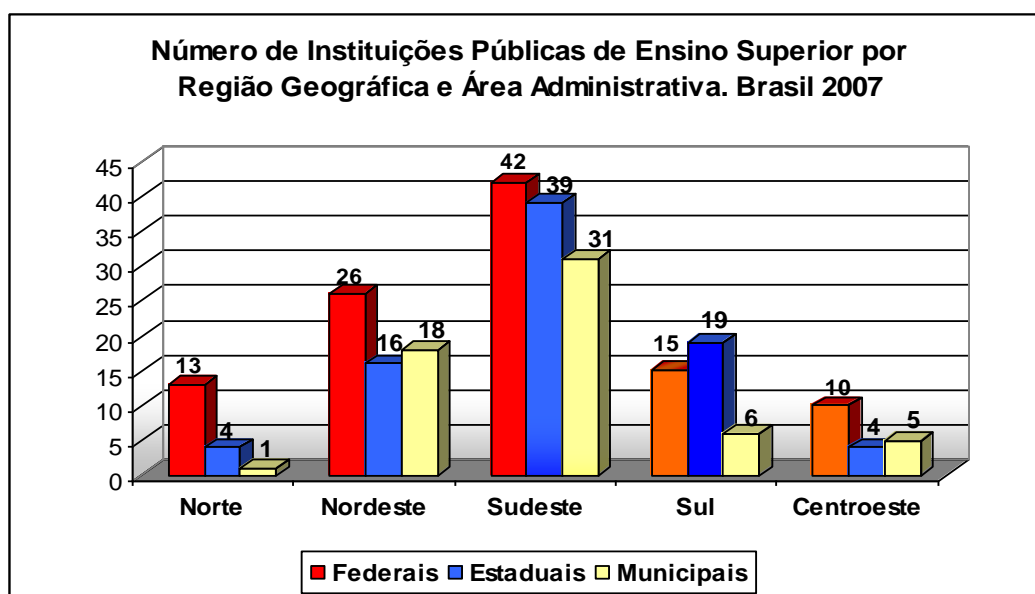


Gráfico 4 - Número de Instituições Públicas de Ensino Superior por Região Geográfica e Área Administrativa.
Fonte: Sinopse do Censo Ensino Superior, INEP (2007).

As Universidades Federais, atualmente, destacam-se ao lado das Universidades Estaduais, no cenário brasileiro, por oferecerem, segundo avaliação da CAPES e CNPq, cursos de pós-graduação com excelência acadêmica na pesquisa e na formação para a docência no ensino superior.

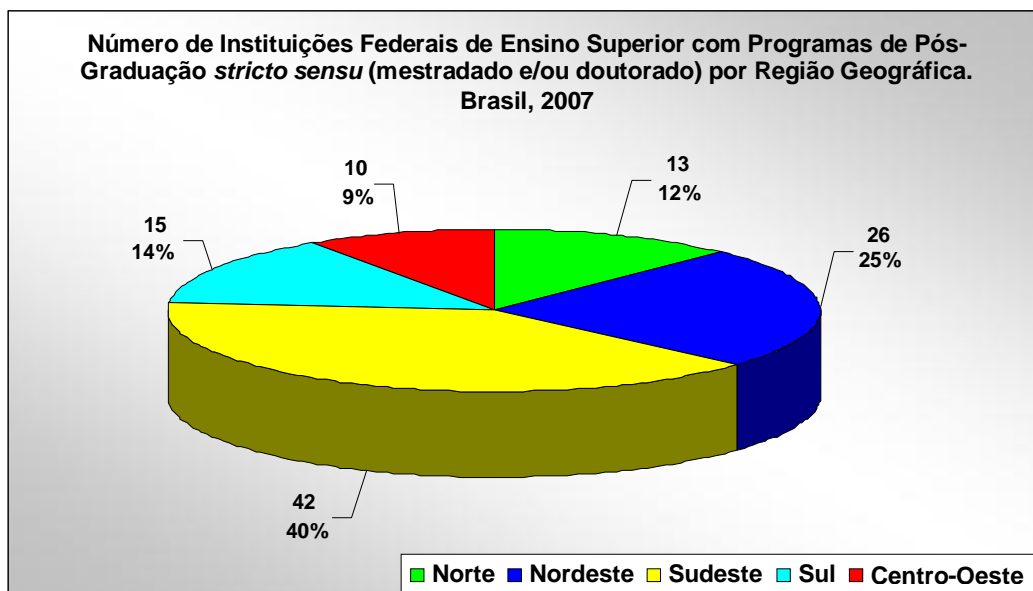


Gráfico 5 - Número de Instituições Federais de Ensino Superior com Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) por Região Geográfica.
Fonte: Sinopse do Censo Ensino Superior, INEP (2007).

Analisando o Gráfico 5 é possível verificar que a maior parte da IFES estão na região Sudeste com 42 (40%) universidades, seguida da região Nordeste com 26 (25%). Esses dados justificam a escolha dos sujeitos que participam da pesquisa, conforme explicitado Gráfico 6 a seguir.

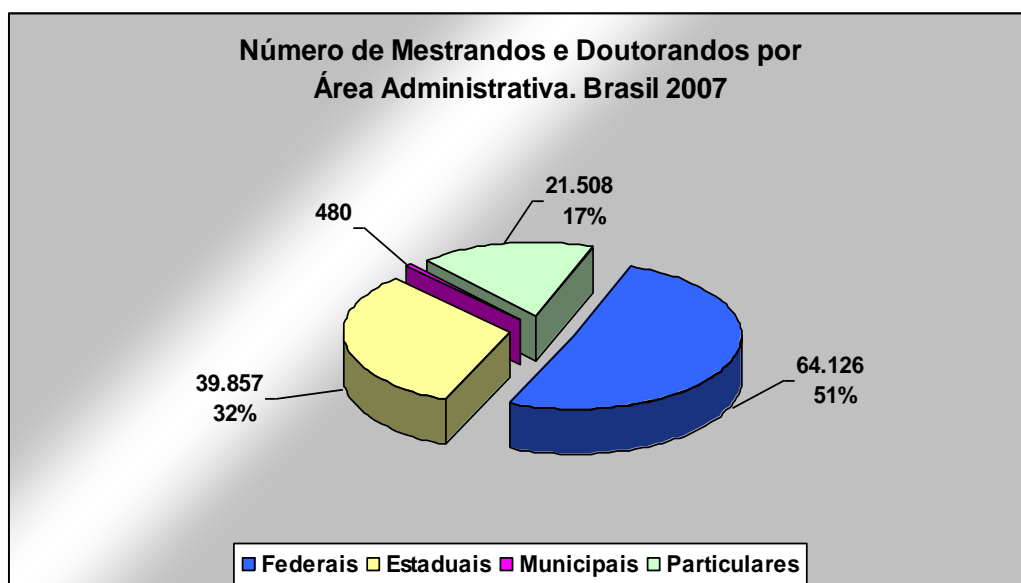


Gráfico 6 - Número de Mestrandos e Doutorandos por Área Administrativa no Brasil, 2007.
Fonte: MEC/CAPES 2007.

A seguir registra-se, no Gráfico 7, o número de questionários respondidos por região geográfica:

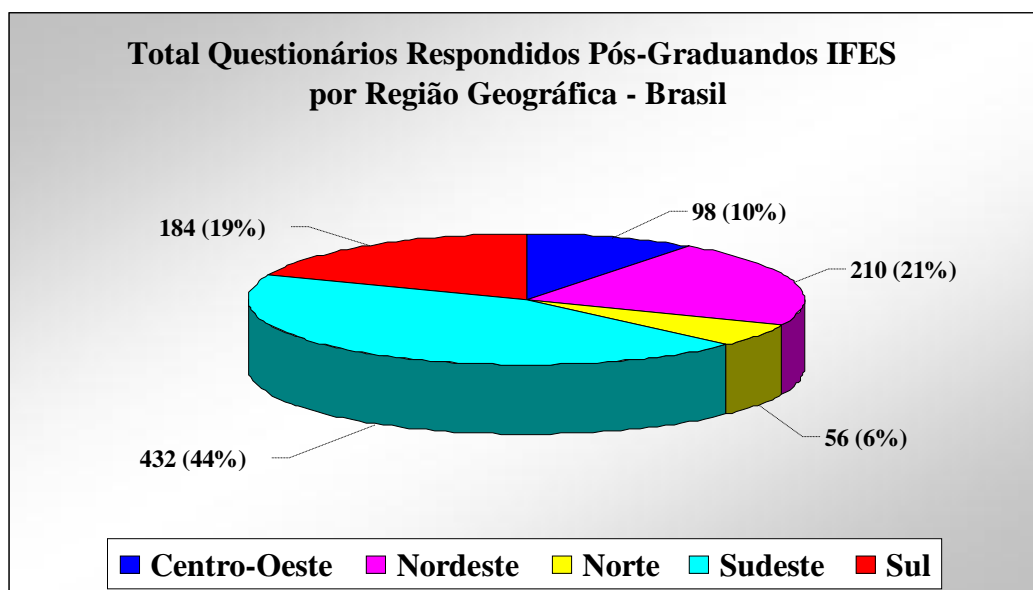


Gráfico 7 - Número de questionários respondidos pelos pós-graduandos das IFES por região geográfica do Brasil.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Os dados apresentados nesse gráfico indicam que o número de questionários respondidos é proporcional e equivale ao número de IFES distribuídas nas diferentes regiões geográficas do Brasil. A maior taxa é a da região Sudeste com 432 (44%) de questionários respondidos, seguida das regiões Nordeste com 210 (21%) e da região Sul com 184 (19%). Apenas as regiões Norte, com 56 (6%), e Centro-Oeste, com 98 (10%) apresentaram pequena variação em relação ao número de IFES relacionadas, anteriormente, no Gráfico 6.

Os questionários respondidos também foram organizados e analisados por grandes áreas do conhecimento, conforme orientação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq⁶⁵, a saber: (i) Ciências Exatas e da Terra; (ii) Ciências Biológicas; (iii) Engenharias; (iv) Ciências da Saúde; (v) Ciências Sociais Aplicadas; (vi) Ciências Humanas; (vii) Linguística, Letras e Artes; (viii) Outros. Os índices podem ser verificados no Gráfico 8.

⁶⁵ As grandes áreas em sua especificidade podem ser verificadas em: <<http://www.cnpq.br>>.

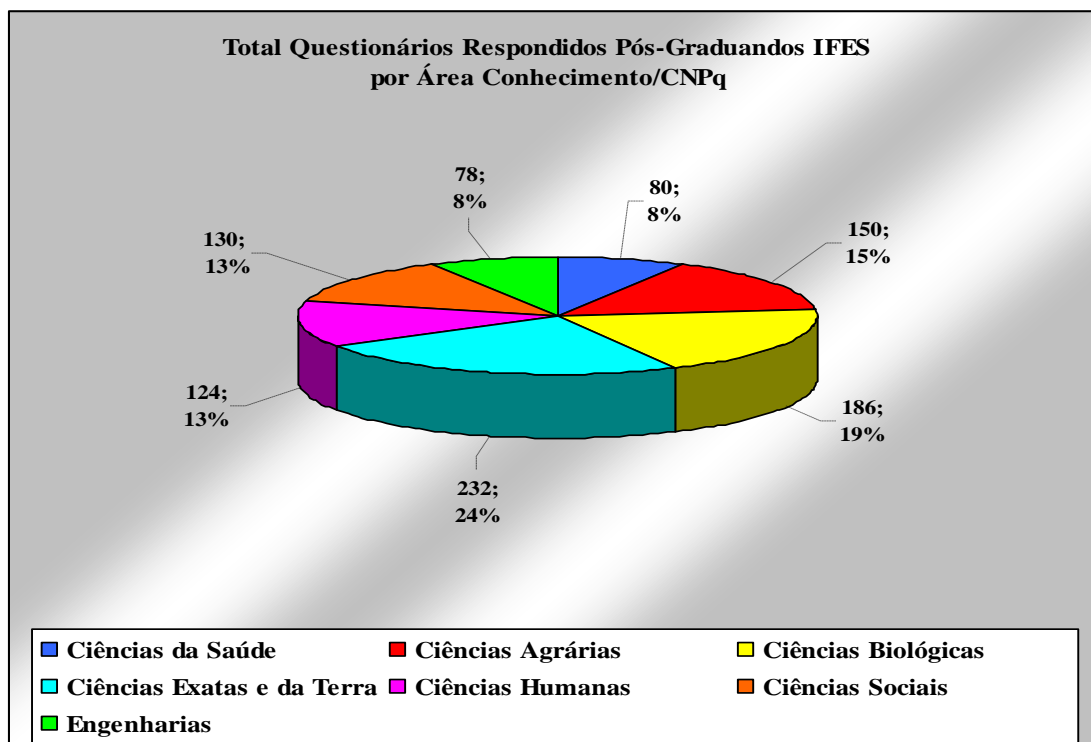


Gráfico 8 - Total de questionários respondidos pelos pós-graduandos de IFES por área de conhecimento do CNPq.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Constatou-se que o maior número de pós-graduandos que responderam o questionário, 232 (24%) são da área das Ciências Exatas e da Terra, seguidos da área das Ciências Biológicas, com 186 (19%) respondentes e os da área das Ciências Agrárias foi 150 (15%). As áreas das Ciências Humanas e Sociais apresentaram taxas de devolução muito próximas, 124(13%) e 130(13%), respectivamente. O menor índice de respondentes corresponde às áreas das Ciências da Saúde e das Engenharias, com 80 (8%) e 78 (8%). Na área da Linguística, Letras e Artes não houve nenhum participante.

No Gráfico 9 a seguir destaca-se o número de questionários respondidos por Área do Conhecimento por região.

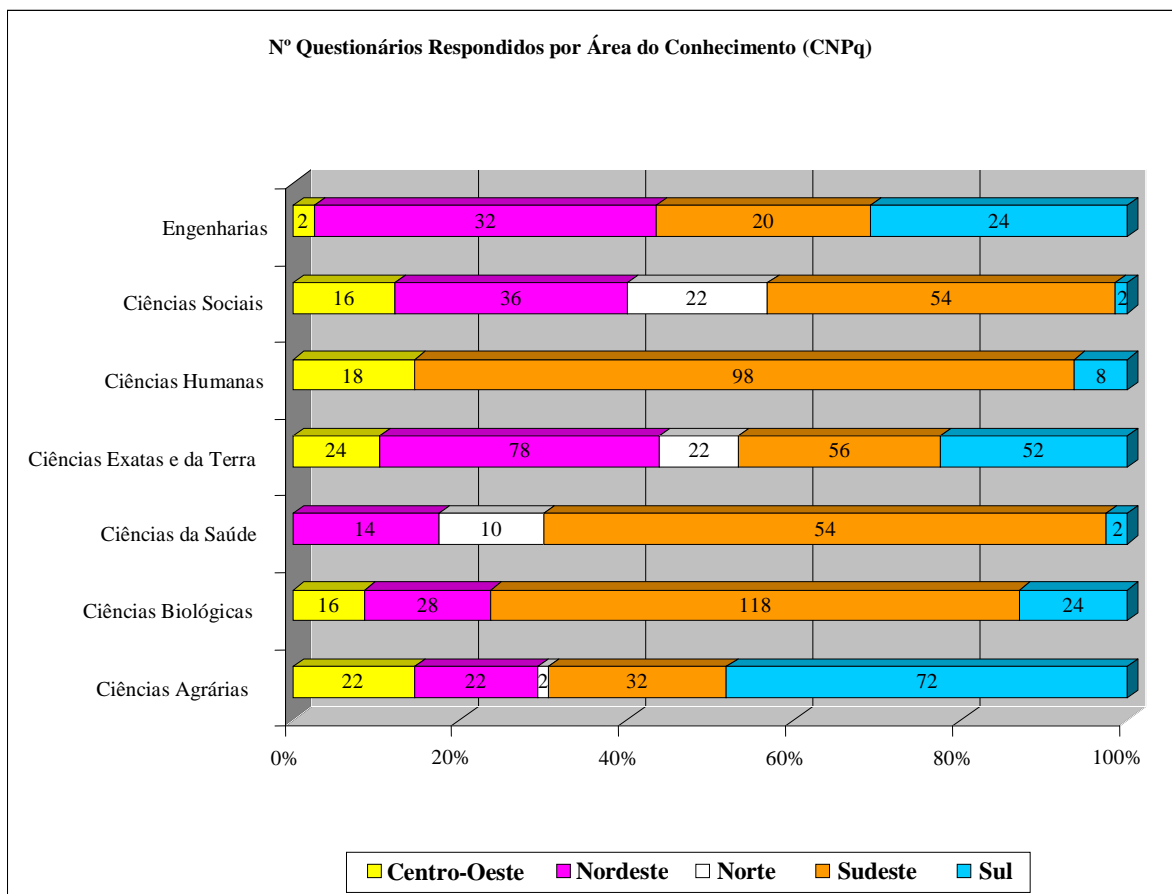


Gráfico 9 - Número de questionários respondidos por Área do Conhecimento (CNPq) por região geográfica. Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Convém ressaltar que os programas de pós-graduação das áreas que tiveram maior representatividade nessa pesquisa, disponibilizam em maior número, em suas páginas na internet, informações atualizadas sobre os discentes, pesquisas, publicações e banco de dados. Destaca-se, ainda, que foi possível entrar em contato com diferentes grupos de pesquisa que trabalham em rede. Como exemplo cita-se a Rede Nordeste de Biotecnologia – RENORBIO. Pode-se dizer que é um tipo de “consórcio”, com caráter multi-institucional e conta com a participação de várias instituições de ensino superior, de programas de pós-graduação e outras instituições públicas e privadas na área da biotecnologia que têm por objetivo fomentar a pesquisa, o ensino e a formação para a docência através do intercâmbio e desenvolvimento de projetos na região nordeste⁶⁶.

O número de mestrandos e doutorandos distribuídos por região geográfica pode ser verificado no Gráfico 10 a seguir:

⁶⁶ Para obter maiores informações visite o site <<http://www.renorbio.org.br>>

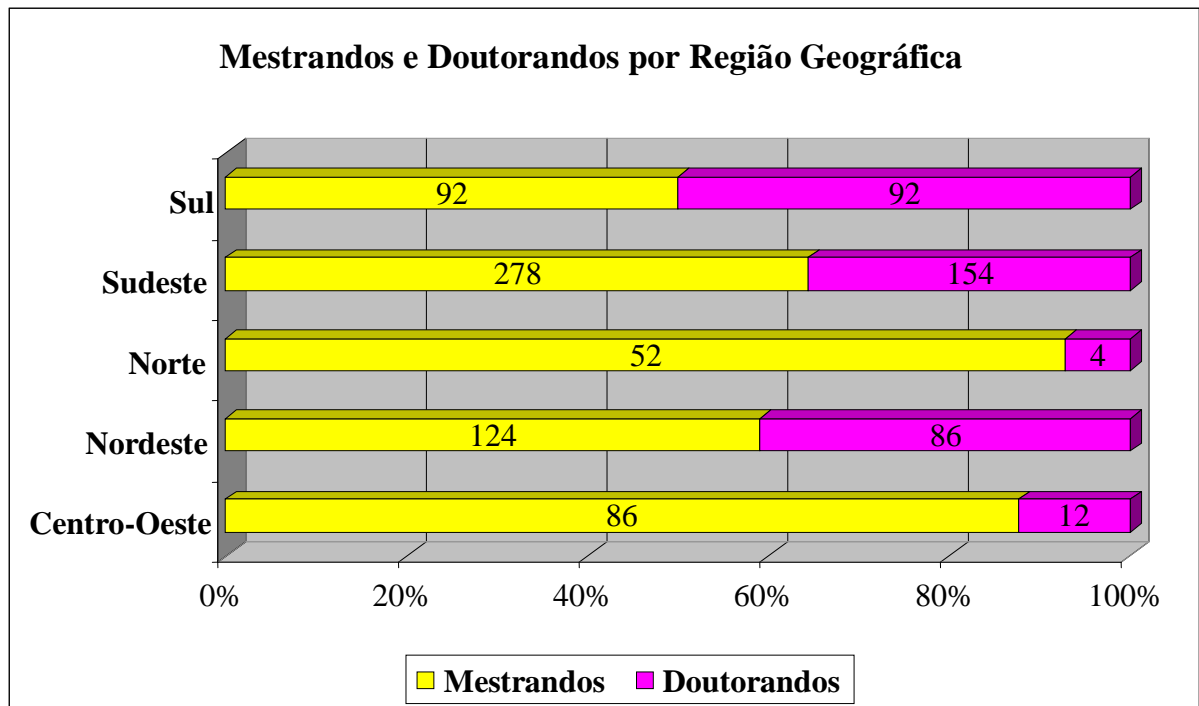


Gráfico 10 - Número de mestrandos e doutorandos por Região Geográfica.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Observa-se, no Gráfico 10, que a maior concentração de mestrandos (278) e de doutorandos (154) está na região Sudeste, pois como já evidenciado é a região que concentra maior número de IFES, especialmente no Estado de Minas Gerais. Fato esse que justifica o maior número de pessoas que responderam ao questionário. Destacam-se também os alunos da região Nordeste com 124 mestrandos e 86 doutorandos. Em seguida a região Sul com, respectivamente, 92 mestrandos e doutorandos. A região Centro-Oeste, com menor participação, porém não menos significativa, tem o maior índice de mestrandos (86) e somente 12 doutorandos.

A construção do perfil dos pós-graduandos que participaram dessa investigação foi realizada por meio dos seguintes parâmetros: idade; sexo; estado civil; número de filhos; religião; situação atual de trabalho e formação escolar pregressa aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para tanto foram realizados cruzamentos dos dados na tentativa de identificar no conjunto dos participantes, as idiosincrasias que podem oferecer pistas para desvelar suas representações de docência no ensino superior.

Com relação à idade dos pós-graduandos, pode-se constatar que a maior parte é bem jovem. Em relação à idade declarada pelos pós-graduandos que constituem a amostra, verificou-se que o grupo maior está representado na faixa etária que corresponde dos 21 aos 30 anos, perfazendo um total de 598 (62%) dos alunos. Em seguida a faixa etária com maior

índice, 134 (13,7%) é dos 31 aos 35 anos. A faixa etária compreendida entre 18 e 20 anos chamou atenção e indica a precocidade do ingresso não só na graduação como nas demais etapas da formação escolar. Outra faixa que se destacou foi a dos 51 aos 65 anos, indicando que, ainda que tardiamente, a formação continuada para essas pessoas é importante. Os índices podem ser verificados na Tabela 1 a seguir.

Tabela 1- Número e percentagem de pós-graduandos segundo a faixa etária.

| Faixa Etária | Nº | % |
|---------------------|------------|-------------|
| 18 a 20 anos | 2 | 0,2% |
| 21 a 25 anos | 234 | 23,9% |
| 26 a 30 anos | 364 | 37,1% |
| 31 a 35 anos | 134 | 13,7% |
| 36 a 40 anos | 78 | 8,0% |
| 41 a 45 anos | 42 | 4,3% |
| 46 a 50 anos | 44 | 4,5% |
| 51 a 55 anos | 10 | 1,0% |
| 56 a 60 anos | 16 | 1,6% |
| 61 a 65 anos | 4 | 0,4% |
| Não responderam | 52 | 5,3% |
| Total | 980 | 100% |

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Um dos pós-graduandos entrevistados revela as dificuldades enfrentadas em relação à idade:

Quando decidi fazer doutorado foi um desafio. Estava com cinquenta anos. Aposentei cedo por um problema de saúde e decidi fazer algo diferente do que fiz a vida inteira. Fiz mestrado, mas nunca exerci a docência porque o consultório consumia meu tempo. Por isso decidi que dar aulas seria bom. Só que eu estava fora da academia há bastante tempo. No dia da entrevista eu era o mais velho. Olhava a menina e me perguntava qual seria a minha chance. Bom, consegui entrar e ainda me pergunto como vai ser porque hoje ser jovem é o que manda. Enfim, faço o doutorado com dificuldades porque a informática é para mim um bicho-de-sete-cabeças. Sou do tempo do papel e lápis. Sou do tempo de ir à aula e de ouvir o que o professor fala, de copiar o que escreve no quadro. Agora é tudo informatizado. Meus colegas de curso usam laptop, iphone, esse e aquele programa e essas coisas. Eu gosto mesmo de ler o livro de papel. Quando eu preciso digitar um trabalho peço para um dos meus filhos ou tenho que pagar porque os professores não aceitam trabalhos manuscritos. Não concordo com isso, mas fazer o quê? (■16).

Pode-se dizer que atualmente o quadro discente dos cursos de pós-graduação no Brasil é composto por jovens. O investimento na formação dos jovens doutores é objetivo

expresso nos programas da CAPES. Entretanto, há que se considerar que o número de pessoas que se aposentam não são as mesmas de algumas décadas atrás.

Dados atualizados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que nos próximos 20 anos a população idosa do Brasil poderá ultrapassar 30 milhões de pessoas e deverá representar quase 13% da população até o final deste período. Até 2025 o Brasil deverá ser o sexto país com população mais idosa do mundo. Nestes primeiros anos do séc. XXI, a população de idosos (com 60 anos ou mais) está formada por um contingente de aproximadamente 15 milhões de pessoas, representando 8,6% dos brasileiros. As mulheres são maioria. Elas vivem cerca de oito anos a mais que os homens. Os dados também revelam que 8,9 milhões de pessoas com 69 anos de idade, em média (correspondentes a 62,4% dos idosos do país), são responsáveis pelos domicílios, têm renda média de R\$ 657,00 e 3,4 anos de estudo. Outra informação: o grau de urbanização da população idosa tem acompanhado a tendência geral da população, ficando em torno de 81% em 2000. A proporção de idosos residentes nas áreas rurais caiu de 23,3% em 1991 para 18,6% em 2000. A pesquisa do IBGE, realizada em 2000, conta com informações dos 5.507 municípios do país e revela um papel de destaque crescente do idoso na sociedade.

Nesse sentido, é preciso assegurar o espaço da pós-graduação como possibilidade de formação continuada sem restringir o acesso de quem quer que seja. A concepção de docência associada à idade deve ser analisada, pois a ideia que se faz de um professor com sessenta e poucos anos é de desgaste, cansaço, desalento e descrença. A partir dos dados apresentados, considera-se oportuno a realização de pesquisas que tratem dessa temática.

Dos 980 pós-graduandos que responderam ao questionário 502 são homens e 478 são mulheres. Apesar da pouca diferença, os homens ainda são maioria. Dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2005) revelam que de 292.504 professores das instituições de ensino superior brasileiras, 162.864 (55,7%) são homens e 129.640 (44,3%) são mulheres. Somente nos Estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Tocantins as professoras no ensino superior são em maior número.

Ao considerar a distribuição por sexo nas diversas áreas do conhecimento verificou-se que o maior número de homens está na área das Ciências Exatas e da Terra (154,16%); Ciências Biológicas (94,10%) e Ciências Agrárias (89,9%). O maior número de mulheres está distribuído nas áreas das Ciências Biológicas (92,9%), Ciências Humanas (80,8%), Ciências Sociais (74,8%). Destaca-se que na área da Saúde o número de mulheres é maior (56,6%) em relação ao número de homens (24,2%). Os dados apresentados podem ser observados no Gráfico 11, a seguir.

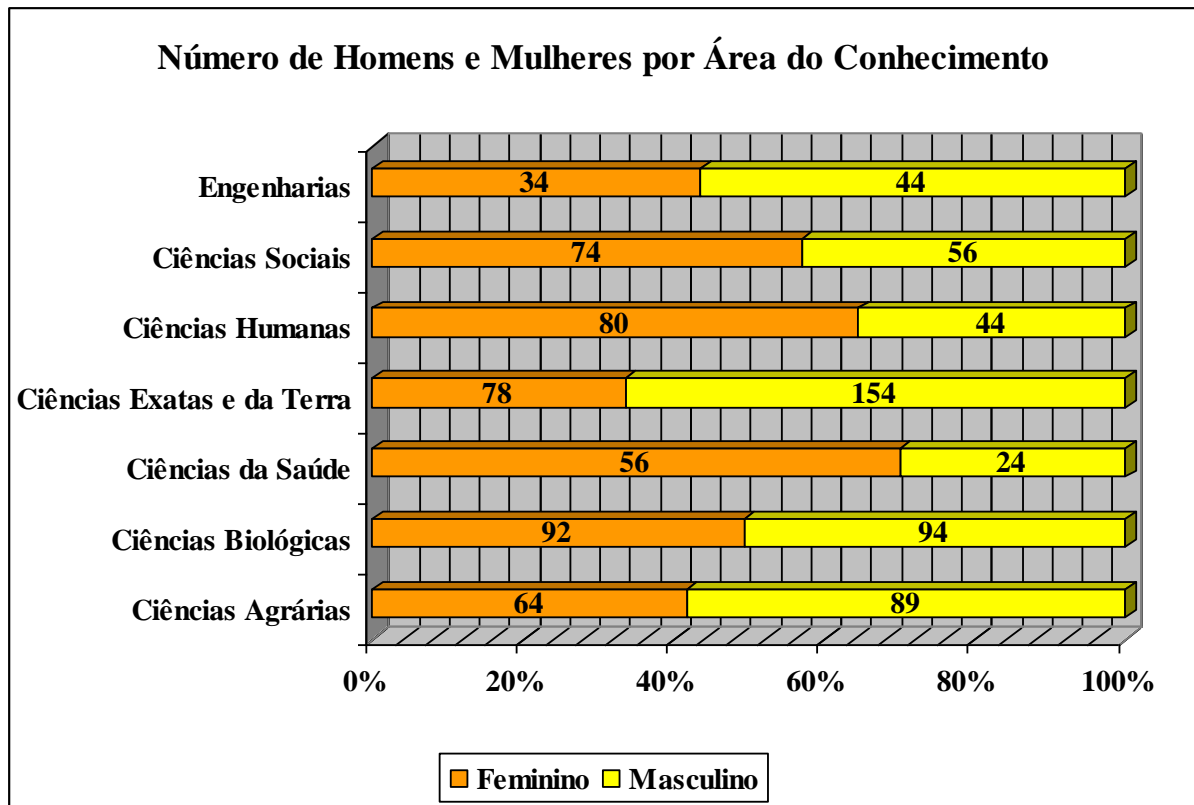


Gráfico 11 - Número de homens e mulheres por Área do Conhecimento.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Segundo dados do Exame Nacional de Cursos, realizado durante a década de 1990, demonstram a persistência de cursos com predomínio do sexo masculino, como os cursos de Engenharia Civil, Elétrica e Mecânica; outros com maior presença feminina, como a Pedagogia, Letras e Psicologia; e outros cursos tendendo ao equilíbrio, caso da Administração, Direito e Biologia.

Embora as mulheres dominem o campo da profissão docente no nível básico, em maior quantidade na Educação Infantil e Ensino Fundamental, elas ainda são minoria entre os professores dos cursos universitários. A carreira docente sempre foi considerada inferior às outras profissões, conceito este que levou as mulheres às salas de aula como professoras, visto que, como “sexo frágil” elas deveriam ocupar “cargos inferiores”. A desproporcional divisão sexual do trabalho na educação pode ser constatada nos dados do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, especificamente na tabela 1.2 desse documento (BRASIL, 2006, p. 29), a qual indica que para um total de 1.542.878 professores entrevistados, 1.306.635 são mulheres e 228.426 são homens. Ou seja, cerca de 85% da força de trabalho na educação, nos dias atuais, é feminina.

Mas, esse cenário vem mudando lentamente desde o fim do século XIX. Frente aos resultados percebeu-se que as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos trinta anos teve também repercussão na pós-graduação, pois a mulher vem ganhando espaço em profissões antes exercidas por homens. Conforme, Camino (2003, p. 245) “independente das crises político-financeiras por que passa o mundo e em especial o continente latino-americano, com suas políticas neoliberais e conseqüente diminuição de empregos, as mulheres vêm ocupando um espaço nunca antes alcançado”.

Segundo Almeida (1998), o gênero feminino tem se ligado à docência desde 1894, quando as mulheres passaram a atuar como professoras da Escola Normal. Além disso, as mulheres iniciaram a vida escolar bem mais tarde que os homens, tendo um aumento considerável do número de mulheres estudantes na década de 1980 e, mais significativamente na década de 1990 e 2000, quando as mulheres ultrapassam o número de homens nas salas de aulas do ensino básico e do ensino superior. Prova disso é o fato de que em 1996 as matrículas femininas nas faculdades do país já superavam as masculinas em 8,7%; hoje esse índice aumentou para 13%. Dados de 2002⁶⁷ mostram que dos 3.479.913 ingressantes nas universidades federais do país, 1.966.283 (o que representa 56,5%) são mulheres, ao passo que, 1.513.630 (43,5%) são homens.

Os indicativos acima podem ser conferidos em relação à experiência docente nas declarações dos mestrandos e doutorandos. Observou-se que o número de professoras é um pouco maior (226) no ensino superior em relação aos 220 professores. Já na educação básica a situação se inverte. Os homens com experiência docente na educação básica perfazem o total de 248, enquanto que o número de mulheres é igual a 244.

A presença de mulheres e negros nas IES ainda é caracterizada pela segregação. Nessa pesquisa optou-se por não perguntar a que grupo racial os pós-graduandos pertencem, porém isso não quer dizer que essa informação tenha sido desconsiderada. Nos últimos cinquenta anos, o número de professores cresceu em todas as universidades, mas a porcentagem de professores negros sempre ficou abaixo de 1%, em um país de 47% de negros. Esta é uma evidência de consolidação do racismo acadêmico: não há evidência do ingresso de professores negros, mesmo quando se abrem novas vagas para docentes nas universidades públicas brasileiras⁶⁸. Esta é uma das questões que merece a atenção de

⁶⁷ Censo do Ensino Superior MEC/INEP 2005.

⁶⁸ Na Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, que reúne 4,7 mil professores, o número de negros não chega a dez (0,2%). O indicativo é o mesmo na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde há 670 professores, três deles, negros. A Universidade de Brasília (UnB) tem 15 negros para um total de 1,5 mil profissionais (1%). Os dados são de uma pesquisa pioneira, transformada no livro *Inclusão Étnica e Racial no*

pesquisas e políticas que explicitem tal discrepância, principalmente, em instituições que deveriam primar pelo respeito à diversidade cultural, de gênero, de credo e de raça.

Os pós-graduandos são predominantemente católicos. Tal afirmativa pode ser conferida no gráfico a seguir.

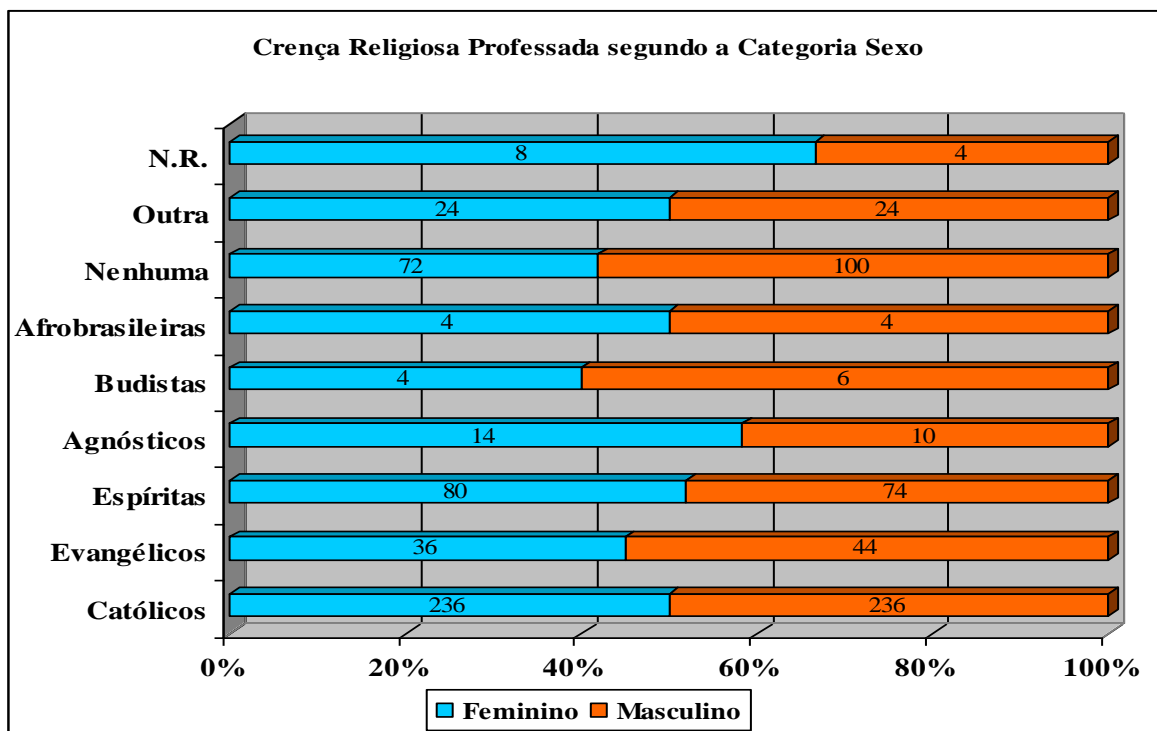


Gráfico 12 - Crença religiosa professada pelos pós-graduandos segundo a categoria sexo.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Sem dúvida o Brasil herdou o credo religioso dos portugueses e do ideário educacional dos jesuítas no período de colonização. O total de homens e mulheres católicos é igual a 472 (48,2%). Em seguida, 100 (10,2%) dos pós-graduandos declararam não ter nenhuma religião. A religião “espírita” é professada por 80 (8,2%) das pós-graduandas. Os evangélicos perfazem um total de 80 alunos. As religiões declaradas que apresentaram menor índice, tanto por parte dos homens como das mulheres foram, respectivamente, os budistas (10, 0,10%) e a afro-brasileira 8 (0,8%). Os agnósticos representam 2,4% (24) do total.

A associação de docência como dom, sacerdócio pode ser identificada nas representações de alguns pós-graduandos entrevistados:

Ser professor é ter vocação, dom mesmo; desde o primeiro dia que entrei na sala de aula eu já sabia dentro de mim que eu era professor [...]; depois eu melhorei a

forma de ensinar ensinando, mas eu já era professor, antes de ensinar; eu nasci pra isso. É difícil as pessoas entenderem. Sou professor não pelo dinheiro. As pessoas dizem que a docência não é valorizada, mas se você não tiver amor naquilo que faz é melhor não fazer. Sim, preciso do dinheiro para me sustentar, mas acredito que dinheiro não é tudo. Eu saio do mestrado cansado, porém quando entro na sala de aula eu me encontro, saio feliz (■10).

Sou de uma família de evangélicos. Eu acredito em Deus e acredito que Ele me deu o dom de ensinar. Eu encontrei Jesus na igreja evangélica. Para mim ele é o maior professor de todos os tempos. Basta você ler a Bíblia e você aprende a ensinar. Dou aula para crianças numa escola evangélica. Estou fazendo mestrado porque meu pastor me aconselhou, para que eu possa cumprir minha missão com as crianças (■26).

Ser professora é mais que uma escolha, diria que é uma vocação, um “sacerdócio” e depende de paixão para ser bem desenvolvida e de amor incondicional ao próximo, pois as exigências são grandes e não há remuneração que pague “dedicação integral” (■1).

Eu nasci para ser professora, desde criança eu tenho essa vocação. Posso dizer que as minhas escolhas em relação a minha formação se deve a minha vocação pela docência (■19).

As representações de docência expressas nas falas dos pós-graduandos associam-se ao compromisso do professor com a formação moral de seus alunos através do serviço prestado a humanidade, de forma abnegada, substituindo ou extrapolando atribuições da educação formal na relação de “amor” ao educando. A ênfase do ensino pauta-se na constituição de um saber personalístico, principalmente “com base em habilidades pessoais como a empatia, a tolerância, o saber ouvir, a autenticidade e a transparência pessoal do professor” (GUIMARÃES, 2004, p. 49).

A ideia de doação sem receber nada em troca é tão presente e usual nas relações cotidianas que acabam incorporadas e cristalizadas sem que se perceba. Se alguém perguntar a um professor o que ele faz, a resposta será “dou aulas”. Nos fragmentos das entrevistas acima citadas depreende-se que a imagem da profissão docente dos pós-graduandos é semelhante ao modelo original “professor-padre”, cujo ideário pedagógico está diretamente vinculado a uma ordem superior religiosa, portanto, distante da lógica formal e geralmente respaldado por noções inquestionáveis de conhecimento atemporal; seu saber é incontestável e seu ofício uma missão. Padres, tias, amigas, mães, geralmente, são figuras que representam modos de relação afetiva e respalda-se numa lógica do amor, da paixão pelo que se faz, em dedicar-se incondicionalmente a tarefa de ensinar.

Nas observações realizadas em uma das IES, a expressão “tia”, era uma das formas usuais de os alunos do curso de graduação em Geografia referir-se a professora (▲1) durante as aulas. Notou-se certo ar de desrespeito em relação à professora. O professor dá aula e o aluno deveria ser agradecido e aprender, ou melhor, absorver o conhecimento que o professor

“gratuitamente” oferece. A ideia de absorção também está amalgamada à concepção de *allumini*, ou seja, o aluno é uma tábula rasa que deverá ser preenchida, marcada pelo ensino através do devotamento incondicional do professor. É a presença da escolástica, do modelo jesuítico de educação ainda presente nas representações de docência dos pós-graduandos.

Da representação de docência enquanto devotamento decorrem associações com a dedicação das mães, tias. Dedicação e afeto são as marcas da docência na educação básica, ofício de mulheres. A relação professor-aluno nessa perspectiva pauta-se no afeto⁶⁹. Para aprender a amar, a gostar do que se faz, não é preciso uma formação específica, pois é inerente ao ser humano. Essa relação descaracteriza, de certa forma, a docência enquanto profissão na medida em que, indubitavelmente, não existem cursos para formação de amigas, tias, mães (e demais graus de parentesco).

Em outras entrevistas foi possível constatar que os pós-graduandos entendem que vocação e dom nem sempre é incompatível com profissão, ao contrário, muitas vezes o traço de vocação é um “algo a mais” para a profissão:

Ser professor por vocação é ser um profissional competente (■12).

Quando você encara várias situações-problema e mesmo assim você gosta e tem facilidade para contorná-las, a isso chamamos vocação (■ 25).

É uma profissão, mas é também uma vocação. Para ser professor, de verdade, tu deves gostar do que faz e ter aptidão. Ser professor é ser um profissional que necessita fundamentalmente de ter vocação. Ser apenas professor (profissional) não adianta, é preciso gostar e ter vocação (■ 35).

Claro que precisa ter vocação, a prova é que tem muito professor, aqui mesmo na pós, que é considerado uma sumidade, excelente pesquisador, inteligentíssimo e como professor é um fracasso; são os alunos que dizem [...]; não entendem nada das aulas deles, dizem que eles se esforçam pra explicar a matéria, mas não conseguem passar o conhecimento, falta o essencial, falta dom (■ 17).

A análise dos relatos dos pós-graduandos permitiu identificar que a vocação aparece como um aspecto da escolha pela profissão docente, ainda que de forma contraditória porque apresentam resquícios da concepção de docência como sacerdócio, dom. A escolha pela docência é orientada pela vocação, pelo dom. É algo natural, pois faz parte do sujeito. Aparentemente, os que nasceram para serem professores, independente da posição social de origem, farão naturalmente suas opções escolares e profissionais. Mas essa percepção imediata das escolhas “livres” esconde as estratégias sociais, ligadas à classe de pertencimento do indivíduo, e que condicionam as opções dos agentes.

⁶⁹ Convém lembrar que a palavra afeto vem do verbo afetar; pode-se afetar as pessoas de diferentes formas.

Nesse sentido é que se pode afirmar que a docência se aproxima do sacerdócio, por seu caráter de dom possuído, de ascetismos, de “entrega total” (da vida pessoal, inclusive), “doação” e “missão a cumprir”, que aparentemente transcende as classes. Os dados desta pesquisa confirmam esta afirmação, mas inserem o aspecto mais imediato da produção material da existência. Há duas explicações mais visíveis para esse dado: a primeira refere-se à questão da empregabilidade e da pauperização da classe trabalhadora brasileira, em geral; e por mais que muitos afirmem “gostar do que faz”, essas pessoas não ensinam por *hobby* ou por diletantismo, mas também para prover o seu sustento.

A opção pela docência no ensino superior relacionada à questão da subsistência foi identificada nos questionários e nas entrevistas. Ao cruzar a variável número de filhos com a categoria sexo, constatou-se que a maior parte dos pós-graduandos não tem filhos. No conjunto dos dados 128 homens declararam ter entre 1 e 6 filhos; 94 mulheres responderam que têm em média 1 a 4 filhos, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de filhos dos pós-graduandos por sexo.

| Número de filhos | Feminino | Masculino | Total |
|------------------|----------|-----------|-------|
| 1 | 44 | 68 | 112 |
| 2 | 40 | 48 | 88 |
| 3 | 6 | 10 | 16 |
| 4 | 0 | 4 | 4 |
| 5 | 4 | 0 | 4 |
| 6 | 0 | 2 | 2 |
| Não têm filhos | 384 | 370 | 754 |
| Total | 478 | 502 | 980 |

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Nas entrevistas perguntou-se aos pós-graduandos se o fato de terem ou não filhos interfere na formação e no exercício da docência no ensino superior. O relato a seguir exemplifica essa relação

Eu bem que gostaria de ter filhos, mas agora não dá. O doutorado consome meu tempo e a minha energia. A bolsa mal dá para cobrir minhas despesas. O meu namorado também faz doutorado e acha inviável termos um filho. Tenho algumas amigas que adiaram o doutorado porque ficaram grávidas. Acho que é mais fácil para o homem. Apesar do discurso ‘moderno’ da divisão de tarefa de cuidar dos filhos, ainda sobra para a mulher acordar de madrugada para amamentar e essas coisas. Depois que eu terminar o doutorado e estiver trabalhando, quem sabe... (■ 7).

As representações de docência enquanto profissão foi identificada no grupo entrevistado, relacionada também a necessidade de subsistência própria e da família.

Eu já namorava há algum tempo e decidimos casar porque minha esposa engravidou. Nessa época eu dependia dos meus pais e fazia mestrado. Um amigo me apresentou na faculdade onde ele dava aula e foi assim que eu virei professor. O que era para ser um “bico” temporário se tornou minha profissão. Hoje trabalho em duas faculdades diferentes para dar conta das despesas. Minha mulher não trabalha fora de casa e adiou o projeto de mestrado. Um filho é uma alegria, mas tenho que cuidar bem dele. Posso dizer que virei professor por causa dele. Penso que é uma boa causa... (■22).

A partir dessa constatação efetivou-se também o cruzamento dos índices relativos ao estado civil pela categoria sexo, dos pós-graduandos.

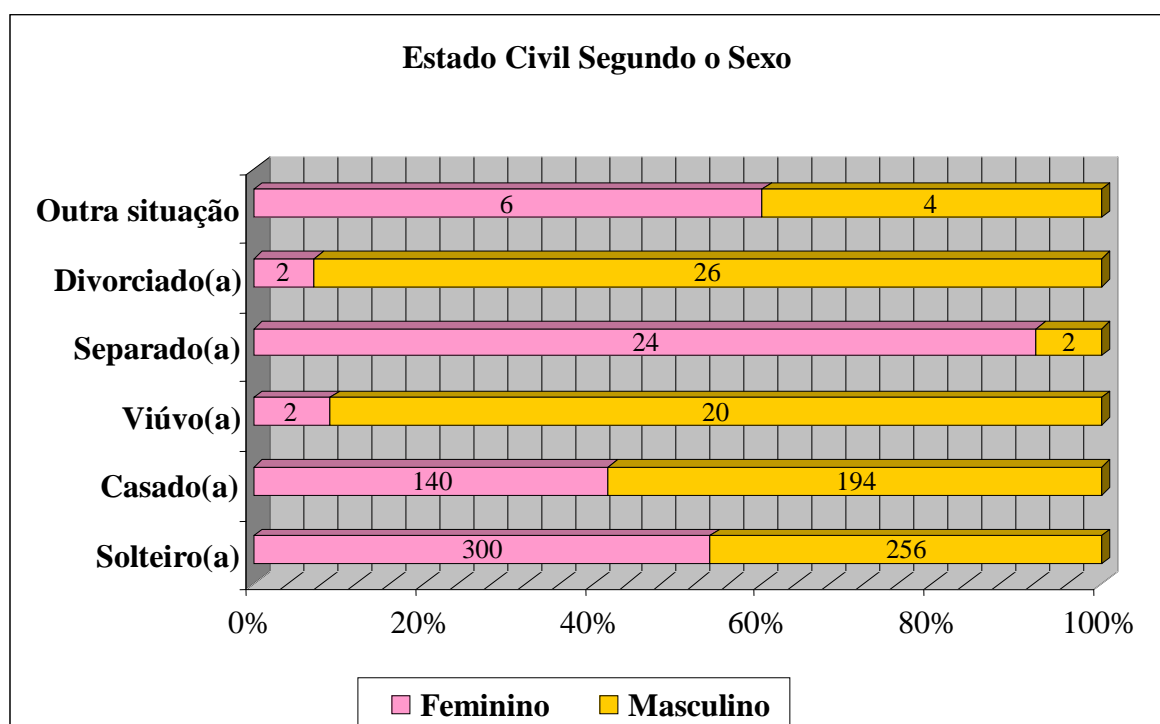


Gráfico 13 - Índice do estado civil dos pós-graduandos segundo o sexo.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Os dados registrados no Gráfico 13 indicam que a maior parte dos homens (256) e mulheres (300) é de solteiros. Já os homens casados, viúvos e divorciados são em maior número: 194, 20 e 26, respectivamente. Os dados relativos ao estado civil podem orientar também a análise dos índices obtidos no questionário quanto à atual situação de trabalho dos pós-graduandos, conforme indicam os dados do Gráfico 14.

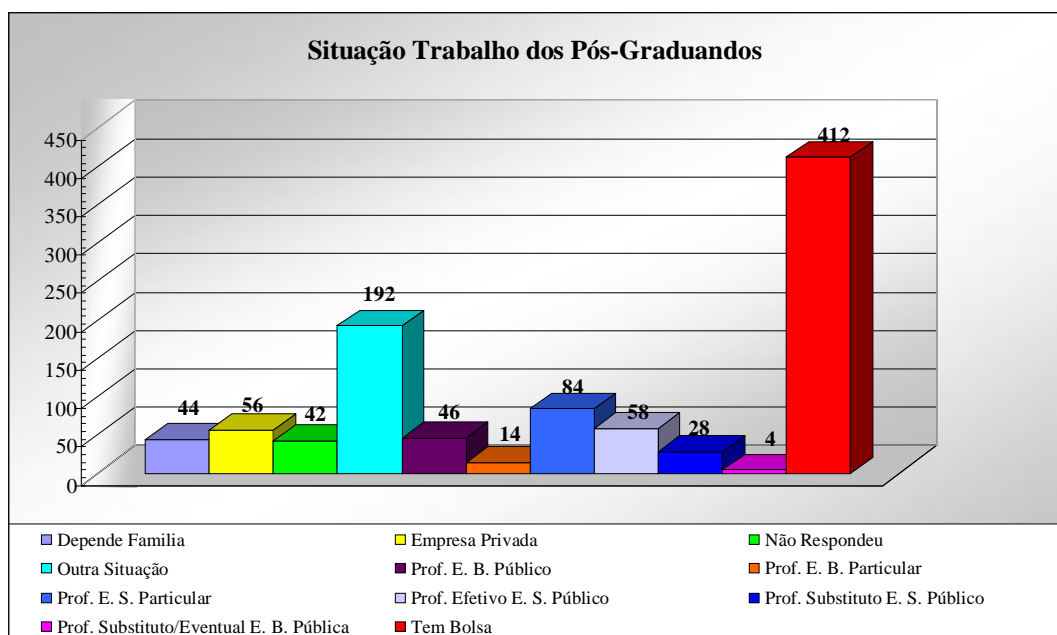


Gráfico 14 - Situação de trabalho dos pós-graduandos

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Os índices do Gráfico 14 retratam a situação de trabalho declarada pelos pós-graduandos. Nele verifica-se que a grande parte dos alunos, 412 (42%) é de bolsistas. Os que declararam serem professores na educação básica são no total 64 (10,8%). Os professores que trabalham em instituições de ensino superior são 170 (17,4%). Os pós-graduandos que dependem da família são 44 (4,5%). Já 56 (5,7%) discentes trabalham em empresas privadas; 192 (19,6%) disseram que trabalham em fundações, como autônomos, comerciantes, empresários, consultorias, etc.

Constatou-se que a maior parte dos alunos bolsistas mestrandos é das áreas das Ciências Exatas e da Terra (68; 17%) e das Ciências Biológicas (66; 16%). Em seguida, o maior número de mestrandos é das áreas das Ciências Agrárias (44; 11%); 36 (9%) são das Ciências da Saúde e 24 (6%) são das Ciências Sociais. O menor número 12 (3%) de mestrandos é área das Engenharias.

Em relação aos doutorandos bolsistas: 38 (9%) são da área das Ciências Biológicas, 28(7%) das Ciências Exatas e da Terra; 22 (5%) das Ciências Agrárias; 14 (3%) das Ciências da Saúde; 10 (2,4%) das Ciências Humanas e Engenharias, respectivamente; e 8 (1,9%) das Ciências Sociais. Esses dados podem ser conferidos no Gráfico 15 a seguir.

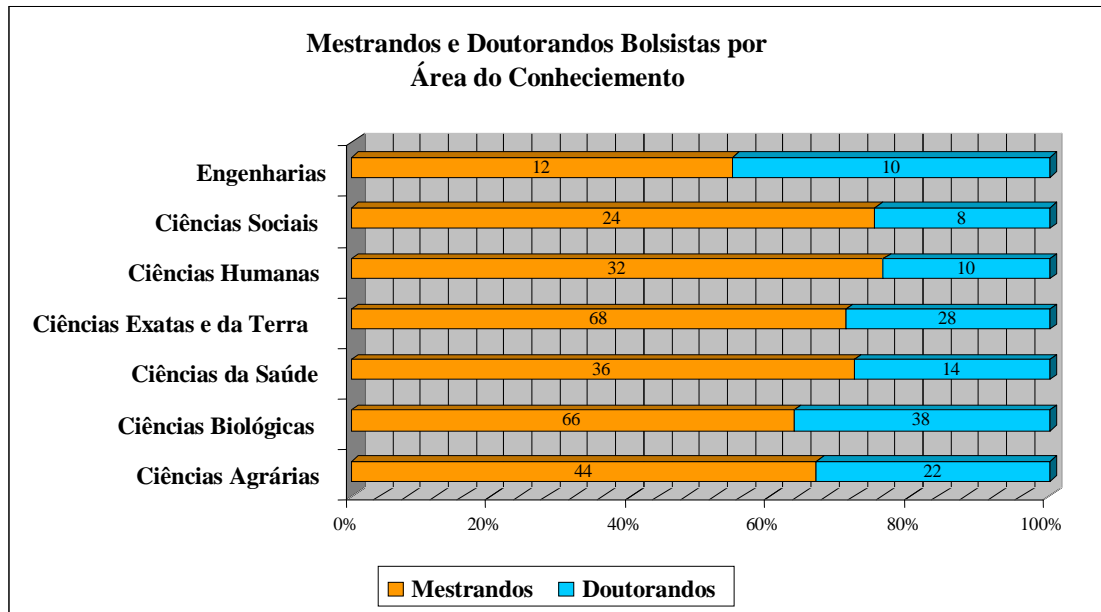


Gráfico 15 - Mestrandos e doutorandos bolsistas por Área do Conhecimento.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Outro dado relativo ao perfil dos pós-graduandos refere-se à escolaridade progressa e pode ser verificado no Gráfico a seguir.

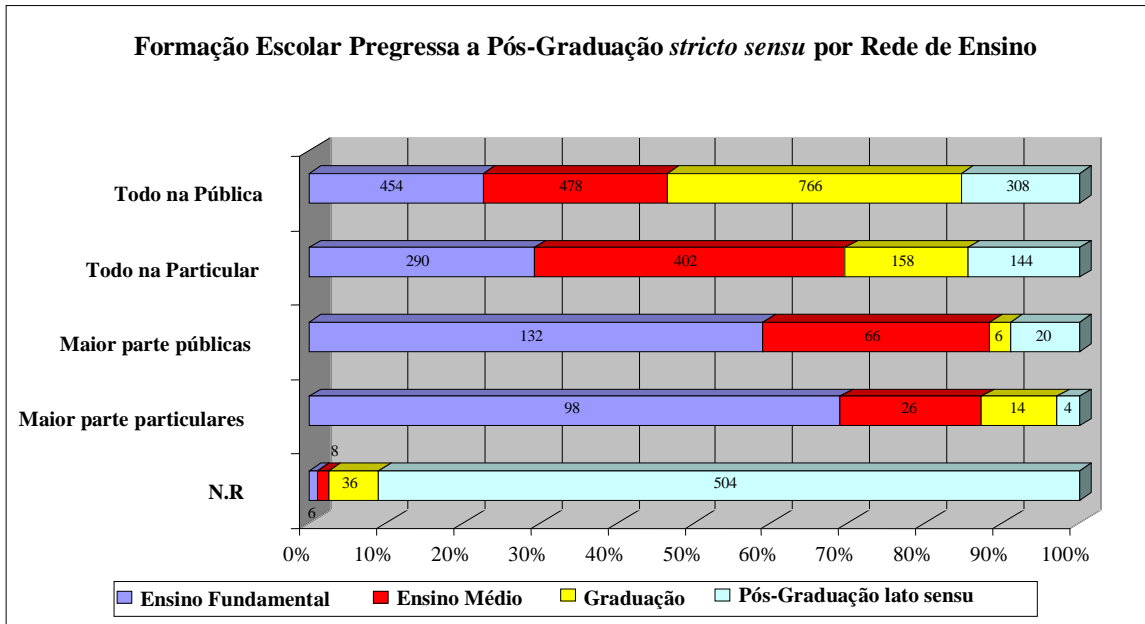


Gráfico 16 - Formação progressa dos pós-graduandos por rede de ensino.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Os dados do Gráfico 16 são significativos, pois a média de pós-graduandos que cursou a educação básica em escolas da rede pública é igual 44,5% (466). Dos 980 pós-graduandos 78,1% (766) cursaram a graduação em instituições de ensino superior da rede

pública de ensino. Mesmo no ensino médio o número de alunos oriundos das escolas públicas é superior aos da rede particular. Os 504 (51,4%) alunos que não responderam se cursaram ou não pós-graduação *lato sensu*, 51,4% (504), indica que provavelmente não cursaram a especialização.

3.2 O que Pensam e o que Fazem os pós-graduandos

*Sou o que sou
porque vivo da minha maneira...
Você procurando respostas olhando pro espaço,
e eu tão ocupado vivendo...
Eu não me pergunto,
Eu faço!*
Raul Seixas

O que os pós-graduandos pensam e fazem em relação à docência no ensino superior está relacionado às suas experiências e à formação profissional, o que exige que pensar sobre as concepções e as vivências dos pós-graduandos enquanto alunos e como professores.

Acredita-se que as experiências discentes estão eivadas de representações de docência no ensino superior e que elas foram apreendidas na relação professor-aluno ao longo do processo de formação escolar.

Significa partir do vivido sem desprezar o concebido, reconhecer a fragilidade e vulnerabilidade da vivência sem pretender reduzi-la (LEFEBVRE, 1983, p. 31 e 215).

Nesse sentido, ao desvelar o que eles pensam sobre docência, a partir de suas vivências e aprendizados cotidianos, é possível conhecer quais são as representações de docência que constituem sua formação e quais os desdobramentos e implicações que essas representações implicam de forma direta ou indireta em suas práticas formativas e no exercício da docência no ensino superior. O que se pretende fazer é identificar as representações mais recorrentes, expor as razões de seu poder e reunir os elementos de resistência à fascinação por elas (LEFEBVRE, 1983, p. 100- 101).

Para tanto, a perspectiva teórica de Lefebvre (1983) contribui para ampliar os conhecimentos sobre a docência no ensino superior ao enfatizar a importância do estudo das representações, pois “se eu mesmo não me compreendo, um observador poderá me compreender a partir de minha ‘expressão’. Além do mais, numa etapa posterior, talvez eu possa compreender, conhecer meu sentimento” (p. 136).

As representações dizem respeito tanto aos indivíduos que as utilizam quanto à sociedade da qual fazem parte. As relações que elas estabelecem entre si “provêm de seus suportes: dos ‘sujeitos’ que falam e atuam e dos grupos e classes que estabelecem relações conflitivas – relações sociais”. Segundo Lefebvre, as representações são “contemporâneas da constituição do sujeito, tanto na história de cada indivíduo como na gênese do indivíduo em escala social” (LEFEBVRE, 1983, p. 20 e 94). Elas são formadas, portanto, entre as

representações chamadas “sociais” ou “coletivas” e aquelas provenientes da vivência social dos indivíduos.

A definição de representação aqui utilizada está relacionada ao “modo como as representações sociais chegam a sujeitos determinados e como estes, com base em sua vivência, elaboram-nas e reagem às mesmas” (PENIN, 1994, p. 32).

Desvelar as representações dos pós-graduandos significa a possibilidade de questionar, discutir e analisar as concepções de docência no ensino superior e os conhecimentos necessários à formação daqueles que a exercem – os professores. “Assim como é importante a epistemologização dos saberes existentes em uma dada área, da mesma forma é essencial desconfiar daquilo que já está formulado sobre o real” (PENIN, 1994, p. 25-26).

Nessa perspectiva, buscou-se no discurso dos pós-graduandos, sobre docência no ensino superior, identificar o pensamento e a ação em curso, em movimento. A palavra discurso sugere, etimologicamente, a ideia de curso, de correr, de movimento. Em outras palavras, todo discurso é histórico. Somente nele (e por ele) podemos encontrar o passado como foi concebido, construído, vivido. Ele não é tão somente “reflexo” da realidade à qual se remete. É a única realidade possível de se apreender.

Isto implica conceber as representações numa perspectiva que não visa buscar o falso em meio a alguma secreta verdade. Bosi (1984, p. 1) ressalta que encontrar o que é verdadeiro ou falso é o que menos importa. Relatando como resolveu esses impasses em sua própria pesquisa, a autora lembra que “A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas conseqüências que as omissões da história oficial. Nosso interesse está no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida”.

Silva (1994) considera que nenhuma linguagem é neutra, transparente. Em vez disso, a linguagem é encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada.

Foi essa a perspectiva que orientou a análise das representações sobre a docência no ensino superior, procurando nelas os sentidos que os pós-graduandos imprimem à realidade por eles vivida.

3.2.1 Formação para a Docência no Ensino Superior

Dos 980 discentes que participaram da pesquisa, 97% (946) têm ciência que o curso de pós-graduação *stricto sensu* os habilita para serem professores em instituições de ensino superior. As justificativas para a escolha do curso de mestrado ou doutorado em uma determinada área do conhecimento podem ser identificadas no Gráfico 17 a seguir.

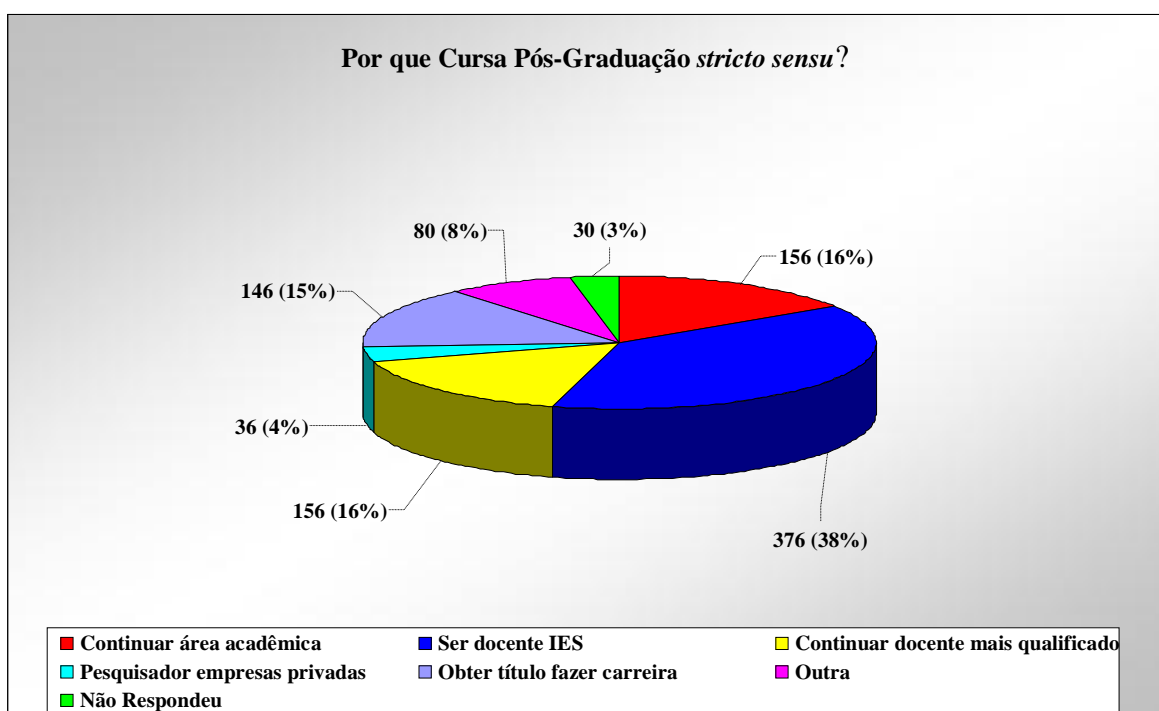


Gráfico 17 - Número e percentual dos pós-graduandos segundo opções acadêmicas e/ou profissionais
Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro 2008 a janeiro de 2009.

Ao analisar os dados do Gráfico 17 verificou-se que a maior parte dos pós-graduandos, 376 (38%) deseja ser professor em instituições do ensino superior; respectivamente, 156 (16%) almejam uma formação que lhes permita continuar a serem professores melhor qualificados; outros 156 (16%) afirmaram que desejam continuar na área acadêmica (mestrandos pretendem fazer doutorado). Há também os 146 (15%) discentes que objetivam obter a titulação e fazer carreira em instituições públicas ou particulares e 36(4%) querem ser pesquisadores em empresas privadas. O restante não respondeu (3%) ou marcou outra alternativa (8%).

Os dados revelam que não há uma única motivação pela qual os pós-graduandos se apropriam e dão início às suas carreiras no ensino superior. Observa-se a coexistência de

motivações internas – interesse pela carreira docente –, e motivações externas – necessidade de título e obrigatoriedade por parte da instituição de ensino em que leciona, mobilizando-os na constituição do seu perfil profissional.

A busca de uma qualificação mais abrangente para os pós-graduandos que já são professores foi posterior à entrada na carreira e parece ligada a uma necessidade de titulação acadêmica. Uma das pós-graduandas relata os motivos de sua opção em cursar o doutorado:

[...] Estou fazendo doutorado porque sempre gostei de estudar. O principal motivo, para ter feito o mestrado foi o ingresso no ensino superior e para o doutorado a necessidade exigida pela academia, pois uma vez dentro dela, exige-se cada vez mais. Caso contrário vamos ficando de fora das possibilidades de crescimento (participação em editais de projetos, financiamentos). Acredito que a formação na pós-graduação tem contribuído para a minha qualificação enquanto professora (■ 29).

A docência no ensino superior para os pós-graduandos é sem dúvida um objetivo a ser alcançado tanto por aqueles que ainda não são professores como para aqueles que já exercem o magistério superior.

Eu faço mestrado porque quero ser professora. Desde quando escolhi licenciatura eu já sabia que não iria ser professora no ensino fundamental. Eu queria e quero ser professora universitária. Por quê? Gosto de trabalhar com adultos e não com crianças. Se bem que os alunos que entram na universidade hoje têm dezesseis, dezessete anos. Eu também sou nova, mas penso que é diferente você trabalhar com alunos universitários. Outra coisa que eu quero continuar a fazer é pesquisa. Não sei se nas faculdades particulares é possível. Tenho colegas de curso que são professores nas particulares e a única coisa que fazem é dar aulas. Logo que terminar o mestrado vou tentar o doutorado. Já estou fazendo o projeto. Espero que tenha concurso na universidade ou que sejam criadas mais universidades aqui na região norte. Tem muita coisa para aprender e pesquisar, principalmente na minha área (■ 3).

Eu só decidi pela docência durante a pós-graduação. Porque durante a minha graduação eu nem imaginava, só depois então que surgiu o interesse, quando eu participei do programa de formação pedagógica que dava habilitação/formação para atuar em sala de aula, com disciplinas de didática do ensino (■ 12).

Nas entrevistas foi possível compreender porque os pós-graduandos, em geral, consolidaram suas opções pelo magistério superior após a conclusão da graduação e buscam uma formação continuada em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo eles, é nesses espaços que a opção pela docência no ensino superior toma forma e se consolida.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 14) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Ressalta ainda que o papel das IES e, em específico das Universidades, é fundamental no processo contínuo de formação docente.

Nesse sentido, é preciso identificar qual a contribuição do curso à formação específica para a docência no ensino superior.

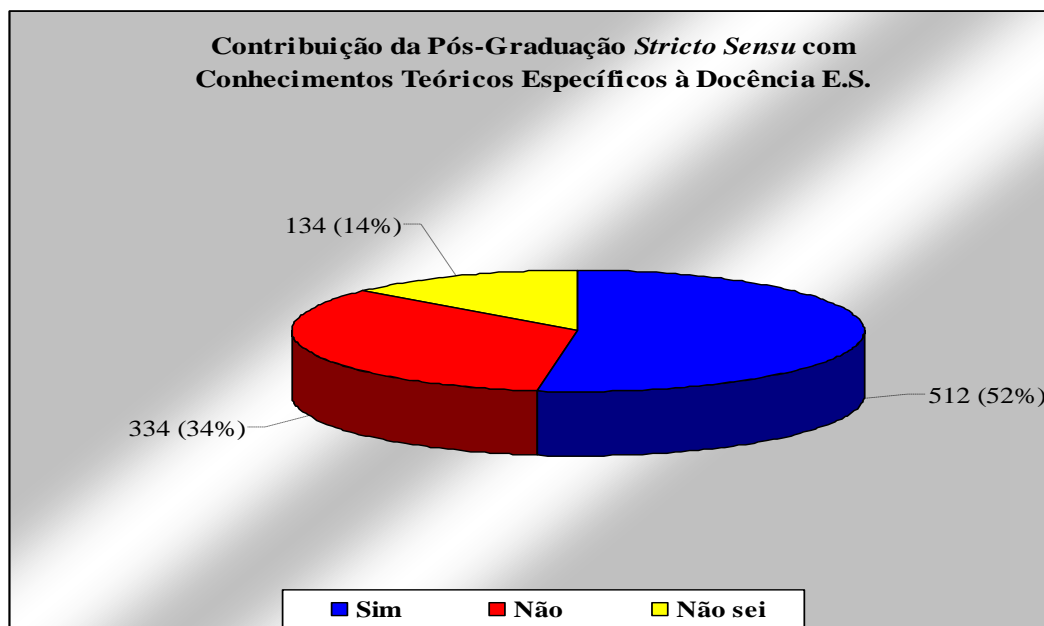


Gráfico 18 - Contribuição da pós-graduação *strictu sensu* específica à docência no ensino superior.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

No Gráfico 18 foram organizados os dados referentes à contribuição dos cursos de mestrado e doutorado em relação ao oferecimento de disciplinas com conteúdos específicos à formação para a docência no ensino superior. Constatou-se que 512 (52%) dos mestrandos e doutorandos afirmaram que o curso contribuiu para a aquisição de ideários pedagógicos; entretanto, 334 (34%) respondeu que não tiveram acesso a nenhuma disciplina específica que promovesse a formação para a docência. O restante, 134 (14%), dos alunos não soube responder se o curso de pós-graduação oferece disciplinas pedagógicas.

O mestrado e doutorado não têm objetivo de formar professores, isso pra mim é muito claro. Você forma pesquisadores, com esses dois níveis. Você pode até fazer pós-graduação lato sensu antes, mas não tem nenhuma relação, com a pós-graduação, no sentido estrito. No mestrado e no doutorado você tem como objetivo formar o pesquisador. É bem verdade que muita gente acaba fazendo mestrado e doutorado e, vai dar aula. Vai dar aula na universidade pelo menos e aí tem uma série de fatores que têm que ser levados em conta (■ 13).

Eu tenho vontade de ser professor, inclusive com o mestrado poderei exercer a docência. Acredito que para ser professor no ensino superior é preciso aceitar desafios, pois são muitas as responsabilidades dos professores universitários – a formação de profissionais capacitados, responsáveis e comprometidos. A experiência é importante, porém um professor universitário não se forma de um dia para outro e é por isso que faço mestrado. Apesar do meu curso não oferecer disciplinas pedagógicas, eu creio que os conhecimentos pedagógicos são essenciais

para o desenvolvimento de um professor universitário. Esses conhecimentos referem-se à maneira como o professor transmite o conhecimento aos alunos, ao modo como ele se relaciona com eles, à sua postura em sala de aula, ao modo como ele cobra e avalia esses alunos. Eu pretendo fazer a disciplina de Didática do Ensino Superior no próximo semestre (■ 4).

[...] acredito também que os cursos de mestrado, em todas as áreas deveriam oferecer, obrigatoriamente, a formação para a docência. Acredito que seria importante ter acesso aos conhecimentos pedagógicos. Só falo isso porque a minha namorada faz mestrado na educação. Segundo ela, seria importante que todos os programas de pós-graduação oferecessem uma preparação sobre os aspectos da Didática em sala de aula, utilização de diferentes instrumentos de educação. Discussão aprofundada sobre o que é educação, o papel do docente, reflexões sobre avaliação, incluindo, ainda, aspectos formais como planejamento, etc. No meu curso não tem nenhuma disciplina que trate do conhecimento para a docência, ainda que um dos objetivos do curso seja a formação do docente para atuar no ensino superior. Fica só no discurso ou não sai do papel... (■ 18).

Se voce olhar nos objetivos do curso verá que diz assim “formar o professor para atuar no ensino superior”, mas até hoje nao vi nada relativo a isso. Nao tive nenhuma disciplina que fale sobre o que faz um professor. Acho que o discurso é muito bonito, porem efetivamente nem o mestrado, nem o doutorado formam o professor para trabalhar nas universidades. Se voce quiser mesmo tem que correr atrás (■ 27).

Sem dúvida faz falta o conhecimento pedagógico. Não é nada fácil tu ter que planejar uma aula, tu só sabe o quanto é difícil isso quando vai para a sala de aula. Não é fácil tu tentar unir toda a teoria que aprendeu e levar essa teoria de uma forma objetiva, clara, para os alunos, e depois tu tentar articular com a prática, isso é um desafio... Eu acho que quem não tem formação, quem não teve nenhuma disciplina na graduação e nem na pós só pode mesmo aprender a ser professor na prática, tu só vai conseguir vivenciar isso nas experiências que tu vai tendo (■ 34).

A expectativa de que a formação para a docência será realizada na pós-graduação *stricto sensu* vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles da disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

À disciplina de Metodologia do Ensino Superior tem sido atribuída a responsabilidade de formar o professor do ensino superior. Essa estratégia, no entanto, não tem sido suficiente nem para responder as demandas de formação e nem para instaurar uma discussão sobre o trabalho pedagógico nas IES, pois, conforme alerta Dias Sobrinho (1998), a percepção e a valorização do pedagógico não devem ser objeto de uma única disciplina, mas

devem instaurar-se na cultura da instituição e imbuir os objetivos básicos dos programas dos diferentes cursos (DIAS SOBRINHO, 1998, p. 145).

No Quadro 4 estão relacionados alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a carga horária destinada as disciplinas obrigatórias e não obrigatórias.

| Pós-Graduação | Área | Instituição | Créditos Obrigatórios | Créditos Optativos | Créditos Docência E.S. | Obrigatórios |
|---------------|----------------------------|-------------------|-----------------------|--------------------|------------------------|--------------|
| Mestrado | Física | Pública Estadual | 12 (01 = 15hs) | 36 | 2 | Não |
| Doutorado | Química | Pública Estadual | 16 (01 = 15hs) | 62 | 4 | Não |
| Mestrado | Computação | Pública Estadual | 16 (01 = 15hs) | 84 | 4 | Não |
| Mestrado | Engenharia Química | Pública Estadual | 15 (01 = 15hs) | 8 | Não há | Não |
| Doutorado | Física Aplicada à Medicina | Pública Federal | 49 (01 = 15hs) | 180 | Não há | Não |
| Mestrado | Ciências da Linguagem | Pública Federal | 30 (01 = 15hs) | 16 | Não há | Não |
| Mestrado | Educação | Pública Federal | 48 (01 = 15hs) | — | Não há | Não |
| Mestrado | Educação Matemática | Pública Federal | 45 (01 = 15hs) | — | Não há | Não |
| Doutorado | Medicina | Pública Federal | 45 (01 = 15hs) | — | Não há | Não |
| Mestrado | Administração | Privada Municipal | 27 (01 = 15hs) | — | Não há | Não |
| Doutorado | Educação | Pública Federal | 30 (01 = 15hs) | 8 | 2 | Não |
| Mestrado | Psicologia | Pública Estadual | 60 (01 = 15hs) | 8 | 2 | Não |
| Doutorado | Engenharia Mecânica | Pública Federal | 30 (01 = 15hs) | 27 | 2 | Não |
| Mestrado | Direito | Pública Federal | 28 (01 = 15hs) | 4 | 2 | Sim |
| Mestrado | Tecnologia Alimentos | Pública Estadual | 12 (01 = 15hs) | 30 | Não há | Não |
| Doutorado | Biotecnologia | Pública Federal | 18 (01 = 15hs) | — | 2 | Não |

Quadro 4 - Relação de carga horária dos Currículos de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de IES – Ano de 2008.

Fonte: Programas de Pós-Graduação *lato sensu* de Instituições brasileiras de Ensino Superior da rede pública e particular das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

A partir da análise dos dados da pequena amostra relacionada no Quadro 4 e dos dados obtidos nos questionários e nas entrevistas é possível afirmar que são raros os cursos de pós-graduação *stricto sensu* que oferecem disciplinas relacionadas à Docência no Ensino Superior e/ou o Estágio Docência Ensino Superior (obrigatório para estudantes bolsistas), sejam eles realizados em práticas de observação ou estudo de conteúdo teórico; e os que

possuem, em grande maioria, apresentam carga horária restrita e geralmente não obrigatória aos pós-graduandos.

Por exemplo, de acordo com a declaração de um aluno entrevistado, de uma IFES da região Sudeste, o curso de Mestrado em Ciência da Computação apresenta como objetivo principal conferir títulos de Mestre em Ciência da Computação; a proposta do Programa de Pós-Graduação é a de qualificar profissionais para atuarem nas áreas de ensino e pesquisa, entretanto, a única disciplina que evidencia relação com a formação docente é o Estágio Docência na Graduação, assim especificada: é uma atividade curricular obrigatória apenas para bolsistas de agências que assim o requerem (exemplo: CAPES). O estudante deverá atuar em atividades de ensino no Curso de Bacharelado em Ciência da Computação, sob supervisão de seu orientador, perfazendo um total de 15 horas-aula teóricas ou 30 horas-aula práticas no decorrer do período letivo. Nesse sentido, dois pós-graduandos que têm bolsa de estudo manifestam sua opinião quanto à importância do estágio docente.

A maioria dos professores que atuam no ensino superior, em faculdades particulares, que eu conheço são mestres ou mestrandos. Como eu sou bolsista não posso trabalhar, então o estágio na docência era uma possibilidade de praticar, ter essa experiência, esse conhecimento a mais, além das disciplinas do curso de pós. Achei bom, mas são poucas horas e a gente não tem aula teórica. Substituí meu orientador nas aulas de graduação. Fiquei sem saber o que fazer. Fiz o que ele pediu e pronto. Acredito que deve ser bem diferente você ter sua turma. Quando terminar o mestrado quero já emendar o doutorado e depois vou pensar no que fazer. Quero trabalhar na minha área – ecologia – e só se não tiver outra escolha ingressarei no magistério superior (■ 11).

A única experiência que se tem, ao menos na minha área de aprender sobre pedagogia é no estágio na docência para quem tem bolsa. Considero que essa é uma oportunidade bastante importante porque se esse sujeito não tiver espaço para fazer esse exercício de docência no Mestrado, ele dificilmente vai ter outra forma de acesso depois no doutorado. Quem não é bolsista CAPES não é obrigado fazer o estágio e, posteriormente, você sai do mestrado e vai ser professor universitário, já poderia ter sido só com a graduação, mas aí tu se pergunta qual a experiência que você teve com isso? Embora, não sei se o estágio, obrigatoriamente, te deixa apto para ser professor (■ 36).

Cunha afirma que a formação para a docência no ensino superior acontece diferentemente dos outros graus de ensino, pois

[...] A idéia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes [...] A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. Certo é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas. Mas esse fato não é suficiente

para permitir afirmar a existência do valor do conhecimento pedagógico na universidade (CUNHA, 2009, p. 84).

Nesse sentido, o aprendizado da docência no ensino superior nos âmbito dos cursos de pós-graduação está amalgamado ao ideário, aos modelos de formação que relega a especificidade do conhecimento pedagógico à última (ou porque não dizer a nenhuma) instância. Foi solicitado aos pós-graduandos, no questionário, que atribuíssem percentuais aos tópicos: conhecimento específico, conhecimento didático e pedagógico, pesquisa e extensão, que poderiam ser contemplados nos currículos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Na Tabela 3 a seguir os indicativos dos alunos podem ser conferidos.

Tabela 3 – Percentual Atribuído aos Tópicos que deveriam ser contemplados nos Currículos de Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de IES – Ano de 2008.

| Tópicos % | C. Específico | C. Pedagógico | Prática Ensino | Pesquisa | Extensão |
|--------------|---------------|---------------|----------------|----------|----------|
| 5 | 14 | 76 | 76 | 60 | 166 |
| 10 | 80 | 238 | 228 | 232 | 436 |
| 15 | 58 | 132 | 144 | 136 | 136 |
| 20 | 172 | 270 | 300 | 246 | 166 |
| 25 | 66 | 82 | 28 | 66 | 28 |
| 30 | 192 | 100 | 100 | 114 | 10 |
| 35 | 20 | - | 16 | 20 | - |
| 40 | 140 | 36 | 10 | 44 | 2 |
| 45 | 14 | - | - | 4 | - |
| 50 | 130 | 12 | 36 | 18 | 4 |
| 55 | 4 | - | - | - | - |
| 60 | 24 | 2 | 4 | 4 | - |
| 65 | 4 | - | - | - | - |
| 70 | 10 | 2 | 2 | 4 | 2 |
| 75 | - | - | - | - | - |
| 80 | 8 | - | - | - | - |
| 85 | 4 | - | - | - | - |
| 90 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 95 | - | 2 | - | - | - |
| 100 | 8 | 4 | 10 | 6 | 4 |
| N.R. | 26 | 22 | 24 | 24 | 24 |
| Total | 980 | 980 | 980 | 980 | 980 |

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Ao analisar os dados da tabela 3, verificou-se a ênfase atribuída pelos pós-graduandos ao conhecimento específico, sendo que o maior número está entre 10% e 50%. Em relação ao conhecimento didático pedagógico os maiores números estão em 10% e 30%. O valor da prática de ensino é similar aos percentuais atribuídos aos conhecimentos didático-pedagógicos e à pesquisa. A extensão aparece com os menores índices: entre 5% e 20%.

A importância do conhecimento pedagógico é lembrada pelos entrevistados ao elencarem os conhecimentos necessários para o exercício da atividade de ensinar, embora priorizem os conhecimentos específicos. Se antes a profissão docente calcava-se no conhecimento objetivo, no conhecimento das disciplinas, em muito semelhantes às outras profissões, atualmente, apenas dominar esse saber é insuficiente. Contudo, em uma das entrevistas, o pós-graduando que já é professor no ensino superior, defende que o domínio do conteúdo específico deve prevalecer.

[...] saber o conteúdo da disciplina vem em primeiríssimo lugar; depois vem didática, personalidade, qualquer outra coisa; não adianta ter didática, ser capaz de organizar uma boa síntese, esquemas, organizar a matéria, se na hora de explicar não tiver um profundo conhecimento, indo e voltando do conteúdo; até porque ninguém ensina o que não sabe [...]; professor que não sabe o conteúdo passa insegurança para o aluno (■ 30).

Nóvoa (1995) parte do princípio de que os professores, independentemente do nível de ensino em que atuam, devem diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, atuar e avaliar sua atuação, para reconduzi-las, no sentido adequado. Fortalecendo essa discussão, Zabala (1998) aponta que para desenvolver a docência é preciso dispor de marcos interpretativos e que a melhoria da prática educativa, assim como a melhoria em qualquer ação humana, passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que nela intervêm. E porque considera que o processo de ensino-aprendizagem seja extremamente complexo, defende que os professores tenham à disposição e utilizem referenciais que os ajudem a planejar, avaliar e interpretar o que acontece na sala de aula.

Nas entrevistas a voz dos pós-graduandos foi uníssona ao afirmarem que a formação inicial (especialização e mestrado) e continuada (doutorado e cursos de formação oferecidos pela IES⁷⁰) para a docência no ensino superior, nos cursos de pós-graduação não contemplam a complexidade da atividade docente. Sobre a formação inicial e continuada, os pós-graduandos se manifestaram destacando a carência da formação pedagógica, mesmo nos cursos de licenciatura.

⁷⁰ No Gráfico19, neste estudo, são apresentados dados relativos à aprendizagem da docência no ensino superior em cursos oferecidos por IES e cursos a distância.

Sou professor em uma IFES e percebo que os professores que já estão aqui há mais tempo e os que estão chegando não têm formação específica para a docência no ensino superior. Os que fizeram licenciatura, assim como eu, têm alguma formação pedagógica e alguma experiência quando fizeram estágio ou foram professores na educação básica. É pouco, mas já é alguma coisa. Os que fizeram bacharelado, além de não terem nenhuma formação, não têm nenhuma experiência como professores e não têm nenhuma noção dos conhecimentos necessários à profissão docente. Entram para a sala de aula na graduação “nus e crus” e ainda com aquela pressa de titular-se e ir para a pós, para fazer só pesquisa, sem ter experiência do ensino, da pesquisa, da extensão no âmbito da graduação. Esquecem que na pós também há ensino, pesquisa, extensão e a parte administrativa. O pior é que serão professores formadores de outros professores. Parece um ciclo vicioso superior (■22).

Segundo GÓMEZ (1992), é ingênuo afirmar que as instituições de formação preparam o futuro professor para enfrentar os desafios de sala de aula. Quando muito, o que faz é orientar, de forma muito limitada, sugerindo regras para ambientes protótipos e para aspectos comuns da vida escolar. A insegurança com que os principiantes iniciam suas práticas confirma que a complexidade da tarefa educativa não pode ser compreendida no âmbito do conhecimento acadêmico, cada vez mais fragmentado e distanciado da realidade concreta.

A cisão entre a teoria e prática que se constata nos cursos de formação inicial e continuada é uma herança de contextos sociais mais amplos, cuja valorização da técnica reflete na discriminação entre as ciências exatas e humanas existente na própria sociedade. A escola, ao reproduzir as relações sociais, particularmente no currículo de formação de professores, acentua e reforça o abismo entre a teoria e prática.

A prática, compreendida como a aplicação de técnicas derivadas do conhecimento científico, é o espaço de desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais. Essa instrumentalização, geralmente, é situada no final dos cursos, momento em que o aprendiz já adquiriu os conhecimentos científicos básicos para lidar com as referidas ferramentas. Ao conceber a competência profissional como um conjunto de fatos e princípios, regras e procedimentos, a prática é considerada como um processo de preparação técnica, que possibilita a aquisição de habilidades e do funcionamento de regras para atuar em sala de aula. As heranças pedagógicas, veiculadas pela escola, nem sempre produziram um projeto vigoroso que pudesse superar essa dicotomia.

Sobre a formação do professor que atua no Ensino Superior, percebeu-se o grau de consciência que os pós-graduandos que participaram dessa pesquisa têm diante da formação que receberam. Tanto a formação inicial na graduação, quanto a formação na pós-graduação foram questionadas: afirmam que tanto uma como a outra etapa de formação não

preparam para o exercício da docência no ensino superior, embora sejam trampolins para essa atividade.

Embora a LDB 9394/96, estabeleça que a formação dos docentes para atender ao nível superior se fará em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como bem colocado por Marques (2003), essa premissa não tem sido prioridade. O máximo que vem acontecendo é a formação para a pesquisa. Em programas de Mestrado e Doutorado em Educação, amplia-se a discussão em torno da educação, mas a forma como estão organizados esses programas impede maior ganho, no que tangencia a formação pedagógica. Uma das pós-graduandas, durante a entrevista se posiciona, a esse respeito:

Aprendi ou tenho aprendido o exercício da docência na prática cotidiana (o que considero normal), contudo sinto falta de alguns elementos teóricos que poderiam me ajudar na prática. Acredito que um curso de mestrado ou doutorado na área da saúde, precisa tratar a educação com muita ênfase. Também acredito que a universidade tem sido palco de grande dificuldade de mudança ou de práticas tradicionais e autoritárias, pois muitos professores não têm uma formação específica. Afinal, quem forma o professor de ensino superior para ensinar? (■ 5).

Para responder a essa questão “quem forma os professores do ensino superior?”, recorreu-se às diretrizes da Reforma Universitária de 1968, que definiu parâmetros para a formação do docente-pesquisador. A condição criada por essa reforma, a respeito de que a pesquisa precisava ser valorizada principalmente nas áreas Tecnológicas e Biomédicas, trouxe um reconhecimento dessa atividade como sendo a mola propulsora para a atividade da pós-graduação, negligenciando a atividade de ensino.

Nesse sentido, a ênfase dos programas de pós-graduação, especificamente no mestrado e doutorado, é a formação de pesquisadores e tem sido objeto de controvérsias.

Segundo Severino, este modelo responde às necessidades de formação do docente de ensino superior, pois o que está em pauta:

[...] não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente, assim como o estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a pós-graduação *stricto-sensu* tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa. (SEVERINO, 2002, p. 68)

Este ponto de vista é compartilhado por Soares (2004), para quem a vivência da pesquisa é extremamente importante, pois possibilita ao professor:

[...] aprender e apreender os processos de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esse processo, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, aos

processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. (SOARES, 2004, p. 101)

Este modelo, entretanto, é visto com reservas por Cunha (2000), para quem:

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade nos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos. (CUNHA, 2000, p. 45)

Ainda que esses autores discutam questões importantes e pertinentes à formação na pós-graduação, pode-se aferir que a formação do docente do ensino superior ainda não é prioridade nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Os Programas de pós-graduação em educação, via de regra, recebem profissionais de diferentes áreas do conhecimento. São usualmente professores do ensino superior e, muitas vezes, formadores de professores. Embora sejam constantes as reivindicações desses profissionais quanto a espaços para a prática pedagógica e a vivência de situações de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência, excetuando a iniciativa acima citada da CAPES (recente e envolvendo apenas bolsistas do órgão de fomento) não se tem espaço, mesmo nos programas de pós-graduação, para a prática da docência assim como para discussão de aspectos específicos dessa prática, de forma mais sistemática.

Pode-se dizer que, de maneira geral, não há formação e sequer preparação formal para a docência no ensino superior no espaço da pós-graduação.

A partir desse ideário, as representações de docência no ensino superior são produzidas nos interstícios das concepções e das vivências que orientam a constituição de modelos de formação docente pautados na pesquisa como única forma de produção do conhecimento. Isso fica evidenciado nas representações dos pós-graduandos a respeito das dificuldades por eles enfrentadas nas atividades docentes cotidianas.

Não obstante a lacuna nos programas de pós-graduação das IES brasileiras em relação à formação docente, atualmente, muitos profissionais das mais diferentes áreas buscam a docência no ensino superior como uma forma alternativa e/ou conjugada de inserção no mercado de trabalho. Apesar da legitimidade dessa busca, a vivência com a prática docente no âmbito do ensino superior, ao ocorrer de maneira informal sem a devida apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, pode se revelar difícil e problemática,

levando à insatisfação em relação à própria prática docente. Essa experiência negativa tende a suscitar um sentimento de fracasso e desânimo ou instigar o professor iniciante a rever sua concepção de docência, frente às inúmeras situações e desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

A forma como os pós-graduandos pensam e fazem a docência no ensino superior está relacionada às marcas, muitas delas, indeléveis, das experiências prévias. Bueno (2002) afirma que os estudos de biografias de professores mostram que os processos de identificação docente se configuram fundamentalmente a partir das experiências anteriores de vida relacionadas à educação e ao ensino, e não nos programas de formação de educadores.

3.2.2 Aprendizagens da Docência no Ensino Superior

A natureza da aprendizagem da docência no ensino superior não é apenas cognitiva, pois traz as marcas da história vivida por seus atores, os traços de sua cultura, de seus pensamentos e construções pessoais, de seus contextos de trabalho, de suas experiências individuais, de seus talentos, de todos os embates de sucesso/insucesso já vividos existencialmente. Quando os entrevistados falaram de sua trajetória, alguns elementos comuns puderam ser identificados, tais como: afinidade com a atividade docente, aulas em cursinhos, para se manterem enquanto estudantes universitários, envolvimento com professores na faculdade, pós-graduação, oportunidade de prestar concurso.

A partir da análise dos dados obtidos nos questionários, nas entrevistas e nas observações das atividades docentes foi possível depreender que, cada um dos pós-graduandos agregou sentidos e significados trazidos de experiências que ultrapassaram a barreira do tempo: experiências da escola de Educação Básica, da graduação, das experiências compartilhadas com os familiares, lembranças de professores que passaram por suas vidas. É o que forma a pessoa professor. Martins (2003, p. 175) considera que “aquilo que é vivenciado e analisado provoca mudanças mais profundas do que aquilo que é apenas ouvido, no plano do discurso”.

Nessa perspectiva, amplia-se a compreensão do termo docência e de formação, porque permite associá-los a vários elementos conceituais como formar, educar, ensinar, aprender, compartilhar, trocar, superar, dialogar, criar, etc. É por meio do processo formativo, configurado enquanto processo dinâmico, que os sujeitos se desenvolvem ao longo da vida.

Nesse sentido, é substancial o relato de uma doutoranda entrevistada sobre a sua representação de formação para a docência aprendida, segundo ela, no permanente exercício da vida.

Aprendi a ser professora de várias formas. Acredito que a vida me forma. São muitas as pessoas que marcam a minha vida e a minha escolha pela docência. Não sei dizer se foi um ou mais de um professor que marcou a minha vida. Cada pessoa que passou pela minha vida, meus pais, familiares, professores, alunos, colegas, amigos tiveram uma importância enorme na minha formação como pessoa; e a professora é indissociável de mim, de minha personalidade; eu não represento na sala de aula, eu sou ali a mesma que sou em família, no convívio social; a gente não consegue ser diferente do que é o tempo todo. Mesmo tendo sido influenciada por essas pessoas, há uma característica bem pessoal, que fez e faz a diferença, que é estar aberta aos outros, a eles; eu poderia ter passado por eles sem absorver nada; mas essa característica pessoal me permite selecionar e incorporar só o que considero importante. Acredito que o essencial é trocar ideias, figurinhas como a gente diz, pois é assim que a gente vai melhorando como pessoa e, é claro, como profissional (■ 37).

Segundo Lefebvre (1983), presença é o momento que realiza em ato o resultado da crítica sobre as representações. Esse conceito de momento aparece em todo seu trabalho, como uma teoria da presença e a fundação da prática da emancipação. Para o autor, esses momentos são instantes de não-alienação. Funcionam como válvulas de escape de uma suposta condição de alienação do indivíduo em sua vida cotidiana.

A disponibilidade de aprender com o outro, evidenciada no relato acima, significa estar presente nos diferentes momentos da vida. Significa a disponibilidade de rever-se, reformar-se. Freire (1996) considera que aprendemos uns com os outros “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (1996, p. 25). Constatou-se também a existência de professores do ensino superior entre os familiares dos 980 pós-graduandos. As respostas podem ser verificadas na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Número de Professores do Ensino Superior na Família

| Professores do Ensino Superior na Família | Número | % |
|--|--------|-------|
| Avós; Irmãos; Filho(a); Sobrinho(a) e Primo(a) | 2 | 0,2% |
| Avô/avó | 14 | 1,4% |
| Avô/Avó e Irmão/Irmã | 2 | 0,2% |
| Cônjuge | 8 | 0,8% |
| Cunhado(a) | 10 | 1,0% |
| Irmão/irmã | 58 | 5,9% |
| Irmão/Irmã e Primo(a) | 2 | 0,2% |
| Namorado(a) | 8 | 0,8% |
| Pai/mãe | 60 | 6,1% |
| Primo(a) | 96 | 9,8% |
| Sobrinho(a) | 4 | 0,4% |
| Tio(a) | 92 | 9,4% |
| Tio(a) e Primo(a) | 4 | 0,4% |
| Não tem nenhum professor do ensino superior na família | 590 | 60,2% |
| Não respondeu | 30 | 3,1% |
| Total | 980 | 100% |

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Os dados da Tabela 4 mostram que 590 (60,2%) dos discentes que participaram da pesquisa não têm parentes professores no ensino superior. O número de docentes no ensino superior brasileiro ainda é relativamente baixo em comparação aos países europeus e norte-americanos. Dessa forma, a presença de professores na família brasileira é majoritariamente da educação básica. Entretanto os índices obtidos na Tabela 3 indicam, em maior número, de docentes do ensino superior que são primos (9,8%) tios (9,4%), pais (6,1%), irmãos (5,9%) dos pós-graduandos. Destaca-se ainda a presença de avós (1,4%), cunhados (1%), namorados (0,8%), sobrinhos (0,4%). Além desses houve quem respondesse a existência de mais de um membro familiar que exerce a docência no ensino superior.

Esses dados indicam a significativa influência familiar ao escolher a carreira docente. Em entrevista, um dos pós-graduandos entrevistados assim se posicionou:

[...] Eu sou de uma família de muitas professoras, minhas tias todas são professoras, e isso já me atraía desde a infância; eu sempre gostei de ir à escola, de ter acesso a muitos livros, isso sempre me apaixonou. O meu pai, era professor na universidade e ele tinha muito contato com a USP, com os professores, e sempre foi

encantado com isso, sempre trazia muitas informações para casa, o que aumentou meu interesse, isso para mim foi fundamental para escolher ser professora (■ 33).

A influência familiar a respeito de docência, em geral apreendida com os entes mais próximos e com os professores da educação básica, está presente desde a infância. Essas influências podem ser em termos de imitação de modelos familiares, de valorização dessa profissão ou mesmo de condicionantes da estrutura familiar que podem ampliar ou mesmo circunscrever as oportunidades profissionais. Estas marcas foram evidenciadas na maioria das entrevistas como fator, em muitos casos, determinantes na constituição da carreira docente. Um dos entrevistados conta que

Acho que respiro o ar da escola mesmo antes de nascer. Minha mãe era professora. Praticamente cresci dentro da escola e vendo minha mãe dar aulas e em casa preparar suas aulas. Meus avós também eram professores. Há certa tradição familiar e a gente adora lecionar, meu irmão dá aulas na pós, outro dá aula particular e eu sou professora em faculdade particular. Quando nos reunimos a conversa é em geral sobre “causos” dos alunos (■ 25).

Desde a minha infância decidi ser professora. Adorava brincar de “escolinha” com meus irmãos e amigos. A minha mãe era professora alfabetizadora. Adorava ver os cadernos dos alunos e os planos de aula de minha mãe. Por isso escolhi o curso de Pedagogia (■ 35).

Pode-se verificar nos dados encontrados a significativa presença e influência dos familiares na vida dos pós-graduandos e que, de certa forma, as experiências com eles compartilhadas, contribuíram para orientar a trajetória de formação escolar e até mesmo as suas opções pela docência. Os dados encontrados em uma pesquisa realizada por Cunha (1989) corroboram os achados nessa pesquisa. A autora revela que:

[...] nossos interlocutores, como é natural, possuem experiências de vida própria e diferenciada. Todos referiram-se à família como um ponto importante para a sua formação [...] O dado que se repete com maior frequência é daqueles professores que reconhecem terem sido influenciados profissionalmente pela família. Em geral, mais pelo ambiente propício do que por uma clara intervenção (CUNHA, 1989, p. 81).

O aprendizado da docência no ensino superior, segundo os pós-graduandos, acontece de várias formas. No Gráfico a seguir registra-se o quanto eles atribuem de valor ao aprendizado da docência no ensino superior com:

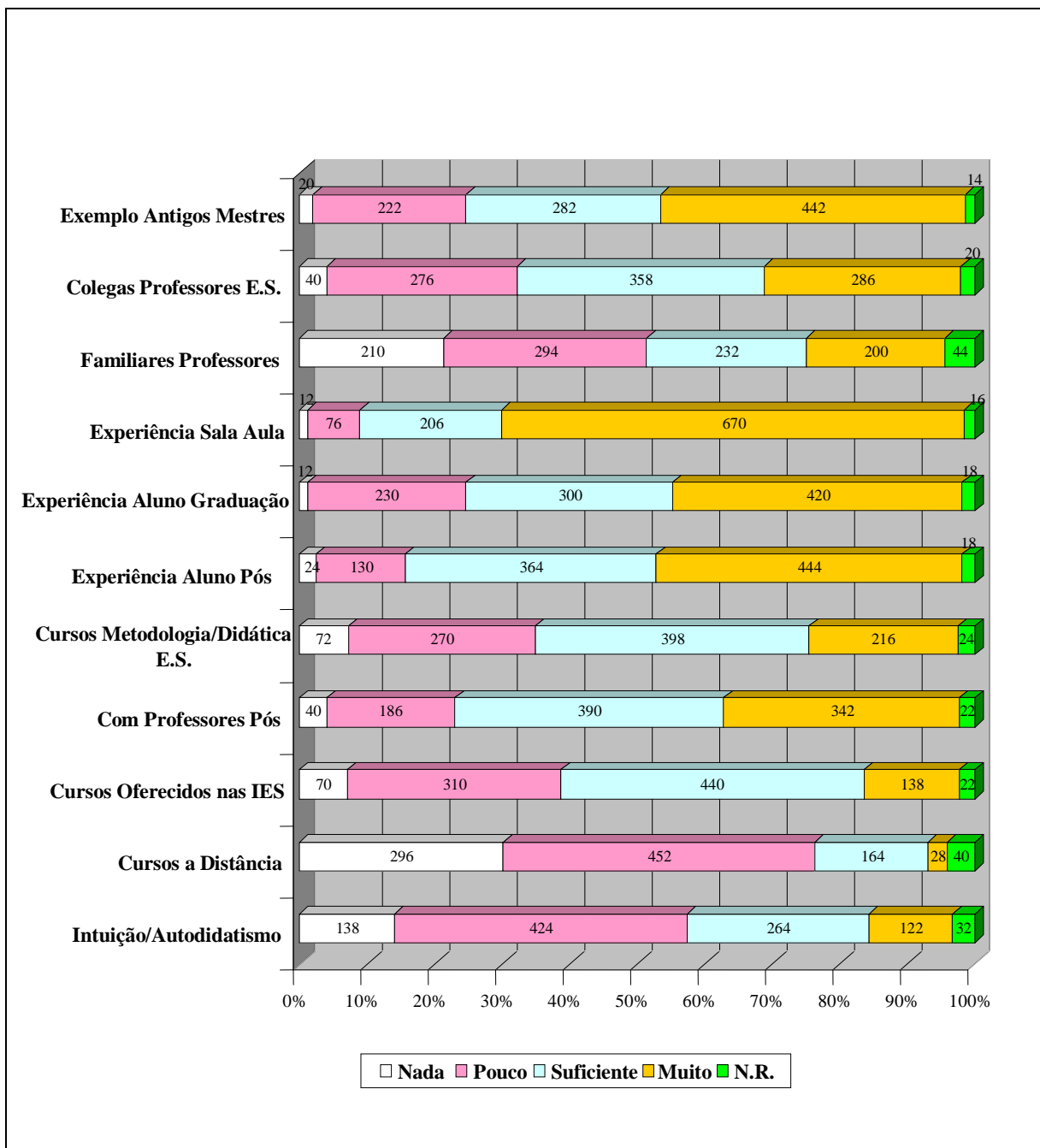


Gráfico 19 - Valor atribuído ao aprendizado sobre a docência.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

No Gráfico 19 identificou-se nas respostas dos pós-graduandos o valor (considerando-se a média das variáveis “suficiente” e “muito”) atribuído por eles à aprendizagem da docência no ensino superior com (em ordem de importância): (i) a experiência docente em sala de aula; (ii) a experiência discente nos cursos de graduação e pós-graduação; (iii) colegas professores; (iv) os familiares professores, antigos mestres e os professores da pós-graduação; (v) cursos de formação; (vi) intuição e autodidatismo.

Desse conjunto destacam-se duas formas de aprendizagem da docência no ensino superior: os exemplos dos antigos mestres e experiência discente e docente em sala de aula.

Os exemplos de prática de professores que passaram por suas vidas são marcantes. O aprendizado a partir da observação dos professores orienta as representações dos pós-graduandos a respeito de docência no ensino superior e ao mesmo tempo eles incorporam os modelos “professorais” na forma de falar, de vestir, de ensinar. Os pós-graduandos entrevistados contam como e o que aprenderam com seus mestres na graduação e na pós-graduação:

Eu tive dois motivos que me impulsionaram a querer a docência, os dois são extremos. Por exemplo, eu tive professores na graduação, no primeiro semestre que foram excelentes, uma didática, um domínio de sala perfeito, aquele tipo de professor que você aprende, porque ele é perfeito em tudo. Nele eu me inspirei. E também, por outro lado, os extremos, daqueles professores que não ensinam nada, que não estão nem aí, não se preocupam com o aprendizado do aluno, aí eu pensei o seguinte: se eu quero ser melhor do que todos estes que literalmente “enrolavam”. Com estes erros que eles deixaram para a gente, eu pensei: eu quero ser diferente, corrigir estes erros que eles deixam (■ 2).

Recordo um professor da faculdade que chegava sempre atrasado, monologava a aula, olhando sempre pra cima, pro teto; ironizava nossas perguntas; saía apressado no fim da aula; evitava a gente fora da sala; nas provas perguntava coisas que não tinha dado e o pior deixava todo mundo pescar; quem estudava acabava tirando nota mais baixa; esse com certeza eu jamais esquecerei, e procuro não ser igual a ele [...] (■ 9).

Acredito que nos anos que compartilhei com meus professores, desde o ensino fundamental até a faculdade, fizeram-me absorver algo de suas experiências; dos bons professores aplico na minha prática coisas que entendo facilitam a aprendizagem; dos maus, também recordo seus desacertos, pra nunca repetir suas práticas; bem ou mal todos me ajudaram (■ 21).

[...] tive um professor da graduação, que eu admirava muito e foi muito importante para minha vida como professor; seus exemplos, a forma se vestir (impecável) a forma de organizar as aulas, seu carisma, ele não precisava gritar pra chamar nossa atenção; eu comecei imitando-o com certeza [...]. A gente desenvolve um modo próprio de ensinar, não foi consciente não, mas a gente vai adaptando à nossa maneira de ser; já me libertei [...]; mas na hora do aperto, ainda me lembro dele [...] (■ 37).

Na graduação em engenharia mecânica eu tinha um professor admirável. Ele primava pelo ensino e se esforçava para que os alunos aprendessem. Ele dizia: “Eu não saio da sala sem todo mundo saber isso daqui. Se alguém ficou com alguma dúvida, eu vou explicar de novo até todo mundo saber”. E todo mundo aprendia. Ele se preocupava em saber se ele estava ou não conseguindo transmitir o conhecimento [...] hoje eu levo em consideração o exemplo daquele professor e se eu tiver que repetir trinta vezes o conteúdo, eu repito. Tanto que já tive quem saiu da sala porque não aguentava ouvir a mesma coisa. Eu fico até que todo mundo aprenda. Eu quero que eles aprendam. Isso é o mais importante. Pra mim isso é ser professor. Isso é docência, independente do nível em que ela seja exercida. (■ 14).

Esses relatos apontam que as experiências durante a formação, de alguma forma geram referências no processo de constituição das representações, sobre o que é ser professor

no ensino superior. As trocas ficam armazenadas nas lembranças, que posteriormente compõem a prática, como sujeitos envolvidos em uma realidade que requer comportamentos parecidos, então, a lembrança de alguns perfis são materializadas nas práticas.

A pluralidade de referências com as quais os pós-graduandos justificam o aprendizado da docência é proveniente de fontes variadas, porém, têm uma natureza pragmática, estão a serviço da ação, ou seja, têm um significado e uma utilidade para o seu trabalho.

Quando solicitada a indicação de competências docentes dos professores no ensino superior, de diferentes áreas de conhecimento, em geral foram apontadas qualidades genéricas e abstratas em relação ao professor, tais como: paciência, criatividade, liderança, ética, intuição, flexibilidade, responsabilidade, perseverança, empatia, etc. Raramente foram apontadas competências específicas do trabalho cotidiano da sala de aula, quais sejam: saber elaborar um projeto; saber trabalhar em equipe; saber planejar uma situação de aprendizagem; saber construir uma prova; saber avaliar uma tarefa; saber se comunicar com a classe; saber elaborar uma situação-problema; saber contextualizar; saber acompanhar o progresso dos alunos; saber buscar recursos para implementar projetos de trabalho; saber administrar o tempo do ensino; saber trabalhar com a heterogeneidade do grupo-classe; saber preparar um seminário; saber improvisar, etc. Enfim, são lembradas e priorizadas competências aplicáveis às profissões de um modo geral, aquelas inscritas num conceito genérico de educador (pais, médicos, comunicadores, etc.).

As especificidades mais objetivas da profissão (*savoir-faire*), raramente são lembradas. Em geral, essas escolhas refletem as representações que compõem o imaginário dos mestrandos e doutorandos, ou seja, a imagem do educador como um ser moral: honesto, bondoso, solidário, abnegado, enfim, tudo que a sociedade construiu a respeito desse profissional ao longo de uma história que não é necessariamente uma história da docência concreta.

O cotidiano escolar desafia o professor a reconstruir, a cada dia, sua própria política de educação, sua pedagogia, sua didática, ampliando sua epistemologia de saberes, aperfeiçoando as relações que estabelece com os alunos e com os saberes, revendo sua ética profissional. Nesse trabalho diversificado e complexo, o professor vai construindo um repertório pessoal de conhecimentos práticos sobre a maneira de bem conduzir seu trabalho que não está apoiado em um modelo linear, mas cíclico, para não perder de vista sua intenção maior que são as aprendizagens dos alunos. É, e será sempre, um eterno aprendiz de seu ofício, em termos de mobilização de múltiplos e complexos saberes. Para Tardif (2002), os

cursos de capacitação docente têm um impacto pequeno sobre as crenças que os professores incorporaram em sua história de vida e trajetória escolar.

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes (TARDIF, 2002, p. 56).

Em relação à aprendizagem da docência no ensino superior a partir da experiência em sala de aula, constatou-se que os pós-graduandos referem-se a dois momentos: a experiência em sala de aula com alunos e como professores. Segundo as representações dos mestrandos e doutorandos a linha que separa essas duas experiências é muito tênue.

No Gráfico 20 a seguir verifica-se a experiência docente dos discentes na educação básica e no ensino superior:

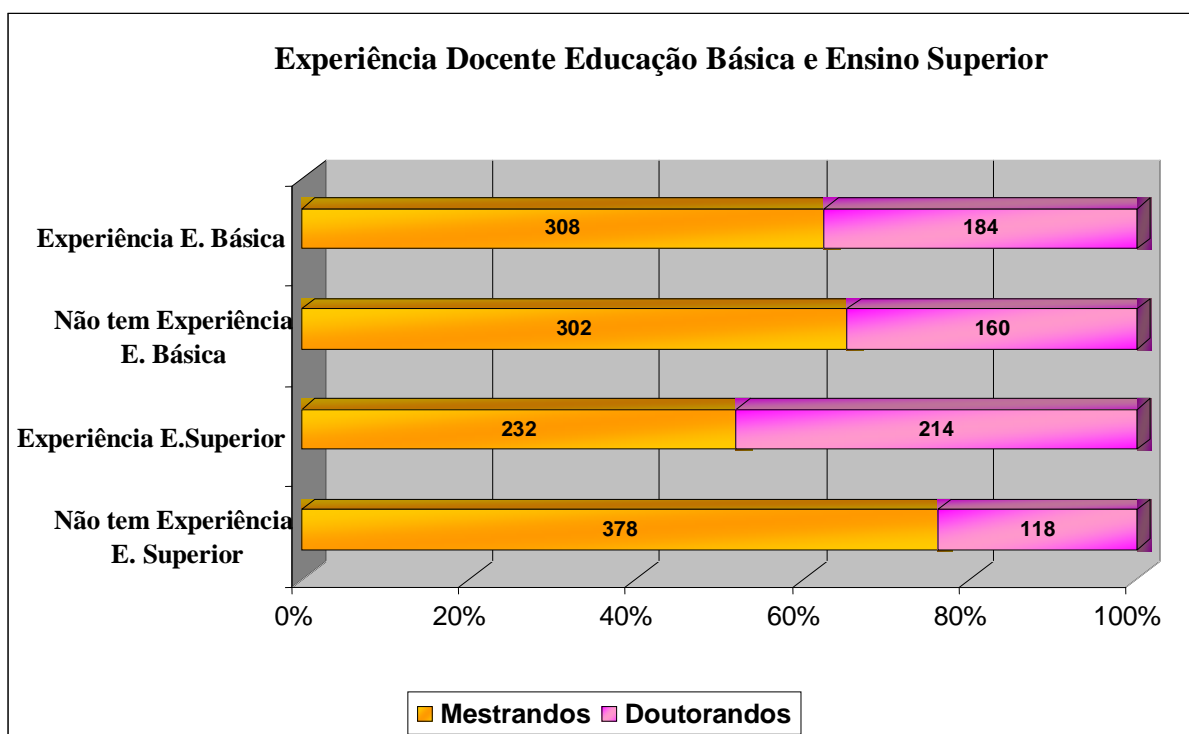


Gráfico 20 – Experiência docente dos pós-graduandos na Educação Básica e no Ensino Superior.
Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Observa-se no Gráfico 20 que o número de mestrandos com experiência docente na educação básica (308) e no ensino superior (323) é mais elevado do que os números de doutorandos com experiência nos dois níveis de ensino, 184 e 118, respectivamente. Contudo, ao se considerar que o número de doutorandos que participam da pesquisa é menor, a situação se inverte. É considerável o número de alunos com experiência docente, mas a quantidade

daqueles que não têm experiência como professores, nos dois níveis de ensino, também é significativa.

No Gráfico 21 estão organizados dados referentes à área de conhecimento do grupo de pós-graduandos que são ou já foram professores na educação básica.

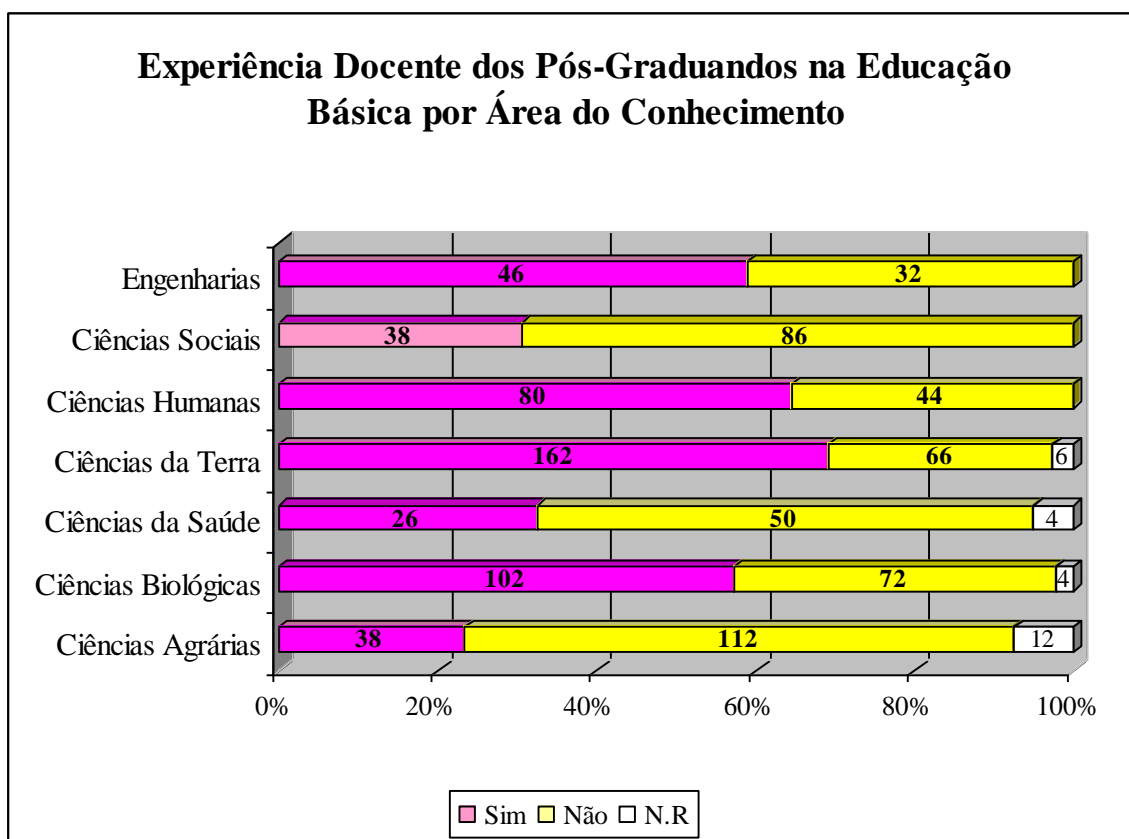


Gráfico 21 – Experiência docente dos pós-graduandos na Educação Básica e no Ensino Superior por Área do Conhecimento.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

A análise dos dados do Gráfico 21 revelou que o número de pós-graduandos que tem experiência na educação básica, distribuídos por área do conhecimento, é maior do que os que não têm experiência como professores nesse nível de ensino. Destacaram-se as áreas das Ciências Exatas e da Terra (162), Ciências Biológicas (102) e Ciências Humanas (80). Os demais, com menores índices, porém não menos significativos, são das áreas das Engenharias (46); Ciências Agrárias (38) e das Ciências da Saúde (26).

É interessante a presença de engenheiros professores na educação básica. Em geral são professores de matemática, física e química no ensino médio de instituições de educação básica da rede particular de ensino, apesar de não terem nenhuma formação que os habilite,

pedagógica e legalmente, para exercerem a docência nesse nível de ensino. A entrevista com um engenheiro que faz mestrado foi bastante elucidativa quanto a esse paradoxo.

Quando eu terminei o curso de engenharia mecânica não consegui emprego. Comecei dando aula particular de matemática e física para alunos do colegial que precisavam de nota e para os alunos da mecânica que tinham dificuldade com cálculo. Depois, um conhecido meu ficou sabendo que estava dando aulas e me convidou para dar aulas num colégio particular. Não sei o que o diretor da escola fez porque me falaram que eu não posso ser professor, mas aceitei e só deixei quando comecei o mestrado e consegui bolsa. Acho que o pessoal da escola gostou das minhas aulas e os meninos também. Não fiz nenhum curso de didática e acho que não preciso. Eu acho que quando o professor sabe não precisa de mais nada. Gostei da experiência e pretendo continuar a ser professor na graduação (■ 12).

A situação relatada é comum nas escolas de educação básica e em cursinhos pré-vestibulares. Será que faltam professores licenciados em matemática, física, química para atuarem na educação básica?

Dados do Censo Escolar de 2007 (INEP/MEC) mostram uma queda no número de formandos em cursos de licenciatura e a mudança de perfil dos que buscam a profissão. De 2005 a 2006, houve uma redução de 9,3% de alunos formados em licenciatura. A situação é mais complicada em áreas como Letras (queda de 10%), Geografia (menos 9%) e Química (menos 7%). Faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia.

É necessário que, além do acesso aos cursos de licenciatura, sejam também garantidas a permanência e a qualidade de ensino.

O perfil socioeconômico de quem escolhe o magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. Análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM - INEP/MEC, 2008) indicam que os alunos que optam por cursos de licenciatura são aqueles que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que tem apresentado nas diferentes avaliações um baixo desempenho. São alunos que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior e que tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. Essas informações também estavam presentes na declaração de uma das pós-graduandas entrevistadas.

Sou pedagoga, mestre e doutoranda em Educação. Sou professora em cursos de licenciatura, em duas instituições da rede particular. Às vezes não consigo dormir porque fico pensando sobre os alunos que cursam Pedagogia, Letras, História e Geografia. Em média são 150 alunos reunidos em um auditório para assistirem aula de Didática Geral, disciplina pela qual sou responsável. Detalhe: as aulas são durante a noite. Grande parte deles terminou o EJA e ingressaram na graduação sem condições mínimas, até para ler um texto e interpretá-lo. É um desafio trabalhar com esses alunos que trabalham o dia inteiro nos mais variados empregos

– secretárias, empregadas domésticas, taxistas, etc. – que almejam um diploma. Muitos dormem principalmente quando uso o retroprojetor. Outros copiam a síntese que apresento dos textos. A discussão torna-se inviável e as conversas paralelas tornam a aula insuportável. Já pedi para dividir a turma, mas a coordenação alega a indisponibilidade de espaço físico. Pensei em deixar as aulas, porém preciso de dinheiro para pagar contas no final do mês e para continuar na pós. Estou frustrada porque penso nos futuros professores que estão sendo formados e muitos irão trabalhar na educação básica. Ainda vou encontrar um jeito... (■37).

André (2009) constatou uma significativa mudança no perfil dos alunos de cursos de licenciatura em uma pesquisa realizada em quatro instituições do ensino superior de diferentes regiões do país, públicas e privadas, com características distintas quanto à organização curricular, estruturação da carreira docente e situações de trabalho dos professores. Foram entrevistados os professores formadores de cursos de licenciatura. A autora verificou que, especialmente no caso das instituições particulares (comunitárias e na privada), os participantes da pesquisa identificam a falta de preparo adequado dos estudantes, principalmente quanto à capacidade de leitura, escrita e compreensão de texto, bem como a falta de domínio dos conhecimentos básicos da área em que esses estudantes irão atuar. Os formadores identificam, também, que muitos estudantes têm apenas uma visão imediatista e utilitarista da formação universitária. Já a realidade na universidade pública é outra, os formadores elogiam o repertório cultural e o aproveitamento dos estudantes. O desafio desses professores, segundo eles, é convencer os estudantes a não desistir do magistério. No gráfico a seguir é possível verificar o índice de satisfação dos pós-graduandos em relação ao preparo para o exercício da docência na educação básica.

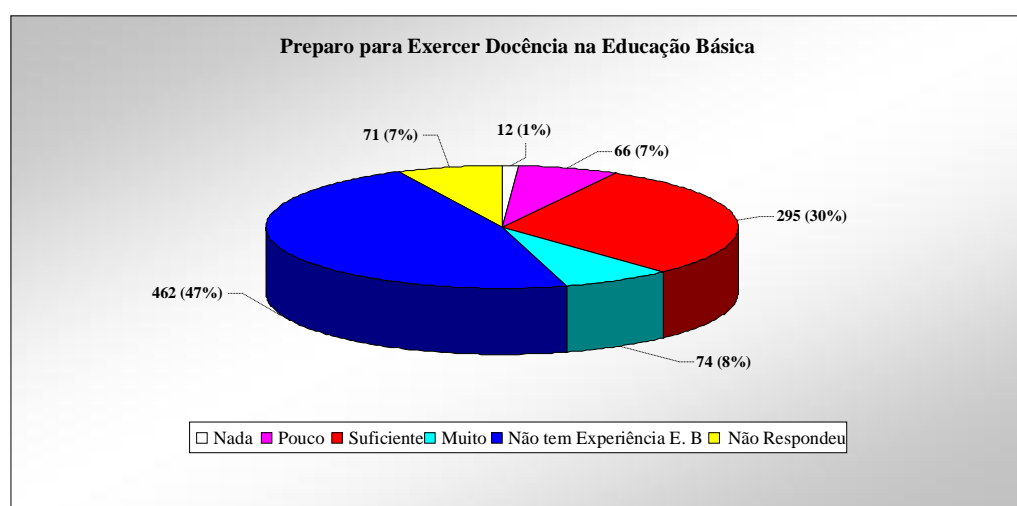


Gráfico 22 – Declaração dos pós-graduandos quanto a sentirem-se preparados para exercer a docência na Educação Básica

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Comparando os dados apresentados no Gráfico 22 percebe-se que a avaliação dos pós-graduandos é satisfatória em relação ao “preparo” para o exercício docente na educação básica – a soma dos dados “suficiente e muito” é igual a 38%, e a soma dos índices “nada e pouco” é igual a 8%.

Apesar de parecer redundante, há que se considerar que as representações quanto a satisfação em relação ao preparo para o exercício da docência são de pós-graduandos. Tal fato indica que são professores que deram continuidade à formação inicial. Ainda que esse dado destaque-se no conjunto é preciso considerar que não é regra geral no que tange a realidade brasileira. Uma mestranda em Educação fala sobre o assunto:

Eu sempre quis ser professora da educação infantil. Escolhi o curso de Pedagogia e agora o mestrado em Educação. Sou professora na educação infantil há quinze anos. Acredito que a formação inicial e continuada, no caso na pós-graduação é fundamental à profissão docente independentemente do nível em que ela aconteça. Sou uma profissional mais qualificada e capaz de contribuir com a formação escolar de crianças que serão adultas um dia. Elas merecem a minha dedicação e o meu compromisso. Por isso assumo a docência na educação infantil e não pretendo deixá-la quando terminar o mestrado (■19).

O acesso à formação continuada na pós-graduação dos professores que atuam na educação básica deveria ser uma regra geral e não exceção.

Nesse sentido, a análise do índice relativo à insatisfação dos pós-graduandos quanto ao preparo para o exercício da docência na educação básica pode estar associada a fato de o trabalho do professor estar cada vez mais complexo, exigir responsabilidades cada vez maiores e, entretanto, não sentirem-se preparados, no sentido de a sua formação inicial, ou mesmo pelo pouco tempo de experiência como professores, não oferecer subsídios ao exercício da profissão docente.

O gráfico a seguir revela que o pouco tempo de experiência docente dos pós-graduandos pode ser também um dos motivos que indique insatisfação e dificuldade de avaliar as condições de “preparo” para a profissão docente na educação básica.

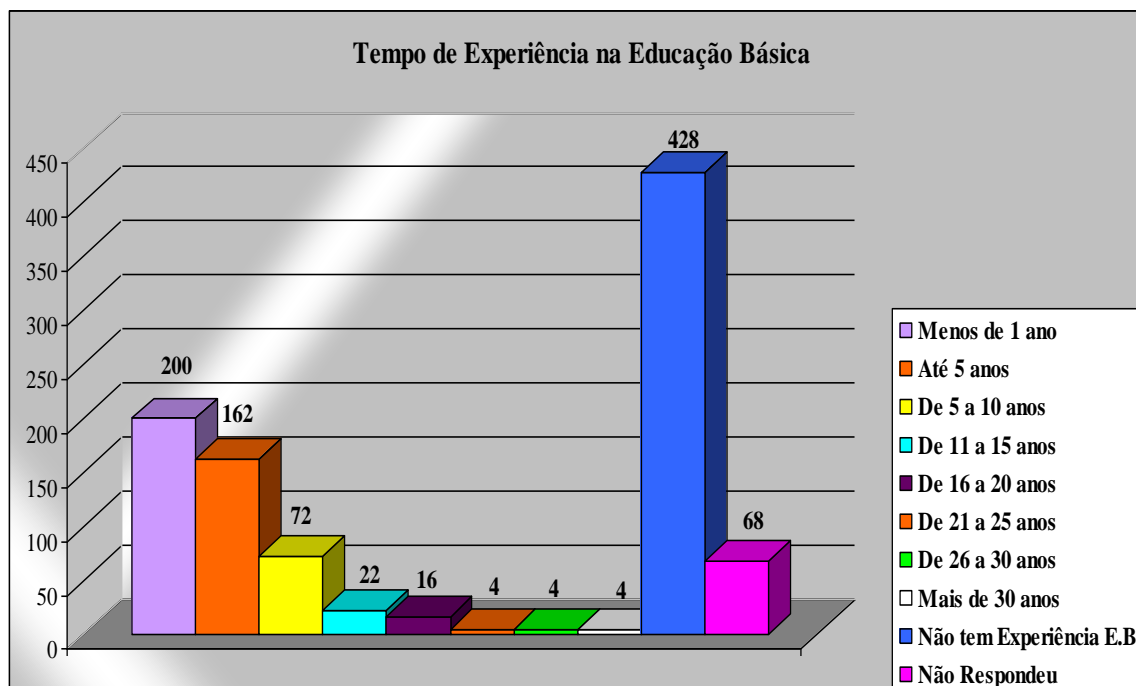


Gráfico 23 – Declaração dos pós-graduandos quanto ao tempo de experiência docente na Educação Básica.
 Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Observando-se os índices obtidos no gráfico é possível verificar que 200% dos pós-graduandos declararam ter menos de um ano de experiência docente na educação básica⁷¹. Na sequência, 162%, estão os alunos com até cinco anos de trabalho docente e deles 72% têm de cinco a dez anos de experiência. Os menores índices foram com 22%, de 11 a 15 anos, 16%, de 16 a 20 anos; 4% responderam, respectivamente, para os períodos de 21 a 25 anos; de 26 a 30 anos e mais de 30 anos de exercício, dos pós-graduandos que declararam terem experiência docente na educação básica.

A questão das dificuldades vivenciadas no período de sua iniciação profissional na docência foi um aspecto que se revelou como tendência nas representações dos pós-graduandos. A iniciação na docência tem se revelado como uma etapa importante no processo de aprender a ser professor. Diante de uma realidade complexa, muitas vezes o professor se desestrutura, pensa em desistir da profissão, sente-se como um estranho no ambiente escolar, duvida da sua competência e da importância da formação inicial. Enfim, para aqueles que permanecem, é uma fase que contribui de maneira singular para uma determinada forma de ser professor. Em sua prática, os professores enfrentam situações que reclamam uma formação mais articulada com os desafios e dilemas que o processo de escolarização e as

⁷¹ O dado relativo a menos de um ano chama a atenção, pois considera-se que os pós-graduandos indicaram o tempo relativo a prática de ensino, exigida nos cursos de licenciatura, que duram em média 1 ano.

condições de exercício da docência impõem. Apontando dificuldades do começo da docência, uma aluna do mestrado e professora na educação básica, que iniciou sua vida profissional atuando em uma escola pública, na periferia de um grande município, relata que:

Iniciei trabalhando na periferia com uma turma com muitas dificuldades de aprendizagem e com sucessivas repetências. Foi um trabalho difícil, pois além da prática ser diferente da teoria estudada durante a graduação, as condições de trabalho eram precárias. Não tinha luz, faltava água. Se eu não comprasse giz não podia escrever no quadro. As crianças não tinham material escolar. Alguns dias havia merenda e em outros não. Banheiro então... Eu havia feito a prática de ensino em uma escola particular, realidade completamente diferente daquela vivenciada. Não questiono o que aprendi na graduação. Hoje, no mestrado consigo identificar a importância dos conhecimentos aprendidos na graduação na minha formação, mas completamente ineficazes num contexto de extrema pobreza. Quando terminar o mestrado pretendo ingressar no magistério do ensino superior e trabalhar em cursos de licenciatura porque acredito que a formação inicial do professor deve ser mais voltada para a realidade da sala de aula e a teoria deve subsidiar esse trabalho (■27).

As dificuldades relatadas levam a refletir sobre a formação inicial e a carência de articulação desse espaço formativo com os diversos contextos de ensino onde, possivelmente, se dará a atuação do futuro professor.

Em geral, não se aprende nos cursos de formação docente a planejar, a agir frente à complexidade de uma escola que atende hoje a um grupo social que há algum tempo estava fora dela. A respeito do descompasso entre formação concebida como ideal e realidade vivenciada pelos professores, Esteve (1999, p. 109) diz que “o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação”.

As dificuldades iniciais também podem ser percebidas na perspectiva da tensão entre teoria e prática. Parece que na iniciação profissional a teoria e a prática são percebidas como pólos desarticulados, até mesmo opostos no enfrentamento da realidade. O professor iniciante tem dificuldade de articular os instrumentos teóricos de que dispõe para, de alguma forma, interpretar as situações vividas e tomar as decisões que se fizerem necessárias em cada contexto. A visão, possivelmente decorrente da formação, de que a teoria automaticamente se aplicará à prática pacificamente, sem nenhum embate, desmorona.

A prática docente, por se tratar de uma prática social, conscientemente desenvolvida, só pode ser entendida a partir de uma clara definição da sua área problemática que é a relação teoria e prática. Ela não existe sem algum conhecimento sobre a situação de atuação e alguma ideia do que seja o ensino. Neste sentido, seus praticantes devem possuir alguma teoria prévia que subsidie suas atividades e guie suas ações. Portanto, uma prática não existe separadamente de uma teoria. A teoria da prática docente não existe, portanto, num vazio

teórico. Como produto das tradições existentes, ela é construída a partir dos conceitos que são privilegiados nos contextos histórico-sociais. Assim, os fossos abertos entre teoria e prática, entre a teoria educativa e a sua aplicação só existem por falta de uma reflexão dos próprios docentes, acerca de suas atividades profissionais. Considerar que esses hiatos sejam problemas de comunicação ou de implementação é concordar que os mesmos possam ser resolvidos com a aplicação de uma teoria na prática, fornecendo-lhe regras para a ação, sem a necessidade de desvelar as circunstâncias históricas em que foram gerados.

Talvez os cursos de formação inicial devessem pesquisar sobre a prática dos professores com mais atenção e cuidado. É sempre oportuna a reflexão sobre a prática como espaço de produção de novos conhecimentos. Esse processo pressupõe aceitação e negação de modelos, o confronto de ideias e teorias em um movimento dinâmico que contribua para o desenvolvimento profissional do professor e para o processo de ensino e aprendizagem.

Até o momento foram apresentadas representações sobre a docência na educação básica na perspectiva de professores que têm pouco tempo de experiência. A docência em suas expressões se revela sofrida e repleta de percalços. A teoria e a prática são antagônicas.

Depreende-se que os enfrentamentos relatados estejam relacionados com as predisposições pessoais, com as condições do local de trabalho no local e com o tempo de exercício do magistério. Em relação ao maior tempo de experiência e a distância da experiência conflituosa pode-se inferir na forma de representar a docência. Tal fato pode ser exemplificado na fala de uma doutoranda com dez anos de profissão na educação básica.

Comecei a trabalhar como professora no ensino fundamental muito nova e sem nenhuma experiência. A experiência foi adquirida ao longo do tempo, em sala de aula. No início a minha maior dificuldade foi lecionar em várias séries e acontecia de eu confundir as turmas; o início é sempre difícil, porque a gente tem muita inexperiência, insegurança, porém a vontade de acertar prevalece e, gradualmente, as dificuldades são vencidas. Com o passar do tempo, com os conhecimentos adquiridos na graduação e na pós-graduação, bem como, a orientação de coordenadores e outros professores, pude desenvolver a cada dia a minha docência. Hoje eu posso dizer que sou uma professora melhor qualificada não só pelo título, mas pelos conhecimentos que adquiri nas pesquisas que realizei. Eu podia estar trabalhando no ensino superior, mas eu gosto da escola de educação básica (■31).

Acredita-se que essa condição somente é alcançada com subsídios teóricos específicos da profissão docente, obtidos na formação inicial e continuada e com o exercício cotidiano na sala de aula e para além dela. A compreensão da formação como um processo que ocorre ao longo da carreira e da vida contribui para entender os limites e a incompletude da formação inicial.

Nesse sentido a experiência docente na educação básica pode contribuir significativamente para o exercício da profissão docente no ensino superior. A esse respeito, os pós-graduandos que responderam ao questionário, revelam que acreditam que a experiência docente contribui muito, conforme demonstra o gráfico a seguir.

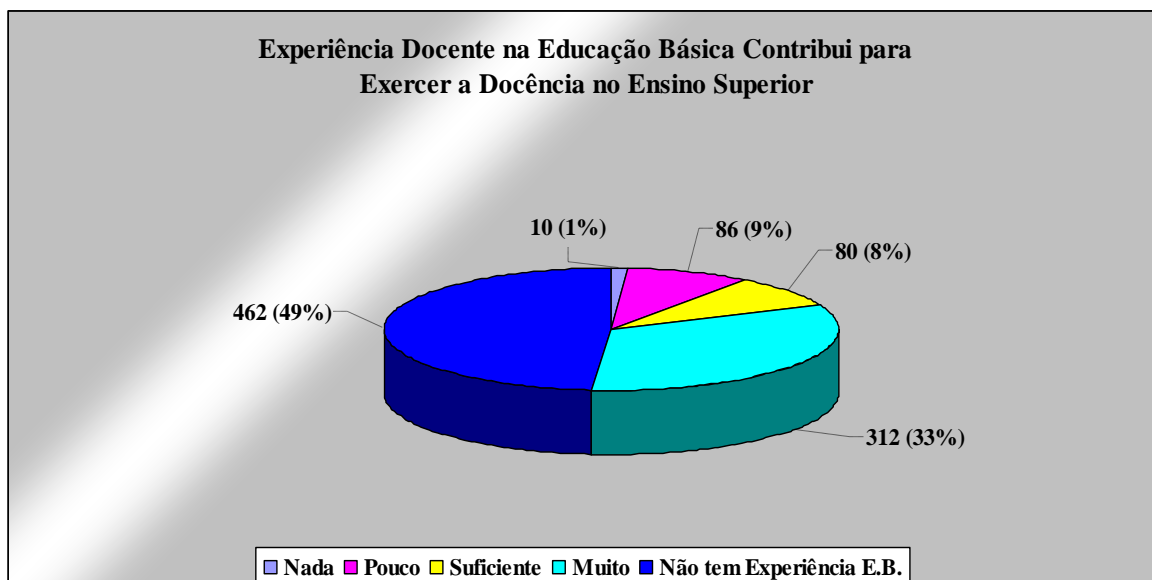


Gráfico 24 – Declaração dos pós-graduandos quanto à contribuição da experiência docente na Educação Básica ao exercício da docência no ensino superior.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Desconsiderando o maior percentual (49%) apresentado no Gráfico 24, relativo ao dado “não tem experiência docente na educação básica”, observa-se que o índice “muito” e “suficiente” é significativo, ou seja, 41%. O restante considerou pouco (9%) ou nada (1%) que a experiência como professor na educação básica contribui para docência no ensino superior. Nos relatos dos pós-graduandos é possível identificar o aprendizado da docência na educação básica como fator determinante na consolidação da docência no ensino superior.

Foi muito importante para minha formação como professora universitária ter dado aula de química no colegial, porque eu aprendi como é que faz na sala de aula, o que precisa ser ensinado aos alunos. Se você não tiver essa experiência vai ser mais difícil trabalhar na graduação. Prefiro dar aula para os alunos ingressantes porque acabaram de sair do colegial e eu acho mais fácil (■ 33).

Eu fiz o curso normal e já dava aulas no ensino fundamental antes de fazer faculdade. Na faculdade fui monitora e também dei aulas em cursinhos. Comecei a dar aulas na graduação quando comecei a fazer mestrado. Hoje, fazendo o doutorado, não tenho dúvidas que o curso normal e as experiências na educação básica me ajudaram e continuam a ajudar nas minhas atividades nos cursos de graduação (■ 10).

Foi muito importante para a minha formação como professora universitária, ter tido uma experiência docente no ensino fundamental e médio, porque eu aprendi

como é que vai se construindo esse conhecimento para depois você poder trabalhar com o aluno do ensino superior. Quando se trabalha só com o ensino superior parece que falta um pouco de base, e se começa a ver o ensino fundamental e médio como alguma coisa de menor importância, pensa-se que lá é como geladeira, que funciona sozinha e não é assim. É preciso ter bons professores no ensino superior para lidar bem com esses alunos que estão passando pela graduação e que se tornarão professores [...] a minha experiência no ensino fundamental e médio foi muito importante, assim como a experiência na pós-graduação. São duas experiências que têm que estar associadas ao nosso diploma de Graduação para a formação completa. A experiência de conhecimento da realidade do ensino fundamental e médio me auxiliou como docente no ensino superior (■21).

As declarações dos pós-graduandos sobre a contribuição da experiência docente na educação básica ao exercício da docência no ensino superior refletem o valor por eles atribuído à prática em sala de aula, ao fortalecimento e à ampliação do compromisso profissional e a preocupação com a qualidade do ensino.

A constituição da identidade profissional docente é um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade. Fundamenta-se no significado social, num contexto específico e num momento histórico, e no significado pessoal que ele confere à sua própria atividade docente, baseando-se em histórias de vida, cosmovisões e valores pessoais (PIMENTA, 2002).

A identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, com as famílias, com a instituição educativa, enfim, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e de alguma forma influenciam essa construção. Nesse processo, ao longo de sua carreira estudantil e profissional, o professor vai construindo saberes e constituindo o referencial teórico que fundamenta suas ações. Dele fazem parte suas teorias pessoais, seus conhecimentos tácitos, suas crenças e suposições.

Assim, a experiência nos diferentes níveis de ensino contribui para a constituição da identidade docente. Tal relação pode ser constatada a partir da análise da distribuição dos pós-graduandos que têm experiência como professores no ensino superior apresentada no Gráfico 25.

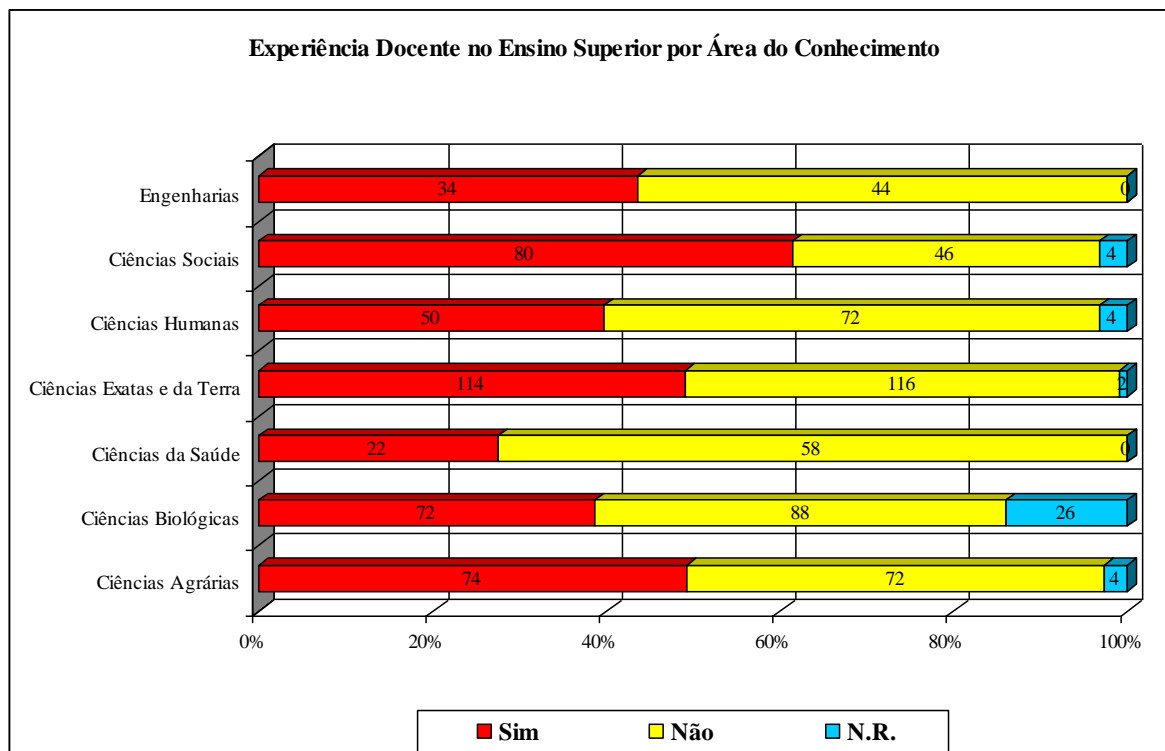


Gráfico 25 – Distribuição dos pós-graduandos com experiência docente no ensino superior por área do conhecimento.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Os dados encontrados no Gráfico 25 indicam que há maior número de pós-graduandos com experiência docente no magistério superior na área das Ciências exatas e da terra (114). Em seguida são os discentes das áreas das: Ciências Sociais (80); Ciências Agrárias (74); Ciências Biológicas (72); Ciências Humanas (50); Engenharias (34) e Ciências da Saúde (22). O total de pós-graduandos que não têm experiência no ensino superior é igual a 496 e 40 não responderam.

Do total dos 980 alunos dos cursos de pós-graduação que participaram dessa pesquisa, em relação a modalidade do curso de graduação, indicaram que 1% cursou licenciatura curta, outros 24% cursaram licenciatura plena e 54% deles fizeram bacharelado; 18% cursaram licenciatura e bacharelado e 4% não respondeu. Esses índices estão representados no Gráfico 26.

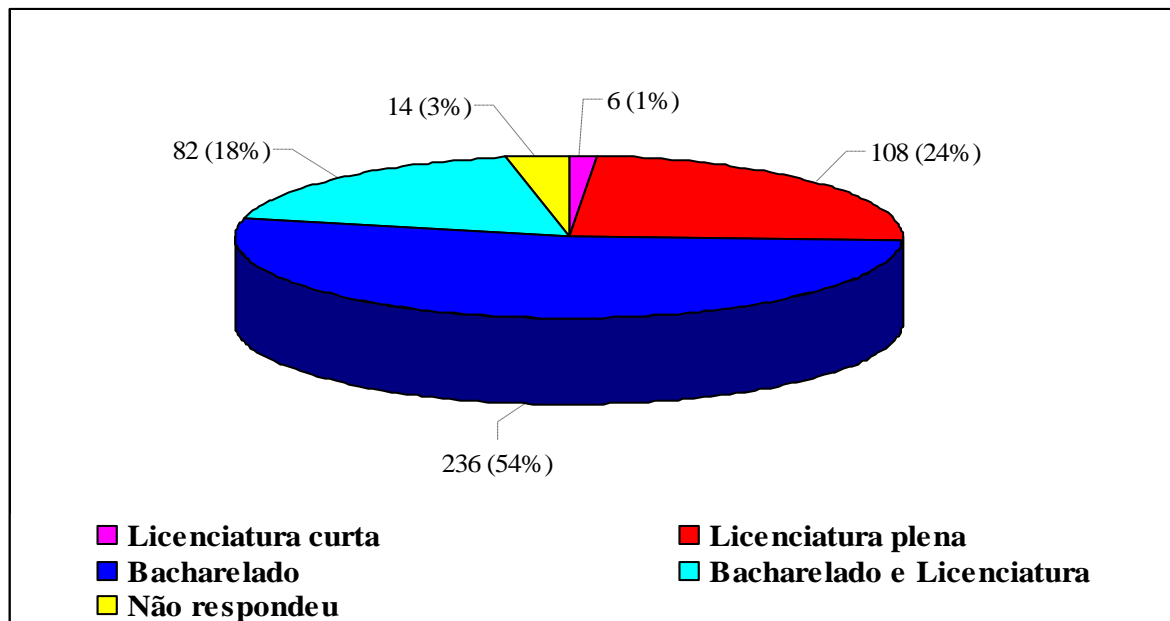


Gráfico 26 – Distribuição dos pós-graduandos com experiência docente no ensino superior por modalidade do curso de graduação.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

A partir da análise dos dados, apresentados no Gráfico 19 neste estudo e nas entrevistas com mestrandos e doutorandos que têm experiência docente no ensino superior, foi possível identificar que 80% deles aprenderam “como” ensinar a partir das experiências discentes e docentes vivenciadas em sala aula. Tal assertiva fica evidenciada nas reflexões feitas pelos pós-graduandos acerca das dificuldades que encontram no dia-a-dia de suas atividades como professores.

Nunca tive nenhum preparo para ensinar; também nunca nenhum colega veio me ajudar a preparar uma aula ou ensinar como me portar na sala de aula; então, foi errando, tentando de outro jeito até acertar (■ 33).

Assumir a docência foi um grande desafio, medo, insegurança foram sentimentos que me acompanharam, pois, até então, eu tinha uma experiência como aluno da graduação... Agora a partir daquele momento eu precisava me colocar de uma outra forma e como é que é se colocar nesse lugar de professor. Aprende-se a ser professor universitário na sala de aula. Antes de ser professor somos alunos. E como professores usamos a experiência dos antigos mestres. Parece um ciclo vicioso. De repente eu me tornei professor do ensino superior e daí como eu faço? É complicado fazer algo que você nunca pensou em fazer. Daí a gente vai aprendendo daqui, a gente vai aprendendo dali. Esse é um fato. Eu acredito que isso se deva ao fato de que não existe uma formação para o professor universitário (■13).

Quando assumi a docência foi um choque. Trabalhei com quatro disciplinas diferentes. Eu me senti muito sozinha e não sabia se estava fazendo certo e a insegurança era muito forte, muitas dúvidas surgiram, como organizar as disciplinas, preparar as bibliografias, dar conta das ementas. Aconteceu uma coisa que me marcou. Eu não fazia chamada porque não achava necessário. Então um aluno disse que eu havia perdido a prova dele. Como eu ia provar que havia feito a

prova se eu tinha colocado presença para todo mundo? Explicar isso para o coordenador do curso foi difícil. Foram as dificuldades que me ensinaram. Creio que não tem um curso na pós que consiga ensinar essas coisas que podem parecer insignificantes, mas são importantes no dia-a-dia na sala de aula (■17).

A minha experiência como aluna na graduação foi difícil. Saí da casa de meus pais muito nova e sofri bastante numa cidade grande e diferente daquela em que nasci e cresci. Tive que me esforçar para não desistir. E nesse sentido os meus professores não ajudaram muito. Se não fossem os meus pais e meus amigos teria desistido. Cursar o mestrado tem me ensinado muito. Trabalho toda noite numa faculdade particular. Apesar da minha experiência difícil na graduação, acho que eu sou tudo que os meus professores não foram. Não faço o que eles fizeram então eu aprendi com eles a não fazer coisas que eu acho que não deveria. Eu consigo estabelecer, pelo menos, não sei se eles enxergam assim, o diálogo e a parceria. Espero que eles saibam que podem contar comigo. É corrido todo dia, mas quando termina a aula sempre tem um aluno que me procura para pedir conselho, ajuda na matéria. Um aluno... É sempre uma oportunidade de aprender e de ensinar. Fico preocupada não só com o que ensino, mas também como o aluno está aprendendo. Acho que o papel do professor, na verdade, não é ver o que o aluno pode ou deve fazer, mas ajudar que esse aluno entenda as possíveis escolhas que ele está fazendo. Não fiz nenhum curso para ser professora. O meu curso de mestrado não forma professores. Não tem nenhuma disciplina pedagógica. A minha experiência como aluna me ensinou muito. A minha experiência como aluna e como professora, no dia-a-dia da sala de aula é que me formam. Esforço-me diariamente para ser coerente, para aprender com a vida e com as oportunidades que ela me dispõe (■9).

As minhas primeiras experiências como professora foram complicadas (e acho que ainda, às vezes são...), em todos os sentidos. Eu não sabia fazer o planejamento das aulas; eu não tinha noção de quanto tempo deveria permanecer no mesmo conteúdo. Então nas primeiras aulas os alunos perguntavam: professora todas as nossas aulas vão terminar neste horário? Porque eu planejava e achava que a minha aula iria durar uma manhã e minha aula durava uma hora e meia, no máximo e nós tínhamos períodos que duravam duas horas e dez... e eu também não tinha nenhum desenvolvimento de fazer um exercício, propor uma atividade... e em alguns momentos eu até esperava a participação dos alunos que não tinha. Então isso acabou dificultando bastante porque eu não tive experiência nenhuma, quando eu fui fazer o mestrado, daí nós tivemos uma disciplina que se chamava didática, filosofia da educação, daí que eu comecei a ler mais e a desenvolver de uma forma diferente as aulas. Bem, a experiência tem bastante valor na definição do professor, mas hoje eu vejo que a formação, os conhecimentos da docência são importantíssimos. O pessoal confunde didática com técnica de ensino. A didática, segundo o que aprendi tem haver com o ensino, com a aprendizagem. A técnica é importante. Eu não sabia como usar o quadro, o retro-projetor e sequer o data-show. Eu reproduzia o texto inteiro e lia. Já pensou... os alunos do noturno dormiam na sala e eu ficava brava (■5).

Nas declarações dos pós-graduandos identificou-se que aprenderam a ser professores de forma drástica, pois não tiveram “oficialmente” nenhum contato com conhecimentos pedagógicos na graduação e na pós-graduação. Um dos primeiros aspectos a ser destacado é o paradoxo vivido pelo professor do ensino superior: é selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira docente no magistério superior, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado. Tal situação evidencia, por um lado, o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e, por outro, a

desvalorização do conhecimento pedagógico, ideias presentes explícita ou implicitamente nas instituições de ensino superior de um modo geral (BERBEL, 1994, p. 137).

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as Universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Geralmente os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa, estes, sim, objetos de preocupação e controle institucional (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

As autoras avaliam que os pesquisadores dos vários campos do conhecimento (historiadores, químicos, filósofos, biólogos, cientistas políticos, físicos, matemáticos, artistas, etc.) e os profissionais das várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas, etc.) adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se os professores trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los.

A prática pedagógica não é um conjunto de receitas. O professor coloca sua marca ao organizar e estruturar seus planos, ao escolher modos de trabalhar as lições, ao definir as atividades dos alunos, ao priorizar conceitos dentro de uma unidade horária, como também planejar a avaliação correspondente a cada modalidade de trabalho. A organização do trabalho docente pode ser identificada nos relatos dos pós-graduandos a seguir.

[...] de verdade programa, plano de aula, planejamento e essas coisas da pedagogia, para mim é só burocracia; quando a gente começa a ensinar ele serve para a gente saber o conteúdo da matéria; não adianta o que ele diz lá, eu sei o que eu sei ensinar, sei o modo como sei ensinar, então procuro cumprir o que ele diz, do jeito que eu sei; ora eu sou professor há dez anos, ensino pela experiência, eu sei mais do que um papel o que é importante meus alunos saberem (■ 38).

[...] o programa manda ensinar isso ou aquilo, desse ou daquele modo, mas pra cada turma eu preciso adaptar o programa, os alunos são diferentes, ensinar não é receita de bolo; às vezes os alunos parecem saídos do jardim de infância, até de tia me chamam; eu inicio a aula conforme o programa, se os alunos não estão

acompanhando, o jeito é planejar partindo do que eles sabem; é necessário criar; [...] é claro que quando dou aula da minha especialidade tenho condição de dar melhores exemplos, me estender mais [...]; acho importante é estar atualizada com o conteúdo (▲ 1).

De acordo com Tardif (2000), os professores do ensino superior têm incorporado à sua prática “saberes de segunda mão”, saberes não provenientes dela, ou seja, saberes não produzidos por eles. Ao manter uma relação de “transmissor” ou “depositário” de saberes não controlados por ele, quer se trate de saberes curriculares, profissionais ou disciplinares o professor acaba por deslegitimar sua própria prática profissional. Tal “relação de exterioridade” faz com que os professores, para serem competentes, se apropriem de saberes produzidos e legitimados por outros, pensados para outros contextos, quer se trate de saberes científicos ou pedagógicos (TARDIF, 2000).

Os docentes organizam seu trabalho usando como referencial o “senso comum pedagógico”, segundo o qual o domínio de uma área específica do saber veiculado nos conteúdos escolares é condição suficiente para ser professor, ou ainda, que os conteúdos de ensino, articulados a procedimentos ensinados pela Didática (as famosas técnicas) possibilitam ao docente dar conta da complexidade e das exigências do cotidiano da graduação, assegurando um desempenho eficiente.

O modo como o professor desenvolve a docência, embora não esteja claro para ele, é amparado por concepções, explícitas ou não, podendo-se afirmar que os fundamentos determinantes dessa prática estão organizados em torno de três elementos: conhecimento, professor e aluno. A maneira como o professor concebe a relação entre eles dá origem às formas fundamentais de organização do ensino, que diferem entre si pela ênfase atribuída a cada um desses componentes. Assim, pode-se distinguir um modelo pedagógico centrado no professor, sendo o docente considerado o “transmissor” do conhecimento; um modelo pedagógico centrado no aluno, quando o discente assume maior evidência, sendo responsabilizado para gerir, de forma independente, a relação com o conhecimento, e um modelo pedagógico centrado na relação aluno, professor e objeto de conhecimento, quando a ênfase deixa de ser o professor e também o aluno para priorizar as relações de ambos com o objeto de conhecimento, implicando-se mutuamente como sujeitos do processo.

Nas observações realizadas na sala de aula da professora (▲1) constatou-se a prevalência do modelo pedagógico centrado na figura do professor. A professora relatou que organiza o conteúdo a ser ministrado previamente. Em sala de aula do curso de graduação em Pedagogia, ela expõe o conteúdo referente às características da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire aos alunos de forma clara, exigindo deles silêncio e atenção, enquanto

explica as relações desse ideário com o ensino atual na educação básica. Em sua exposição, ela define termos e conceitos, dá exemplos. Incentiva, ainda, as alunas a tomarem notas e, na maioria das vezes, disponibiliza o material visual que utilizou (transparências), bem como um texto tratando sobre o tema, via de regra, excerto de um livro ou artigo de periódico da área. Durante a aula, responde às perguntas das alunas aproveitando a ocasião para ampliar a explicação ou para reforçar algum ponto importante. Os questionamentos que seguem outras direções ou que apresentam incorreções do ponto de vista teórico são pouco valorizados. Por fim, a professora (▲1) propõe exercícios ou atividades para que os estudantes tenham oportunidade de fixar o conteúdo, argumentando ser essa uma forma de auxiliar a memorização. Lembra as alunas sobre a importância da leitura para a próxima aula e de estudarem para a prova.

Ao final da aula, a professora ao ser questionada quanto aos procedimentos escolhidos, justificou-se dizendo:

Acredito que o papel do professor é passar conhecimentos para o aluno. A aula de hoje foi expositiva porque as alunas são do primeiro ano e ainda não tiveram acesso a conhecimentos que dão a base necessária para entender Paulo Freire. Acho importante fazer esquemas; organiza mais a matéria; acho que facilita mais para o aluno saber estudar depois; lembro um professor do colegial; eu adorava a aula dele, bem organizada, eu compreendia melhor [...]. Mas, cada turma de alunos requer uma maneira diferente de agir; a gente vai re-inventando o modo de ensinar [...] Fiz uma síntese e elas copiaram porque não fizeram a leitura prévia. Pelo menos irão ler o texto que fiz para a prova. A maioria das alunas trabalha o dia inteiro e não têm tempo e mesmo condições de comprar livros e ficar fazendo xérox. A biblioteca da faculdade não tem livros para todos (▲1)

A professora acredita que ensinar é transferir conhecimentos e que a sua responsabilidade é apresentar, da forma mais clara possível, a realidade para as alunas que não têm tempo para estudar e realizar leituras prévias. Acredita ainda ser possível que elas assimilem o conhecimento e façam as articulações com a realidade escolar a partir de seus exemplos. Pauta-se na sua experiência como aluna para elaborar estratégias de ensino, aprendidas com seus professores.

A representação mais tradicional das atividades docentes, em geral, refere-se à aula, descrita como um espaço limitado a quatro paredes onde ocorre a transmissão e a assimilação de conhecimentos formalizados. Em algumas oportunidades, têm lugar demonstrações, experimentos, projeções iniciadas pelo professor para que os alunos observem, discutam ou questionem. Trata-se de uma modalidade de ensino centrada no professor, no seu conhecimento e em suas experiências.

As observações de outras aulas da mesma professora em outros momentos, nas licenciaturas, evidenciaram que: (i) independentemente da natureza do conteúdo, a forma de ensinar da professora se repete, não importando a complexidade dos conceitos em jogo, tampouco as especificidades das áreas de conhecimento; (ii) se a transmissão de conhecimento é eficiente, a não-aprendizagem é decorrente da incapacidade de o estudante absorver o conteúdo, seja porque não prestou atenção à explicação, seja porque não se dedicou a um programa de estudos que auxiliasse na fixação do conteúdo trabalhado.

As proposições de trabalho efetuadas pela docente em aula são guiadas pelas concepções que ela possui sobre o modo como os sujeitos aprendem, existindo, portanto, coerência entre as teorias pessoais da professora e as estratégias de ensino por ela utilizadas. Reconhecer tais concepções é condição para que, segundo a professora, possa organizar a sua prática de modo a alcançar o principal objetivo do encontro regular com suas alunas: a aprendizagem.

Não obstante a lacuna nos programas de pós-graduação das IES brasileiras em relação à formação docente, atualmente muitos profissionais das mais diferentes áreas buscam a docência no ensino superior como uma forma alternativa e/ou conjugada de inserção no mercado de trabalho. Apesar da legitimidade dessa busca, a vivência com a prática docente no âmbito do ensino superior, ao ocorrer de maneira informal sem a devida apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, pode se revelar difícil e problemática, levando à insatisfação em relação à própria prática docente. Essa experiência negativa tende a suscitar um sentimento de fracasso e desânimo ou instigar o professor iniciante a rever sua concepção de docência, frente às inúmeras situações e desafios vivenciados no cotidiano da sala de aula.

Eu acho que todo professor sofre as mesmas dúvidas e medo que sofri no início, só não confessa; mas a gente vai ganhando mais confiança em si mesmo à proporção que estuda mais; quando a gente sabe bem a matéria que ensina deixa de tremer, não dá mais branco a cada pergunta; tá numa coisa que eu mudei radicalmente: no início como eu tinha medo das perguntas dos alunos, eu tinha, confesso, eu fazia de tudo pra não deixá-los perguntarem; e eu me odiava porque me sentia igual a um professor que humilhava a gente, toda vez que fazíamos perguntas na aula; [...] mas eu descobri que eu aprendia com os alunos e também com suas perguntas; agora eu instigo eles pra perguntar e tenho coragem pra dizer que não sei responder alguma pergunta; porque hoje eu sei que eles me respeitam, eu passo segurança porque eu mostro que sei o que ensino [...] hoje eu me sinto professor, eu mudei muito, evolui, vejo isso nos olhos dos alunos; eles me respeitam como profissional [...] isso a gente só ganha com o tempo, com a experiência; hoje eu digo de boca cheia: sou professor (■ 5).

No primeiro semestre que comecei a dar aulas me sentia um fracasso; me perguntava: “o que eu estava fazendo aqui”; eu tremia quando entrava na sala pra dar aula e saía frustrada, com vergonha de mim mesma; quase desisti; eu não contava com ninguém no departamento; [...] mas eu venci; “ralei” muito; às vezes eu lembrava de alguns professores, de coisas que faziam quando davam aula;

mudava a aula toda, mudei várias vezes e melhorei; foi “na marra” mesmo; no segundo semestre eu já via que os alunos me respeitavam mais; eu já dava aulas melhores; passei a me sentir professora, a merecer o título; hoje então eu sei o que eu sei e o que eu sou, e que posso ser sempre melhor. Não sei se realmente já aprendi a ensinar; sei que os alunos parecem gostar das minhas aulas; às vezes quando acho que a aula não foi muito boa fico pensando como fazer melhor da próxima vez; procuro uma forma de motivar mais os alunos, levar o assunto mais para perto da realidade deles (■ 21).

Faz parte do senso comum a ideia de que ensinar se aprende ensinando e, conseqüentemente, não é preciso preparar-se para ser professor. No entanto, tal ideia não se sustenta, pois a docência representa um desafio e exige conhecimentos, competências e preparação específica para o seu exercício.

Diferentemente de outras profissões – que têm um corpo unificado de saberes reconhecidos como requisitos indispensáveis para o exercício de uma profissão –, a docência no ensino superior, ao ser desenvolvida sem conhecimento dos saberes que lhes são inerentes, leva a equívocos conceituais e à fragilização do ensino. Nesses casos, o professor ensina sem clareza sobre o que é ser professor e, conseqüentemente, corre o risco de agir com autoritarismo ou como refém do aluno, pela insegurança causada pela ausência de identidade profissional (cf. PIMENTA, 2002).

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais –, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

Não existe um manual que apresente um modelo de docência a ser seguido com soluções para o ensino, porque não existe, igualmente, um problema originado de uma única causa, relativo a uma única questão. O que existe são situações variadas e difusas, de difícil apreensão pelo professor, que é constantemente surpreendido pelo insólito, pelo inesperado e pela urgência em responder a uma situação emergente (cf. SCHÖN, 2000).

Para compreender as considerações apresentadas, usa-se como exemplo um episódio que ocorreu durante a observação de uma aula do professor (▲2) no primeiro período do curso de Computação. Nessa oportunidade, o professor apresentava aos alunos as possibilidades do uso de ferramentas usadas no *MSN*, *Orkut*, *Skype* entre outros programas. A aula era no laboratório com computadores suficientes para que os mais de quarenta alunos se acomodassem em duplas diante dos monitores. A ideia do professor era fazer com que os alunos, após a sua explicação utilizassem das ferramentas escolhidas por ele, o *MSN* para discutir as principais por ele apresentadas, ao mesmo tempo em que se familiarizavam com a

nova forma de interação em aula. Entretanto, assim que os equipamentos ficaram disponíveis para dar início à atividade, a maioria dos alunos, protegidos pelo anonimato com a adoção de *nick names*, começou a brincar com os colegas, apesar das insistentes repreensões do professor e de seus esforços para que a proposta inicial fosse desenvolvida a contento. Nem todos os alunos participaram da brincadeira e tentaram realizar a tarefa proposta pelo professor, mas logo desistiram. Outros, surpreendidos e até mesmo chocados com o que acontecia, preferiram se omitir a atender aos pedidos do professor, através do programa. O professor pediu que os computadores fossem desligados, encerrou a aula e marcou para o próximo encontro uma prova sobre a aula da noite. A seguir, apresentam-se as considerações formuladas pelo professor (▲2) sobre o incidente.

Às vezes fica difícil trabalhar. Eu corro todo dia para dar tempo de preparar as atividades para a turma, mas nem sempre dá certo. Sou paciente, principalmente porque a turma é novata, porém tudo tem limite. Não sei se fui duro. Marcar uma prova do nada implica em reorganizar meu cronograma e terei que explicar o que aconteceu para a coordenação. Talvez, se eu tivesse dividido a turma seria mais fácil de dar atenção mais individualizada. Tem momentos que eu não sei bem o que fazer. Eu geralmente uso minha intuição, mas nem sempre funciona. Além de fazer pouco tempo que estou trabalhando como professor, não fiz nenhum curso de didática que me ajuda a melhorar o modo de ensinar. Penso que com tempo vou aprender. Isso se eu não desistir antes... (▲2).

As dificuldades relatadas pelos pós-graduandos estão associadas à ausência de conhecimentos específicos da docência e ao tempo de experiência docente. No Gráfico 27 destaca-se o tempo de experiência dos pós-graduandos no magistério superior.

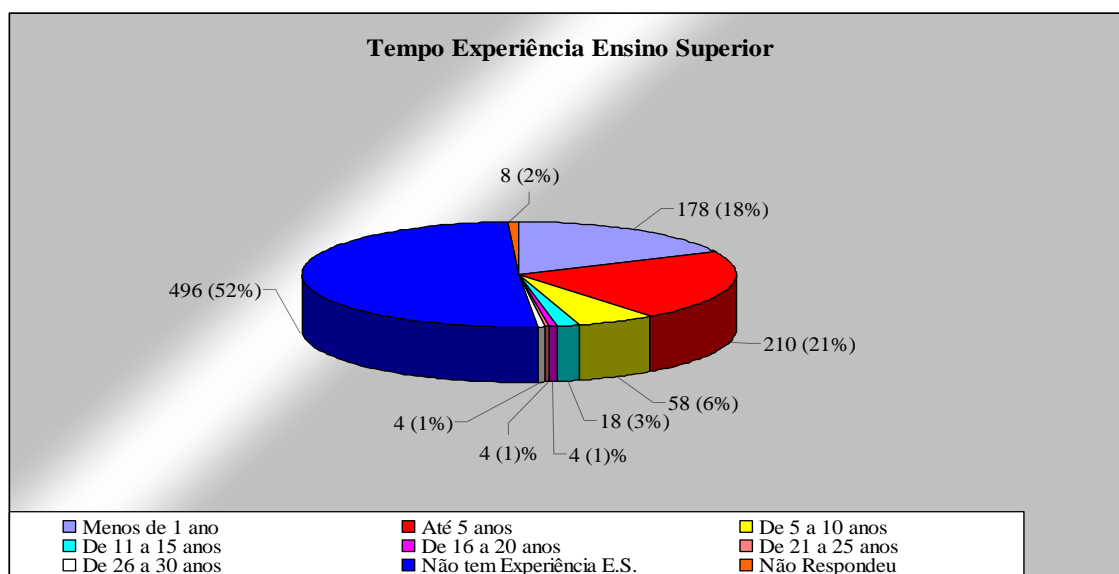


Gráfico 27 – Tempo de Experiência Docente no Ensino Superior declarada pelos pós-graduandos.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Os dados apresentados no Gráfico 27 demonstram que a maior parte dos pós-graduandos, 210 (21%) declarou ter até cinco anos de experiência docente no ensino superior e 178 (18%) menos de um ano⁷². Os demais índices correspondem a: 58 (6%) de cinco a dez anos; 18 (3%) de onze a quinze anos e 4 (1%) para a sequência em ordem crescente dos demais períodos.

Estatísticas do Censo do Ensino Superior realizado pelo INEP (2007) apontam que 36% dos professores das 2.398 instituições de ensino superior no Brasil têm, no máximo, cinco anos de experiência em sala. O segundo grupo mais representativo, com 18%, é o de professores que acumulam de onze a vinte anos de trabalho na instituição. O menor percentual fica com os docentes com 21 anos ou mais de atuação. Os professores com menos tempo de docência estão, em sua maioria, em instituições privadas e é também nas particulares que lecionam 40% de professores com graduação ou especialização.

O número de docentes em exercício nas Instituições de Ensino Superior em 2007, com titulação de mestre na rede pública é da ordem de 28.479, o número de doutores é 42.636; enquanto na rede privada de ensino superior o número de mestres é 80.486 e a quantidade de doutores é 24.947 (Censo do Ensino Superior 2007/INEP).

Ao comparar esses dados com os índices apresentados na pesquisa sobre a pós-graduação no Brasil, nos anos 1990, realizada por Jacques Velloso⁷³, cujo objetivo principal foi identificar e documentar as origens e o destino profissional dos titulados, mestres e doutores, com especial atenção para as relações entre formação e trabalho, revelou que a maioria deles, 70%, emprega-se em instituições do ensino superior e atua como professores em cursos de graduação. Percebe-se que esse quadro não se alterou, e sim, aumentou. Tal afirmativa pode ser verificada nos dados relacionados no Gráfico 28 a seguir.

⁷² É provável que os pós-graduandos bolsistas tenham declarado o tempo de estágio obrigatório como tempo de experiência na docência no ensino superior.

⁷³ A pesquisa publicada no livro “A Pós-Graduação no Brasil: formação de trabalho de mestres e doutores no país” (2002) apresenta um retrato ilustrativo da formação e trabalho de mestres e doutores titulados no país na década de 90, em quinze áreas do conhecimento: Administração, Agronomia, Bioquímica, Clínica Médica, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física, Química e Sociologia; Direito, Economia, Engenharia Mecânica, Geociências, Odontologia e Psicologia. A pesquisa, apoiada pela CAPES, foi realizada com apoio da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

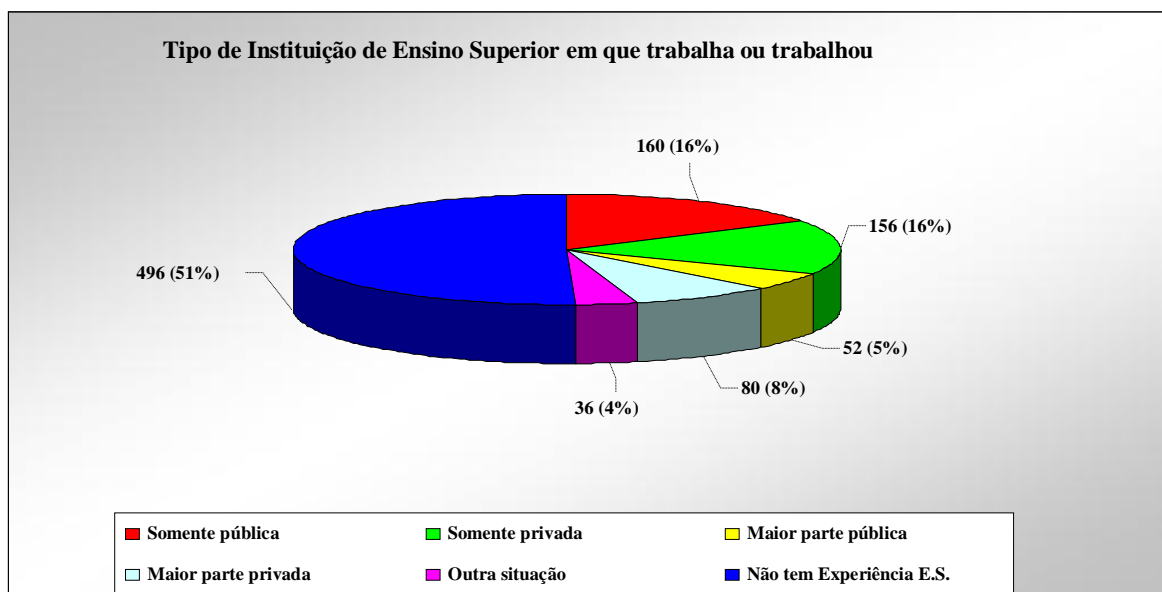


Gráfico 28 – Instituições de Ensino Superior onde trabalha ou trabalhou declarado pelos pós-graduandos. Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

Os índices encontrados no Gráfico 28 retratam a atualidade da pesquisa realizada por Velloso na década de 90 do século passado. Verificou-se que somadas as variáveis “somente pública” com “maior parte na pública” resulta em 212 (21%) de pós-graduandos⁷⁴; a somatória das variáveis “somente particular” com “maior parte na particular” resulta em 236 (24%) pós-graduandos que têm ou tiveram vínculo empregatício em uma ou mais IES da rede particular.

A maior parte dos pós-graduandos, que participaram da entrevista e que têm experiência docente, trabalha ou trabalhou em instituições de ensino superior da rede particular. Somente seis deles afirmaram que trabalharam em universidades federais.

Certamente esses são dados relevantes, pois jovens profissionais passaram a ser recrutados sem nenhuma experiência docente e, o mais sério, com formação insuficiente no que se refere aos conhecimentos específicos necessários para o exercício do magistério no ensino superior. Mestres e doutores “dormem alunos e acordam professores” (BRITO; CICILLINI; CUNHA, 2006).

Para Veenman (1988), é nesse momento em que mestres e/ou doutores enfrentam o “choque da realidade”, isto é, se deparam com a diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo

⁷⁴ Destaca-se que entre estes dados é possível que os alunos bolsistas tenham declarado a IES onde realizaram o Estágio de Docência como local de trabalho.

sentimento de sobrevivência, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? O que faço agora?

O processo de formação desses docentes é permeado por vários momentos na produção de suas histórias como professores. Apresenta-se a seguir o relato de parte das observações das atividades docentes de um dos pós-graduandos, pois se considera que esse registro caracteriza bem a realidade de muitos professores no ensino superior brasileiro.

Eu comecei trabalhar como professor por acaso. Quando ingressei no doutorado não consegui bolsa, então um colega, que já trabalhava como professor numa faculdade particular me convidou. Aceitei dar aulas quatro vezes na semana na parte da tarde e à noite. O primeiro dia de aula foi complicado. Fiquei muito ansioso e mal falei os quatro horários. Depois fui pegando o ritmo. Converso com os colegas e eles dão muitas dicas. No começo eu sofria pelo desinteresse dos alunos. É difícil trabalhar no noturno, com uma turma de cinquenta alunos; é praticamente impossível você ter uma relação mais próxima com os alunos e ter uma aula dinâmica. As salas são adaptadas. Faz muito calor, a acústica é horrível, as cadeiras são desconfortáveis. O aluno do noturno já vem cansado do trabalho; muitos dormem e estão quase sempre dispersos. O principal interesse deles é terminar logo o curso e pegar o diploma. Não estão interessados no conhecimento. É muito diferente do meu curso de graduação que era integral. Eu trabalho com duas turmas por dia, ou seja, são oito aulas por dia. Quatro são teóricas e quatro práticas (laboratório). É impossível você ter o mesmo rendimento da primeira à última aula. Para melhorar um pouco as aulas práticas, tivemos que dividir a turma em duas, alternando, semanalmente, uma aula teórica e uma aula prática. Ai ficam vinte e cinco alunos na teórica e trinta e cinco vão para a prática. Mas, mesmo assim não é nada fácil porque os recursos são poucos, falta material no laboratório. Na época das provas é aquele corre-corre de aluno atrás da gente para pegar texto e saber o que irá cair. Depois é a “choradeira” pela nota. A coordenação não quer saber. Querem o aluno, o cliente, satisfeito e a gente acaba passando aluno que não merecia. Fico preocupado com o profissional que estou formando, mas o que posso fazer para mudar isso? Às vezes dá vontade de desistir, mas preciso do emprego. Isso não acontece só comigo. Tenho vários colegas na pós que dizem que é a mesma coisa. A gente é pago para dar aulas e não para pensar, ou melhor, para ensinar o aluno a pensar (■ 14).

No relato do professor constata-se que apesar de ele ter consciência dos pontos negativos da instituição de ensino superior privada e saber que isso afeta as suas práticas de trabalho, ele parece não saber como isso acontece de maneira objetiva. O professor não tem tempo para muitas reflexões, carrega no dia-a-dia as suas frustrações. Ele ensina sem ter formação adequada para isso, para pessoas que não têm formação adequada para receber os ensinamentos relativos ao terceiro grau, não tem incentivo para completar a sua formação, não faz pesquisa, enfim, o seu trabalho é precarizado de todas as formas.

A ampliação do ensino superior como um todo no Brasil, e principalmente no setor privado, não democratizou o ensino, pelo contrário, as IES da rede privada cresceram tendo vista obter o maior número possível de alunos, sem perder seu foco na rentabilidade. Pode-se dizer que houve um crescimento quantitativo, mas não qualitativo.

Nas IES particulares o trabalho docente, por sua vez, tem sido prejudicado no que diz respeito à existência de contratos de trabalho mais econômicos, como é o caso dos temporários ou horistas, reproduzindo dentro da universidade o que ocorre no mercado de trabalho. Durante o período em que foram realizadas as atividades de observações das atividades docentes, nas duas IES da rede particular, encontrou-se professores que não têm ideia do que é docência. Não têm relações estáveis de emprego, não participam, na sua grande maioria, das decisões acadêmicas e ainda são mal-remunerados.

O diploma é uma mercadoria e como tal deve ser produzida de forma rápida, preterindo a dimensão reflexiva e interrogativa que o trabalho docente exige. Desse aligeirado e fragmentado processo, a identidade do professor fica comprometida em sua essência. A docência em seu sentido *lato e stricto* se perde, da mesma forma como se perdeu o sentido e o significado da formação docente na pós-graduação. Instaure-se uma lacuna, um hiato. E a marca da docência no ensino superior se perde.

A moeda de troca é o conhecimento específico. Quanto maior força tem o concebido cristalizado na racionalidade técnica, mais a docência vivida se fragiliza.

Apesar dos diversos relatos sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano das atividades docentes dos pós-graduandos, reconhecidas por eles em função da fragilidade da formação específica para o exercício do magistério, 382 (39%) dos alunos consideram-se satisfeitos em relação à profissão docente no ensino superior, e apenas 77(9%) demonstrou insatisfação, conforme indicam os dados do Gráfico 29.

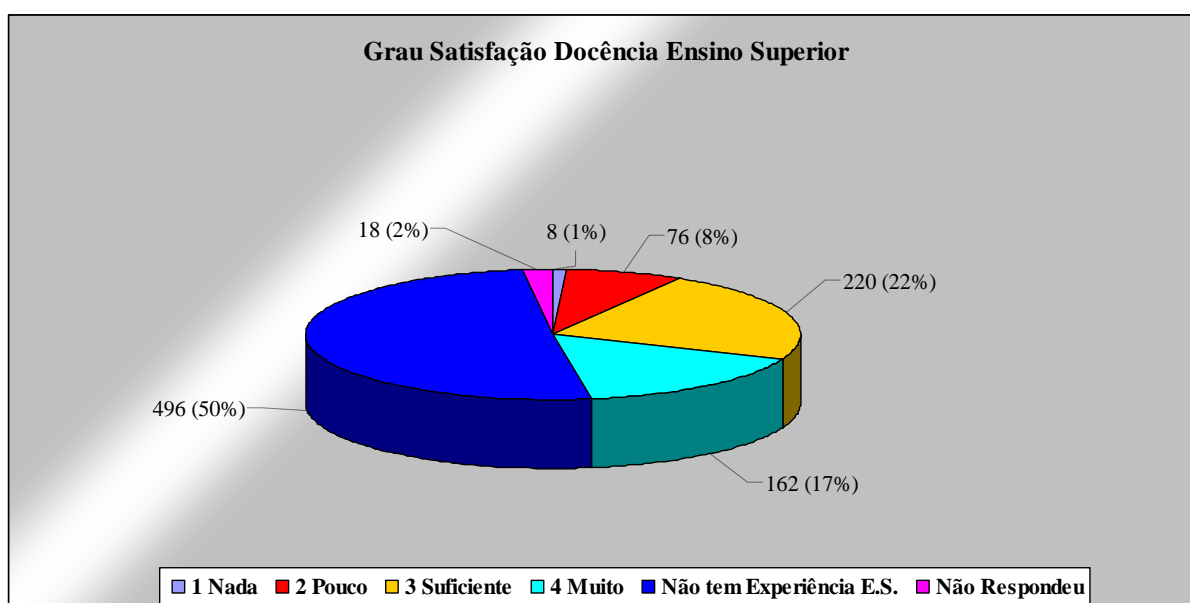


Gráfico 29 – Satisfação em relação ao exercício da docência no ensino superior.

Fonte: Questionários respondidos por mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no período de novembro de 2008 a janeiro de 2009.

A satisfação em relação à docência manifestou-se em algumas entrevistas. Os pós-graduandos professores afirmam que a docência é uma atividade prazerosa.

[...] antes de tudo é preciso gostar do que se faz, depois é preciso conhecer o que vai ensinar para responder bem às dúvidas dos alunos; quando você fala de algo que você sabe a fundo, a maneira como você aborda o assunto abre espaço para perguntas; as respostas fluem fáceis e eles entendem o conteúdo; aí eles gostam da matéria, ficam motivados para aprender. O conhecimento da matéria inclui também a forma como eu consigo transmitir isso aos meus alunos, os exemplos da vida prática profissional, que traz até a forma de tratar meus pacientes [...] pra mim tem dois pilares: primeiro o conhecimento da matéria, depois a interação, o relacionamento do professor com os alunos (■ 13).

[...] tenho 29 alunos sob minha supervisão. Também trabalho com a disciplina de didática geral no curso de Letras, cuja maioria dos alunos é do curso de Enfermagem e uma outra parte da Química, sendo apenas três do curso de Letras. Adoro essa diversidade, aliás, adoro lecionar para turmas grandes e heterogêneas, acho enriquecedor, embora desafiador. Estou aprendendo a lidar com as questões administrativas e com as atividades de pesquisa. Neste momento em que curso o doutorado ainda tenho poucas coisas sob minha total responsabilidade, ou seja, tenho tido tempo para investir na minha formação. Eu gosto de ensinar e faço isso com muita tranquilidade e prazer; claro que às vezes não sai da forma como gostaria. Planejo no início do semestre e repenso semanalmente as minhas atividades. Procuro diversificar as atividades desde aulas expositivas, passando por debates, filmes, produção de sínteses, painéis integrados, grupos de discussão. Modéstia à parte, tenho uma boa relação com os alunos. A minha avaliação é sempre feita por meio de vários instrumentos (produção de sínteses, participação, prova escrita, auto-avaliação), de forma que consigo lidar de forma tranquila com os alunos. Problemas e dificuldades existem. Uma dificuldade é como lidar com o excesso de burocracias, nem sempre conhecemos o “caminho das pedras”, então vamos aprendendo por ensaio e erro (■ 29).

Da análise do conjunto de relatos até o momento apresentados é possível afirmar que a prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimentos que o professor necessita para ensinar, assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A docência constitui uma atividade inerente ao processo educativo desenvolvido pelas instituições de ensino superior. Os valores, crenças e princípios que orientam a docência têm origem em um universo mais amplo, que reflete a própria construção da identidade do professor. Para Tardif (2002), os saberes docentes que servem de base para o ensino provêm de diferentes fontes, tais como: formação inicial e continuada; conhecimento da ciência de referência; experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outros. O professor é um profissional que vivencia, em sua carreira, diferentes momentos que refletem experiências profissionais e pessoais.

A construção da aprendizagem de ser professor, nessa perspectiva, é colaborativa, faz-se na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana nas instituições de ensino

superior. É uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações. Com essa postura, o professor está produzindo sua professoralidade, o que implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas também na sensibilidade em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência. Esta, contudo, precisa ser entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática na qual o foco está nas relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. O impulso que direciona a aprendizagem docente é representado por sentimentos que indicam sua finalidade geral, bem como o estabelecimento de objetivos específicos, a partir da compreensão do ato educativo (cf. ISAIA, 2003).

Para quase todos os pós-graduandos que participaram dessa investigação, ensinar significa transmitir conhecimentos, passar informações de forma clara e que não produza dúvidas. Sob esta ótica, o ensino não é visto como um ato de construção do conhecimento contando com o envolvimento do aluno; mas é um reduto isolado, desconectado do seu contexto social mais amplo. Os mestrandos e doutorandos entrevistados revelam certa insuficiência em sua formação que lhes possibilite uma concepção de ensino como “[...] atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas” (TARDIF, 2002, p. 118).

De forma geral, tanto na literatura consultada quanto nos dados obtidos nos questionários, nas entrevistas e observações realizadas, constatou-se que a relação entre ensinar, aprender, pesquisar e o processo pedagógico comporta diferentes facetas e que esta relação está carregada de tensões: (i) distanciamento crítico do processo pedagógico; (ii) caráter rotineiro do processo pedagógico – concepção simplificada da complexa relação entre ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação; (iii) formalização restrita da concepção de docência; (iv) pouca familiaridade com as teorias de cunho pedagógico.

Quando se questionou os pós-graduandos, que tiveram suas atividades observadas nas IES, sobre os conhecimentos necessários à docência no ensino superior, eles fizeram referência a um saber-fazer pessoal, falaram sobre os saberes curriculares e dos programas de pós-graduação aos quais estavam vinculados, respaldaram-se em conhecimentos disciplinares relativos ao conteúdo das disciplinas pelas quais são responsáveis, fiaram-se em sua própria experiência discente e docente e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos pós-graduandos que são professores é plural, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diverso, proveniente de fontes variadas. No entanto, identificaram-se indicadores da baixa qualidade

da prática docente, tais como dificuldades de relacionamento do docente, principalmente com os alunos; ausência de uma adequada e ampla fundamentação teórica, bem como de uma visão clara e não difusa sobre o que é educação, o que é ser docente e, apresentando, muitas vezes, desinteresse em adquirir novas aprendizagens. Essas dificuldades geram graves problemas, desde a indiferença banal até à alienação agressiva, interferindo tanto em sua qualidade de vida, como naturalmente, nos processos de ensino e aprendizagem.

A docência requer conhecimentos específicos, conhecimentos pedagógicos. Entende-se os conhecimentos pedagógicos como um conjunto de conhecimentos específicos que permitem ao docente resolver criativamente as situações de aprendizagem, de forma pertinente e inovadora. Nesse aspecto, concorda-se com a assertiva de Cunha (2008, p.89) “a docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade, poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse estudo objetivou-se apreender o valor, os sentidos e os significados de docência no ensino superior presentes nas representações de pós-graduandos. Acredita-se que tal intento foi alcançado.

As variações de sentidos e significados em torno da docência estão vinculadas a várias outras representações, construídas no decorrer das vivências de cada um dos pós-graduandos que participaram dessa pesquisa.

Quando perguntados sobre as experiências de vida pessoal, os interlocutores registraram: influência familiar, envolvimento com a docência em outras atividades não formais. Nesse sentido, concorda-se com Mizukami (2002), quando se refere à “[...] importância da experiência pessoal na aprendizagem profissional, da significação pessoal de tal experiência e da consideração da prática profissional como fonte básica (embora não única) de tal aprendizagem” (p. 60).

Desde a vivência como aluno na educação básica é possível identificar os modelos de docência e a percepção do papel social do professor. Os pós-graduandos comentaram sobre as lições da prática profissional do campo específico e as referências deixadas pelos modelos de docência que, em algum momento de suas vidas, influenciaram na formulação de um padrão do ser docente, seja por aspectos positivos ou negativos.

O período de estudos na graduação proporcionou, em geral, a oportunidade de articulação entre a teoria e a prática profissional, mas há também relatos sobre a permanente crítica à realidade e a percepção dos diferentes tipos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

A experiência é a marca da docência nas representações dos mestrandos e doutorandos, com ou sem experiência docente no ensino superior. A aprendizagem da docência ocorre no cotidiano da sala de aula e o tempo garante ao professor a confiança necessária para seu trabalho. Para Isaia (2003), o docente universitário “[...] é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história” (p.35).

Especificamente sobre o pós-graduando que já atua como professor percebeu-se que em sua trajetória há uma nítida diferenciação entre duas carreiras: a carreira específica vinculada ao campo científico da formação inicial e a docente. Essas duas carreiras cruzam-se em determinados momentos, por serem percorridas paralelamente pela maioria dos

interlocutores. É interessante perceber que é justamente no exercício da docência que acontece o encontro entre o “profissional e o acadêmico”, quando são buscadas as articulações entre a teoria e a prática.

Para ser professor não é apenas necessário conhecer o conteúdo. O professor, para se constituir enquanto profissional e agente da construção do conhecimento, deve conceber a educação como algo que não leve ao conformismo e muito menos a simples instrumentalização do indivíduo para uma inserção social sem autonomia.

Nem mesmo ter talento, vocação ou dom é suficiente para ser professor e muito menos só experiência. O ofício e as práticas que envolvem a docência são complexos e desconhecidos por aqueles que a vivenciam.

Infelizmente a maior parte dos pós-graduandos ainda concebe um modelo de docência fundado na reduzida lógica de “dar aulas”. Os pós-graduandos professores e aqueles que almejam serem professores no ensino superior revelaram que constroem as suas práticas docentes a partir das condições que as instituições de ensino superior lhes oferecem, assim, realizam tarefas exigidas para cumprir os objetivos determinados pelas mesmas. Alguns percebem a defasagem entre aquilo que realizam no seu cotidiano e o que realmente seria a prática docente, porém não vivenciam experiências de mudanças. Pode-se considerar que nem tudo o que os pós-graduandos pensam, fazem de fato.

Percebeu-se que no percurso de formação dos pós-graduandos, as concepções sociais e históricas alimentam as suas representações sobre docência no ensino superior: a docência é apreendida de forma tácita e produzida artesanalmente na experiência discente e docente. Daí a força, o maior valor que os pós-graduandos atribuem ao aprendizado balizado por professores, colegas de curso e de profissão e especialmente na própria vivência discente e docente.

A inexistência de uma formação direcionada para o entendimento do exercício da docência no ensino superior os conduziu a buscar formas paliativas para organizarem as suas imagens, pensamentos e experiências em torno do ser professor.

A docência está amalgamada, em suas representações, ao ensino, à sala de aula, ao aluno, às técnicas de ensino. Essas representações emergem a partir do que vivenciaram e passaram a fazer parte de seus ideários, por eles constituídos, sobre o que é ser professor, o que é ensinar.

O discurso proferido por eles sobre a docência no magistério superior está imbricado nos verbos repassar, transmitir, conduzir e missão de formar o ser humano. As reflexões realizadas no Capítulo II, deste estudo, de certa forma, materializaram-se nas representações

dos pós-graduandos. Para eles, a docência e o ensino caminham juntos na semelhança de significados, e isso foi apropriado pelo grupo e revelado como sinônimos. Nesse sentido, o ensino figura na forma de falar a docência como uma simples associação de dar aulas e transmitir conteúdos.

Para os pós-graduandos, de forma geral, o ensino está localizado na sala de aula, a pesquisa nos laboratórios e a extensão fora dos muros da Universidade. Essa convenção secular, herdada do modelo alemão, fixou distâncias entre o ensino e a produção de conhecimento, como se a atividade de ensino só acontecesse em sala de aula. Não se furtam, porém da ideia de que ensino é um movimento de produção de conhecimento, que acontece nos lugares onde há, entre os sujeitos, essa intencionalidade.

Sem dúvida, os pós-graduandos se apropriam daquilo que vivenciam. A representação de docência é um produto que emerge das formas como eles interagem com as outras representações que os cercam. As representações de docência são tanto produto quanto produtoras umas das outras. Nessa perspectiva, quando os pós-graduandos defendem e acreditam que docência no ensino superior é dar aulas, é a atividade restrita ao espaço da sala de aula, ou ainda, ensino, ou formação do ser humano, eles estão apresentando o que têm de mais forte na sua concepção, estão apresentando a docência por eles vivida. A docência é o que vivenciam e é a que exercem.

O conjunto de dados apresentados e as respectivas análises permitiram compreender a existência de condicionantes históricos, sociais, políticos e culturais que envolvem, atravessam, transversalizam e marcam indelevelmente o exercício da docência no ensino superior.

Nesse vai-e-vem empírico o pós-graduando professor vai construindo e reconstruindo sua prática docente, oscilando entre o acerto e o erro, de forma irrefletida, reproduzindo práticas tradicionais, sem contrapor-se ao modelo dominante do conhecimento e do ensino; chega mesmo a enquadrar-se no papel de professor pré-estabelecido pela sociedade e nos parâmetros esperados pelos alunos. Esse papel de cunho valorativo, histórico e socialmente articulado, guia a conduta do professor e poucos se insurgem contra suas proposições e o refutam.

O próprio condicionamento dos alunos ao ritual escolar desperta neles a expectativa de que o professor ministre uma aula expositiva (CUNHA, 1989, p. 136); e a aula expositiva continua sendo a técnica mais utilizada por todos esses professores. Estes permanecem como centro do processo ensino-aprendizagem, como a principal fonte de conteúdo sistematizado para os alunos; repetem irrefletidamente condutas e rotinas aprendidas em suas vidas de

estudantes; e essa visão do professor onisciente parece persistir entre os pós-graduandos, como um dos atributos do professor, que a ele, geralmente, se adequa.

De tal forma, o professor nesse aprendizado por acerto e erro, como autodidata, está sempre reformulando sua prática e oscilando entre a prática que pensa e aquela que é possível realizar, independente de todos os fatores políticos, sociais e culturais adversos, que condicionam essa prática, alguns conseguem sucesso, sendo reconhecidos como bons professores por seus alunos e colegas. Mesmo que essas práticas não se enquadrem numa prática pedagógica institucional, ela existe e é a prática da vida real, que eles professam; uma prática fragmentada, com peculiaridades próprias, e que, acredita-se, deva ser considerada nas pesquisas educacionais, pois serão essas pesquisas que lhes poderão apontar caminhos outros, que possibilitarão melhorá-las.

O resultado das análises mostrou que os pós-graduandos investigados afirmam haver aprendido, de início, a lecionar praticando (observando o que faziam outros professores; relembando o atuar de professores antigos; como autodidatas, por acerto e erro etc.). Nesse caminhar inicial apoiavam-se muitíssimo nos conhecimentos da prática profissional de suas áreas de graduação; reputam ser nas certezas obtidas no desempenho de suas profissões que buscavam a força para superar o despreparo para fazer uma transformação pedagógica adequada; cada angústia gerada pelas perguntas dos alunos e, às vezes, mal-respondidas era o alicerce de um novo saber.

Os dados corroboram a primazia atribuída pelos sujeitos aos saberes denominados, por Tardif (2002), saberes provenientes da própria experiência em sala de aula, sedimentados pela experiência enquanto alunos e posteriormente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Nos cursos de pós-graduação afirmam que aprenderam a docência, não nos curso em si, mas pela troca de conhecimentos com os colegas, quando falavam dos acertos e dificuldades em determinadas tarefas, como avaliação, metodologia usada nas aulas práticas, etc. Essa é uma constatação preocupante, de vez que a maioria dos sujeitos é possuidora de mestrado, nível da pós-graduação em que deveriam ter sido preparados para o exercício do magistério; e alguns até em didática do ensino superior.

Não obstante, ratifica Tardif (2002), quando afirmam haverem construído seu saber-fazer a partir de experiências sedimentadas anteriormente ao exercício da profissão, ou seja, experiências pré-profissionais, como: escola, família, grupos sociais diversos; muitos desses eventos foram preponderantes e fizeram com que vários deles, mesmo havendo escolhido outra profissão, optassem pela docência.

Outra constatação é a primazia dada pela maioria dos sujeitos à pesquisa e ao conhecimento do conteúdo específico e parece ser, pelo menos inicialmente, o fator que compensa a falta de “didática”. Indagados, porém, se apenas esse conhecimento garantir-lhes-ia a condição de bons professores, foram taxativos em afirmar que não; nenhum conhecimento isolado poderia fazê-lo, nem mesmo o talento ou dom, tão essencial para ser professor, em suas concepções.

Em geral, os entrevistados concebem que há, entre a formação inicial e a formação continuada, uma relação fundamental que fornece bagagem e condições para avançar na profissão. Paralelamente a esta ideia, verificou-se que a formação continuada é percebida na perspectiva do aprofundamento da formação inicial no campo do conhecimento específico, com ênfase na pesquisa. Os pós-graduandos afirmam que tais cursos também deveriam priorizar o acesso a conhecimentos que possibilitassem a ampliação do campo conceitual e epistemológico específico à docência no ensino superior. Esses conhecimentos, por sua vez, deveriam promover a reflexão da prática pedagógica que os professores já desenvolvem, evitando que a formação pedagógica transforme-se em um mero receituário.

Nesta perspectiva, destaca-se a importância da formação pedagógica, inclusive como projeto a ser assumido pelas IES, criando espaços para a formação continuada e que possam de fato contribuir para a constituição de um sujeito que, segundo Tardif (2002), assume sua prática a partir de significados que ele mesmo atribui.

Considera-se essencial que os pós-graduandos examinem e procurem melhorar suas próprias práticas discentes e docentes. Na busca de novos saberes, os interlocutores reconhecem que a formação ocorre, fundamentalmente, no “aprender na caminhada”, a partir da objetivação de conhecimentos que, embora pertencendo ao seu campo científico, só têm sua construção possível no exercício da docência. A concepção expressa pelos entrevistados é de que a docência apresenta uma relação estreita com a ideia de processo de construção de saberes. Portanto, esses saberes – construídos e compartilhados na docência – resultam de uma prática pessoal voltada para o aprendizado e para a solução das questões pedagógicas da sala de aula. Os conhecimentos profissionais inerentes à docência no ensino superior requerem uma síntese pessoal das experiências, uma diversificação dos trabalhos que objetivem a superação da insegurança, característica da entrada na profissão. Assim, as marcas do e no percurso, no tempo e no espaço criam relações que lhes possibilitam (re)elaborarem no dia-a-dia, os saberes profissionais que os orientará durante vários e significativos momentos de suas vidas.

As representações dos pós-graduandos, sujeitos dessa pesquisa, é uma miríade de crenças, concepções, ideias, saberes, sentimentos, valores e ideais oriundos das experiências vivenciadas durante suas trajetórias de vida. Estas, povoadas de discursos, falas e vozes de inúmeras pessoas com as quais interagiram, e em dividindo essas experiências de forma consciente ou não, incorporaram modos de agir, de saber fazer, os quais utilizaram e utilizam como modelo em suas práticas profissionais docentes. Esse ideário é mutável, sofrendo metamorfose a cada novo embate, cada interagir com os outros. Essa soma de experiências, que constitui as representações desses alunos e professores, foi utilizada por eles para explicitar a origem de seus saberes, seu modo de ser e fazer e o como, quando e onde aprenderam a lecionar, é uma riqueza pessoal, intransferível, reconstruída através e na intersubjetividade; e é esse movimento de reconstrução que o transfere do individual para o social, do singular ao plural; produzido na história e sendo ao mesmo tempo fruto desta. Esses conhecimentos, amalgamados, pois em sendo construídos e reconstruídos na e pela prática, formam um todo indissociável e imprescindível ao agir docente.

A docência no ensino superior é ao mesmo tempo uma ação humana e humanizadora, portanto, a singularidade, a beleza, a marca indelével da docência está na sua condição humana que se materializa no exercício atento, comprometido, do professor assumido consigo mesmo e com o outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, Ada. El mundo interior de los enseñantes. Barcelona: Gedisa, 1987.
- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 2000.
- ABUD, Maria José Milharezi. Professores de Ensino Superior: características de qualidade. 1999. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALMEIDA, Jane Soares. Mulher e educação: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional. 1999. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALTET, Margerite; PAQUAY, Leopold; PERRENOUD, Philippe. A profissionalização dos formadores de professores. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. 252 p.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX Autores Associados, 1998.
- _____. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves et al. Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Análise de pesquisas sobre Formação de professores: um exercício coletivo. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 10/11, p. 139-153, 2000.
- _____. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice Bárbara et al (Org.). Docência, memória e gênero. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

_____. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 113, p. 51-64, 2001.

_____. (Org.). Formação de Professores no Brasil (1990-1998). Brasília: INEP/MEC, 2002.

ARCIERI, R. M. Perfil profissional do professor cirurgião-dentista da faculdade de odontologia do campus de Araçatuba da Unesp em 1998. Rev. Abeno, v. 1, n. 1, p. 67, 2001.

ARAÚJO, José Carlos S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: ROMANOWISKI, J. P.; MARTINS, R. D. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Org.). Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____; KAPUZINIAK, Célia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas: Papirus, 2005. 142 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre; imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSIS, Maria Alice de Lima G. Fraga de. Formação pedagógica numa instituição de ensino superior. Impasses e desafios. 2001. 147f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

ARENHALDT, Rafael. Das docências narradas e cruzadas, das sur-presas e trajetórias reveladas: os fluxos de vida, os processos de identificação e as éticas na escola de educação profissional. 2005. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BABBIE, Earl. Métodos de Pesquisas de Survey. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BALZAN, Newton César. A voz do estudante – sua contribuição para a deflagração de um processo de Avaliação Institucional. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton C. (Org.). Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo, Cortez, 2003.

_____. De estudante a professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior. Revista de Educação, Faculdade de Educação, PUC-Campinas, v. 1, n. 3, p. 7-24, 1998.

_____. Didática e a questão da qualidade de ensino. Cadernos CEDES, Campinas, n. 22, p. 53-60, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BARRETO, Elba de Sá. Apropriação social da pesquisa em Educação. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2., Conferência de abertura. Recife, Fundação Joaquim Nabuco. 1 a 3 dez. 2008. Disponível em: www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco

BARROS, Roque Spencer Maciel de. A ilustração brasileira a idéia de Universidade. São Paulo: Ed. Convívio; EDUSP, 1986.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BZERZINSKI, Iria (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997, p. 123-139.

BENEDITO, Vicençó. Presentación. In: IMBERNON, Francesc (Coord.) La formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Barcelona: Editorial Horsori, 1993.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história cultural. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERBEL, Neusi A. N. Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado. Campinas: Papyrus, 1994.

BERTRAND, Yves. Teorias contemporâneas da educação. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BICKMAN, Leonard; ROG, Debra J. Handbook of applied social research methods. Thousand Oaks, Sage Publications, Inc., 1997. 580p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: TA Queiróz; EDUSP, 1984.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu; Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

BRANDÃO, Zaia. Do survey ao trabalho de campo. Análise preliminar. Biblioteca Digital do Sistema Maxwell. PUC/Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc.rio.br>. Acesso em: 08 jan. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 1997. Regulamenta para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2002.

BRASIL. SINAES: da concepção à regulamentação. Brasília: INEP; 2004

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2007. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: jan. 2009.

BRITO, Talamira T. Rodrigues; CICILINNI, Graça Aparecida; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Dormi aluno(a) acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. Caxambu: ANPED, 2006.

BROILO, Cecília L. Com(formando) o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. 2004. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

BRYMAN, Alan. Research Methods and Organization Studies. London: Unwin Hyman, 1989.

BUARQUE, Cristovam. A aventura da universidade. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 239 p.

BUENO, Flora M. Giglio. A construção da autonomia profissional: o trabalho do enfermeiro no contexto hospitalar. 2002. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)- Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CAIEIRO, Alberto (heterônimo de Fernando Pessoa). O Guardador de Rebanhos. 1914. Site de poesias coligidas de Fernando Pessoa. Disponível em: <<http://www.fpessoa.com.ar>>. Acesso em: maio 2008.

CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMINO, Leôncio. Desigualdade salarial de gênero: explicações masculinas. In: CARVALHO, Maria Eulina P. de; PEREIRA, Maria Zuleide da C. (Org.). Gênero e educação múltiplas faces. João Pessoa: Ed. Universitária UFPb, 2003. p. 245-261

CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Vozes silenciosas e silenciadas no ensino superior: a evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia-MG (1990-1999). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

CANDAU, V. Novos rumos da licenciatura. Brasília: INEP, 1987. 93p.

_____. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

COMVEST. Relatório de Avaliação PAEG-1996. Campinas-SP: Unicamp: Coordenação de Pesquisa – Comvest, 1996

CARVALHO, Antonio César Perri de. Ensino de Odontologia em tempos de LDB. Canoas: ULBRA, 2001.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). Construindo o Saber – Metodologia Científica: fundamentos e técnicas. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino superior: legislação e jurisprudência. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1973.

CASPER, Gerhard; HUMBOLDT, Wilhelm von. Um mundo sem universidade? Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1997.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000/2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Alternativa. 2001.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. História das universidades. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Editora UNESP, 1996. (Universitas).

CHARTIER, Roger. A História Cultural – entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na Universidade: professores inovadores na USP. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 41-64, mar. 2003.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.). O Olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. A universidade operacional. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!, p. 5-3.

_____. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

_____. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? Brasília: MEC/SESu, 6 e 7 de agosto 2003.

_____. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CISALPINO, Eduardo Osório. Reflexões sobre a carreira docente na Universidade. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 14, p. 81-85, dez. 1991.

COELHO, Ildeu M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In: Formação do educador. São Paulo: Editora UNESO, 1996. v. 1.

_____. A gênese da docência universitária. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008. ISSN 1981-0431

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR – Tendências da Educação Superior para o Século XXI – UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras: tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves; Paris: UNESCO /CRUB, 1998, 720p.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Ricardo. A Educação na Idade Média. A busca da sabedoria como caminho para a felicidade: Al-Farabi e Ramon Llull. In: Dimensões - Revista de História da UFES 15. Dossiê História, Educação e Cidadania. Vitória, UFES, Centro de Ciências Humanas e Naturais, EDUFES, 2003, p. 99-115. ISSN: 1517-2120.

_____. A Universidade Temporã. Da Colônia à Era Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1986.

_____. Qual universidade? São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional. In: VELLOSO, Jacques. (Org.). Universidade pública: políticas, desempenho, perspectivas. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 31-55.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior no Brasil. In: LOPES, Eliana M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204 (Coleção Historial, 6).

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. Aprendizajes significativos en la formación inicial de profesores: un estudio en el área de los Cursos de Licenciatura, Interface Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 5, n. 9, p. 103-16, ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200007&lng=en&nrm=iso>

_____; LEITE, Denise B. C. Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília (Org.). Universidade futurante. Campinas: Papyrus, 1997. p. 79-94.

_____. O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. (Org.). Formatos avaliativos e concepção de docência. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, ago. 2006.

_____. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. Porto Alegre. Anais... Recife: Edições Bagaço, 2008. v. 1. p. 465-476.

_____. O lugar da Formação do Professor Universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, p. 81-90, jan./abr. 2009

DESLANDES, Suely Ferreira; ASSIS, Simone Gonçalves de. Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In: MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002. p. 195-219. (Coleção Criança, Mulher, Saúde).

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Helgio (Org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.

_____; BALZAN, Newton César (Org.). Avaliação institucional: teoria e experiências. São Paulo, Cortez, 2003.

DOMINICÉ, Pierre. L'histoire de vie comme processus de formation. Paris: L'Harmattan, 2000.

DONATO, Maria E. Formación. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Dicionário em Construção: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

DORIA, Francisco A. A crise da universidade. Rio de Janeiro: Revan, 1998. 128 p.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). Universidade pública: políticas e identidade institucional. Campinas: Autores Associados; Goiânia: UFG, 2001.

DUFFY, Mary E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. Journal of Nursing Scholarship, v. 19, n. 3, pp. 130-133, 1987. [Published online: Oct 2 2007]. Disponível em: <<http://www3.interscience.wiley.com/journal/120024492/issue>>

DURKHEIM, Emile. A evolução pedagógica. Traduzido por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESTEVE, José Manuel. Mal-Estar Docente. A sala de aula e a saúde dos professores. Bauru-SP: EDUSC, 1999.

FÁVERO, Maria de L. de A; PEIXOTO, Maria do Carmo de L.; SILVA, Ana Elisa Gerbasi da. Professores estrangeiros na Faculdade Nacional de Filosofia, RJ (1939-1951). São Paulo, Cadernos de Pesquisa, n. 78, ago. 1991.

FÁVERO, Maria de L. de A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. Formação de Professores: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

_____; LIMA, H. I. UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006, p. 85-102.

FELTRAN, Regina Célia de S. (Org.). Avaliação na educação superior. Campinas: Papirus, 2003.

FELTRAN, R. C. de S. (Org.) Avaliação na educação superior

FERNANDES, Cleoni, GRILLO, Marlene. Educação Superior. Travessias e Atravessamentos. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2001.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário do Séc. XXI. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FIOR, Camila Alves; MERCURI, Elizabeth N. Gomes. Formação universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 241-247;

FIGLIARELLI, Romeu. Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico. João Pessoa: EDU, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. Ser professor no Brasil: história oral de vida. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. Saberes da experiência, histórias de vida e formação docente. In: CICILLINI, Graça A.; NOGUEIRA, Sandra Vidal. Educação Escolar: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FONTANA, Roseli A. C. Como nos tornamos professoras? Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORGRAD, Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção. In: FORGRAD. Resgatando espaços e construindo idéias. Uberlândia: Edufu, 2004.

FORZA, Cipriano. Survey research in operations management: a process-based perspective international. International Journal of Operations & Production Management, v. 22, n. 2, p. 152-194, 2002.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. UFRGS: da “Universidade Técnica” à universidade inovadora. In: MOROSINI, Marília Costa. A Universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 105-124.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Henrique et al. O método de pesquisa survey. São Paulo/SP: Revista de Administração da USP, RAUSP, v. 35, n. 3, p.105-112, jul./set. 2000.

_____; MOSCAROLA, Jean. Análise de dados quantitativos e qualitativos: casos aplicados. Porto Alegre: Sagra, 2000.

FREITAS, Henrique; JANISSEK-MUNIZ, Raquel; MOSCAROLA, Jean. Modelo de formulário interativo para análise de dados qualitativos. Revista de Economia e Administração, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 27-48, jan./mar. 2005.

FREITAS, Henrique; JANISSEK-MUNIZ, Raquel. Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx, 2000.

FROHLICH, Markham T. Techniques for improving response rates in OM survey research. Journal of Operations Management, v. 20, n. 1, p. 53-62, feb. 2005.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. Teacher development and educational change. London: Falmer Press, 1992

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores. Um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da SME-SP. 2003. 407f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. La dimensió personal del canvi: aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors. Temps d'Educació, Barcelona, Universitat de Barcelona, n. 11, p. 11-40, 1994.

_____. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: 11 Porto Editora, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar. Educação e Sociedade. Ano XX, n. 69, dez./1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Org.). Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 7-24.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1994.

GÓMES, Angel I. Pérez. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p 93-114.

GONÇALVES, Josefa A. A sala de aula na universidade na visão dos seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade. 1990. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

GRAÇA, Tereza Cristina Almeida. Professor de odontologia: uma avaliação dos seus atributos sob a óptica discente. Revista Abeno, v. 1, n. 1, p. 66, 2001.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. Cartografias do desejo. Petrópolis, Vozes, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores, saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

HARGREAVES, Andy. Hacia una geografía social de la formación docente. In.: RASCO, J. Félix Angulo; BARQUÍN RUÍZ, Javier; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal S.A., 1992. p. 119-145.

HELLER, Ágnes. Teoría de los sentimientos. Barcelona: Fontamara, 1990.

HORTALE, Virginia Alonso; MORA, José Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, Especial, out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> <acesso em 15 de julho de 2005>

HOUAISS, A. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 2006. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>> Acesso em: fevereiro 2009.

HUBERT, René. História da pedagogia. Tradução de Luiz Damasco Pena e J. B. Damasco Pena. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (2007). Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNDA). Educação. Brasília [on line]. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/estat2.html>>.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. Formar-se para mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2002.

INSTITUTO LOBO para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia. (2007). Evasão no ensino superior: causas e remédios. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/instituto/artigos>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Banco de dados do Exame Nacional de Cursos. 2006a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/provao/default.asp>> Acesso em: 15 jun. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. Consulta os resultados do ENADE 2005. 2006b. Disponível em: <<http://enade2005.inep.gov.br/resultados>> Acesso em: 15 jun. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP (2006). Censo Educacional. Sinopse do Ensino Superior. Dados Gerais (2006). [on line]. Disponível: <<http://www.inep.gov.br/censo/evolucao>>.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Formação do professor de ensino superior: tramas na tecitura. In: MOROSINI, Marília (Org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 241- 251.

_____. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília (Org.). Professor do ensino superior. Identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001; Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 35-60.

JANOTTI, Aldo. Origens da Universidade; a singularidade do caso português. São Paulo: EdUSP, 1992.

JENSEN, Klaus B.; ROSENGREN, Karl. Five traditions in search of the audience. European journal of communication, v. 5, n 2-3, june 1990.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A formação de adultos. In: Formar: Revista dos Formadores. n. 51, p. 58-63, jun. 2005,

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 90-113.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho – educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Galdêncio. Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAMPERT, Ernani. Universidade, docência e globalização. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LARROSA, Jorge. El trabajo epistemológico en Pedagogía. Barcelona: PPU, 1990.

_____; Skliar, Carlos (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. Os Intelectuais na Idade Média. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. História e Memória. Campinas: UNICAMP, 1992.

_____. O imaginário medieval. Lisboa: Estampa, 1993.

LEFEBVRE, Henri. Lógica Formal. Lógica Dialética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

_____. A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, Denise (Org.). Pedagogia universitária. Conhecimento, ética, poder e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 1998.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). Universidade Futurante. Campinas, Papirus, 1997.

LEITE, Serafim. História da Companhia de Jesus no Brasil. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade. In: _____. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 61-72.

LOPES, Maria Immacolata V. Pesquisa em comunicação. São Paulo: Loyola, 1999.

LUCARELLI, Elisa. El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

_____. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v.25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004.

LÜDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flávio B.; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. Educação & Sociedade, Campinas, SP, n. 68, p. 215-235, 1999.

MACHADO, Antonio Berto. Arqueografia da docência universitária. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MACHADO, José P. Grande Vocabulário da Língua Portuguesa. Lisboa: Círculo de Leitores, 2003.

MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de S. (Org.). A prática da docência universitária. São Paulo: Factash, 2003.

MALHOTRA, Manoj K.; GROVER, Varun. An assessment of survey research in POM: from constructs to theory. Journal of Operations Management, v. 16, p. 407-425, 1998.

MARAFON, Maria Rosa Cavaleiro. Articulação Pós-Graduação e Graduação: desafio para a educação superior. 2001. 208 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

MARQUES, Mário Osório. Professores falantes de si na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes. Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí: Unijuí, 2008.

MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. Saberes da docência na educação superior: uma aproximação. 2002. 174 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?>>. Acesso em: set. 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência na universidade. Campinas, Papirus, 1998.

_____. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas, SP: Papirus. 2000.

MARQUES, Márcia Cristina Roque. Memórias de Riobaldo: travessias. Nau Literária - Revista de Crítica e teorias de literaturas. Porto Alegre, PPG-LET-UFRGS, v. 4, n. 2, jul./dez. 2008.

MATURANA, Humberto. De máquinas e seres vivos: Autopoiese, a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEIRELES, Cecília. Viagem - Vaga música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

MELO, Geovana F. Tornar-se professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento - Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 1997.

_____; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). Caminhos do pensamento: epistemologia e método, Rio de Janeiro: FIOCRUZ; 2002. (Criança, Mulher, Saúde).

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - MEC. Desenvolvimento da Educação no Brasil. MEC, 1996. [on line]. Brasília, set. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: out. 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Secretaria de Ensino Superior - SESU. PNPGE. Plano Nacional de Educação, 1975. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/planograd.shtm>>. Acesso em: 2000.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoleti et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONROE, Paul. História da Educação. Trad. Idel Becker. São Paulo: Nacional, 1974.

MONTEIRO, Solange C. F. Aprendendo a ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). Espaços e imagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAES, R. C. M. Principais barreiras do processo ensino-aprendizagem na ótica de professores e alunos do curso de odontologia da Universidade Federal Fluminense no ano 2001. Revista Abeno, v. 1, n. 1, p. 50-65, 2001.

MORAIS, Régis de. O que é ensinar? São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MOROSINI, Marília Costa. Seara de desencontros. A produção do ensino na universidade. 1990. 237 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

_____. (Org.). Professor do Ensino Superior. Identidade, docência e formação. Brasília, DF: INEP/MEC, 2001.

_____. (Coord.). Rede Universitas – Produção científica sobre educação superior no Brasil: conceito de universitas. Disponível em: <<http://biblioteca.ead.pucrs.br/universitas/oprojeto/conceito.html>>. Acesso em: 21 maio 2005.

_____. (Org.). A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006

_____. Universitas/RIES. Educação. Porto Alegre. Porto Alegre-RS, ano XXX, n. especial, p. 243-257, out. 2007.

NICOL, Eduardo. El porvenir de la Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 29-41.

_____. Evidentemente. In: _____ (Coord.). Histórias da Educação. Lisboa: Asa, 2005

OLIVEIRA, Teresinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. Varia História, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p. 113-129, jan./jun. 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OCDE. Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PACHANE, Graziela Giusti. A universidade vivida: a experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal a partir da percepção do aluno. 1998. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. A importância da formação pedagógica do professor universitário: a experiência da Unicamp. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Formação de professores no ensino superior: urgências, problemas e perspectivas – da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In: REIMÃO, Cassiano (Org.). A formação pedagógica dos professores do ensino superior. Lisboa: Edições Colibri, 2001. p. 73-80.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A influência das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. In: REUNIÃO DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2002, p. 1-9.

PENIN, Sônia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

_____. Adeus à inocência sobre o Ensino Superior. Estudos avançados. São Paulo, v. 20, n. 58, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000300030>. Acesso em: fev. 2010

_____. Profissão Docente. TV. Escola. MEC – Secretaria de Ensino à Distância, ano XIX, n. 14, out. 2009.

PEREIRA, Júlio Emílio D. Formação de professores. Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERES, Lúcia V. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a). In: OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). Narrativas e saberes docentes. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-25.

PERNOUD, Régine. Luz sobre a Idade Média. Lisboa: Publicações Europa-América, 2007.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PIMENTA, Selma; ANASTASIOU, Léa. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação, v. I).

PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

PINSONNEAULT, Alain; KRAEMER, Kenneth L. Survey research methodology in management information systems: an assessment. Journal of Management Information System, v. 10, n. 2, set. 1993.

POLYDORO, S. A. J. Apresentação. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J. (Org.). Estudante universitário: características e experiências de formação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 241-250.

PONCIANO, Vera Lúcia de Oliveira. Representação social de professores sobre a profissão docente. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PUIG, Josef M. Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 1998.

RAMALHO, Betânia. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RESENDE, A. M. et al. Evolução da idéia e da estrutura universitária. Educação Brasileira, Brasília, DF, ano I, n. 2, p. 23-45, 1978.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Teresinha A. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ética e competência. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RIBEIRO JÚNIOR, João. A formação pedagógica do professor de direito. Campinas-SP: Papirus, 2001.

RIEDEL, Dirce Côrtes. Saber e poder: a propósito da cátedra na Universidade Brasileira. Fórum Educacional, v. 9, n. 1, jan./mar. 1985. p. 19-37.

ROMANELLI, Otaíza. História da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

ROSSATO, Ricardo. Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo: EDIUPF, 1998.

SABADIA, José Antonio Beltrão. O papel da coordenação de curso: a experiência no ensino de graduação em geologia na Universidade Federal do Ceará. Educação em Debate, v.21, n.39, p.58-62, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Ángel I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. In: IMBERNÓN, Francesc (Coord.). La formación permanente del profesorado en los países de la CEE. Barcelona: Editorial Horsori, 1993, p. 53-92.

SANTOS, Luisa T. M. dos. Vivências acadêmicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. 2000. 215 f. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHEFFLER, I. A linguagem da educação. São Paulo: Saraiva: Edusp, 1974.

SCHWARTZMAN, Simon. Formação da comunidade científica no Brasil. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional; São Paulo: FINEP, 1979.

_____; SCHWARTZMAN, Jacques. O Ensino Superior privado como setor econômico. 21 de Agosto, 2002. Disponível: <<http://www.airbrasil.org.br/simon/sapaper.htm>>. Acesso: out. 2008.

SEABRA, Odete C. de L. A insurreição do uso. In: MARTINS, José de Souza (Org.). Henri Lefebvre e o retorno à dialética. São Paulo: Hucitec, 1996.

SECCO, Luciane Gabeira. O ensino de odontologia no Estado de São Paulo: as concepções de qualidade dos coordenadores de curso de odontologia. 2003. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2003.

_____; PEREIRA, Maria Lúcia Toralles. Formadores em odontologia: profissionalização docente e desafios político-estruturais. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p.113-20, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez, 2002.

SGARBI, Paulo. Colando textos, colando imagens. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Org.). Espaços e imagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil. Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). A universidade no Brasil: concepções e modelos. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006. p. 351-370.

SILVA, Franklin L. Universidade: a idéia e a história. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard (Org.). Ensino Superior. Conceito e Dinâmica. São Paulo: EDUSP, 2006.

SILVA, S. R. P. A avaliação da aprendizagem no contexto da organização do ensino por ciclos com progressão continuada: um estudo a respeito de representações de professoras do ciclo I de uma escola municipal. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Felismina Dalva Teixeira da. Ratio Studiorum: uma leitura de elementos da didática. 2001. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____ (Org.). O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SOARES, José Manoel Catarino. Universidade, Espécie Rara, Sempre em Risco. Jornal a Página da Educação. ano 8, n. 84, out. 1999. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=84&doc=7795&mid=2>>. Acesso em: fev. 2010

SOARES, Maria Inês Lemos. A História Oral como princípio educativo. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, Dimensão, v. 3, n. 16, p. 59-63, jul./ago., 1997.

SOARES, Sandra Regina. Étude des représentations de la citoyenneté chez des professeurs formateurs de futurs enseignants dans une université publique de l'État de Bahia au Brésil. 2004. Tese (Doutorado)- Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec, Canadá, 2004.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber, 2004. p. 9-61.

TABACHNICK, B. Robert; ZEICHNER, Kenneth M. The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. *Journal of Teacher Education*. v. 35, n. 6, p. 28-36, nov./dec. 1984.

TANCREDI, Regina M. Simões Puccinelli. A formação do professor nos cursos de licenciatura da área de Ciências na UFSCAR: uma análise da questão sob a ótica dos licenciandos. 1995. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 1995.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 26-46, dez. 2000.

TARDIF, Maurice. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara (Org.). Rumos da Educação Superior. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2002.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, ANPEd, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>>. [ANPEd 2006]

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. *Revista Saúde Pública*, v. 39, n. 3, p. 507-514, jun. 2005.

UNESCO (2004). Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE, UNESCO Brasil.

UNIVERSITAS: a produção científica sobre educação superior no Brasil, 1968-2000. Porto Alegre: GT Política de Educação Superior, ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/faced/pos/universitas>>

VARELA, Francisco. Prefácio. In: MATURANA, Humberto. De máquinas e seres vivos: Autopoiese, a organização do vivo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. Docência universitária na Educação Superior. Brasília: INEP, 2005. p. 87-98. (Educação superior em debate).

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico. São Paulo: Perspectiva, 1978.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (Coord.) Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid, Espanha: Narcea, 1988. p. 39-69.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. Mestrandos e doutorandos no país: trajetórias de formação. Brasília: Fundação CAPES, 2001.

VERGER, Jaques. O Livro na Idade Média. In: _____. Homens e saber na Idade Média. Bauru: EDUSC, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILDEMUTH, Barbara M., Post-positivist research: two examples of methodological pluralism. Library Quarterly, v. 63, n. 4, p. 450-468, 1993.

WOLFF, Robert Paul. O ideal da universidade. Tradução de Sonia Veasey Rodrigues e Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora UNESP, 1993.

WORLD BANK. The Task Force on Higher Education and Society. Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise. Washington D.C., 2000.

ZABALZA, Miguel Ángel. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) - pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras. p. 207-236.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABREU, M. C., MASETTO, M. T. O Professor Universitário em aula: prática e princípios teóricos. 11. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1997.

ABRIC, J.C. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P.H.E; LOUREIRO, M.C.S. (orgs). Representações sociais e práticas educativas. Goiânia: Abreu/UFG, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 104)

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, 104)

ALMEIDA, M.I. & RIVAS, N.P.P. Curso de Pedagogia Universitária – experiência da Universidade de São Paulo com a formação de seus docentes. II Congresso Internacional do CIDInE; Novos Contextos de Formação, Pesquisa Mediação, 2008. Disponível em: <http://www.ispgaya.pt/cidine/cidine2009/PAPERCIDINE/P-GOMES/P-ALMEIDA.pdf>.

ALVES, Nilda. As redes de conhecimentos e as relações professoras-alunos/alunas: sobre a idéia de “docente coletivo” ou os “docentesdiscentes”. III Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Universidade do Minho, Braga – Portugal, de 9 a 11 de fevereiro de 2006.

AMARAL, Nelson Cardoso. Limites à expansão do setor privado no Brasil-subsídios para análise do Censo de Educação Superior 2004. Brasília, INEP, 2006, 53p

ANASTASIOU, Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004

ANDRE, M. E. D. A. Desafios da Pesquisa sobre a Prática Pedagógica. Educação & Linguagem, São Bernardo do Campo, SP, v. 05, n. 04, p. 51-65, 2001.

ANTUNES, Márcia do Nascimento Vieira. A formação continuada do professor universitário de enfermagem: discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem. 2002. 1v. 200p. Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2002187663300317001P2>> acesso em 23/08/2007

ARAÚJO, K.C.L.C. (2005). Os saberes docentes dos professores iniciantes no ensino superior. Dissertação de Mestrado em Educação- Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 1995, p.115-147

ARGARATE, Carmem Veronica Sobral. A formação do professor de Direito: construindo uma abordagem interdisciplinar. 1v. 181p. Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003. Disponível em: www.servicos.capes.gov.br/capesdw. Acesso em: 2007.

ARROYO, M.G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARREIRO, Águida C. de M. A Prática Docente na Universidade. In: MALUSÁ, Silvana e FELTRAN, Regina C. de S. (orgs). A Prática da Docência Universitária. São Paulo: Factash, 2003.

BARROS, Aidin de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. Projeto de pesquisa: propostas metodológicas. Petrópolis: Vozes, 2003.

BATISTA, N.A. O professor de medicina: comunicação, experiência e formação. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BEHRENS, M.A. A Formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M.T. (Org.). Docência na universidade. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. O Paradigma da Complexidade na Formação e no Desenvolvimento Profissional de Professores Universitários. Educação [PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE

CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL], Porto Alegre: v. XXX, n. 3(63), p. 439-455, set./dez., 2007.

BENJAMIN, W., O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. (Obras Escolhidas, Vol.I). São Paulo: Brasiliense, 1987, pp.197:221

BOMERY, Helena. Newton Sucupira e os rumos da educação superior. Brasília: Paralelo 15, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.

BRAGA, A., GENRO, M. E., LEITE, D. Universidade futurante: inovações entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D., MOROSINI, M. (Org.) Universidade futurante. Campinas: Papyrus, 1997. p. 21-37.

BRITZMAN, Deborah P. Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. Harvard Educational Review, v.36, n.4, Nov. 1986.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira (orgs). A vida e o ofício de professores. São Paulo: Escrituras, 2000.

CAMPOS, M. M. M. Para que serve a pesquisa em educação? Palestra de abertura do VI Colóquio de pesquisa em educação. PUC/Minas Gerais, Mestrado em Educação, 19 de setembro de 2008.

CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARDOSO, M. L. Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK– JQ. 2 ed. Riode Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). Representações: contribuição a um debate transdisciplinar. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Textos do Tempo).

CARDOSO, Oldimar Pontes. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. Cad. Pesqui. [online]. 2007, v. 37, n. 130, pp. 209-226. ISSN 0100-1574. doi:10.1590/S0100-15742007000100010.

_____. Representações dos professores sobre saber histórico escolar. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2003.

CARR, Wilfred. Una teoría para la educación - hacia una investigación educativa crítica. Madrid. Morata, 1996.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Professor submisso, aluno-cliente: reflexões sobre a docência no Brasil. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 152 p.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Apresentação. In: Sinopse Estatística do Ensino Superior: Graduação 1999. Brasília – DF: INEP, 2000 (Censo da Educação Superior 1999). Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em julho de 2002.

CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, M. Cecília C. C. e SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.) – Docência, memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

CAVACO, Maria Helena. Ser professor em Portugal. Lisboa, Teorema, 1993.

CLARK, Burton. R. Sustaining Change in Universities. New York. SRHE/Open University Press, 2004.

COHEN, Louis. e MANION, Lawrence. Research methods in education. 4 ed. London: Routledge, 1994.

CORTESÃO, Luisa. Ser professor: um ofício em risco de extinção? Porto, Portugal, Ed. Afrontamento, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. A Expansão do Ensino Superior: causas e conseqüências. In: Debate e Crítica. (5), março, 1975.

_____. A universidade crítica. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, M. I. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (Org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano, 2001, p. 79-92.

CUNHA, Maria Isabel de. Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neo-liberais. Araraquara, Junqueira e Marins Editores, 2006.

CUNHA, M. I. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, I. (Org). Didática, o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996. p.115-26.

CUNHA, M. I., LEITE, D., VEIGA, I., LUCARELLI, E. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade: o caso do vestibular da UFPel. Pelotas: Ed. UFPel, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/Pós-Graduação: a busca de uma relação virtuosa. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 777-793, Especial - Out. 2004 777. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: julho de 2007.

DIAS SOBRINHO, Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. Universidade e sociedade. Ano IV, n. 7, p. 92-97, jun. 1994b.

DIAS SOBRINHO, Pós-Graduação, escola de formação para o magistério superior. In: VOLPATO, SERBINO, Raquel et al. (org.). Formação de professores. Águas de São Pedro: Unesp: Congresso Estadual Paulista, 1994c.

DREZE, J. e DEBELLE, J. - Concepções da Universidade - trad. Garcia, F.A. e Garcia, C.F. – Fortaleza, CE, Edições Universidade Federal do Ceará, 1983, 131p

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago, 2007a.

FANFANI, E. T. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.

FEIMAN, Sharoon. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, R. (ed). Handbook of Research on teacher education. New York: Macmillan, 1990. p. 212-233.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005.1v. 314p. Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. disponível em:

<http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2005623330010>. Acesso: 08/2007

FERNANDES, C. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M; Org. Docência Na Universidade. Campinas: Papirus, 2000.

FINGER, Matthias e NÓVOA, Antonio(orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

FREITAS, H.; CUNHA Jr., M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. Revista de Administração da USP, São Paulo, v.32, n.3, p.97-109, jul./set. 1997.

GALEANO, Eduardo. As palavras Andantes. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF:UNESCO, 2009.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). Cartografias do trabalho docente: professor (a) – pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras: Associação da Letra do Brasil – ALB, 2003. 335.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000. p. 45-60.

GONÇALVES ROSA, D.E. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. (Orgs.). Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000.

GRILLO, Marlene. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília et al. (orgs.) Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 75-80.

GUIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUIMARÃES, V. S. (Org.). Formar para o mercado ou para a autonomia? - o papel da universidade. Campinas: Papyrus, 2006.

HALBWACHS, M. (1956). La mémoire collective. Paris, PUF, 1956.

HELLSTEN, M., PRESCOTT, A. Learning at university: the international student experience. International Education Journal. v.5, n.3, 2004, p. 344-351.

HORN, Carla Cárim et al. Passo a Passo: caminhos percorridos pela pesquisa. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Imagens de Professor: significações do trabalho docente. Ijuí, UNIJUÍ, 2000.

_____. Imaginário e Memória Docente: um quebra-cabeças montado em rede. In: RAYS, Oswaldo Alonso (org.). Educação: ensaios reflexivos. Santa Maria, Pallotti, 2002.

_____. Imagens orais, escritas e fotográficas: registros reconstruídos por professores. In: História da Educação. Pelotas, UFPel, v. 6, n.12, set./ 2002.

IMBERNÓN, Francisco. La formación y el desarrollo profesional del profesorado - hácia una nueva cultura profesional. Barcelona: Editorial Graó, 1994.

LAFFIN, M. De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. RBE Jan/Fev/Mar/Abril. 2002. n.19.

_____. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, E.F. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Revista do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

LIMONAD, Ester. Entre a Ordem Próxima e a Ordem Distante: contribuições a partir do pensamento de Henri Lefebvre. Programa de pós-graduação em Geografia, Instituto de Ciências, Campus da Praia Vermelha, Departamento de Geografia, UFF, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, JA, Brasil. 2003

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. Educação & Sociedade, Campinas: v. 25, n. 88, p. 845-866, out.2004.

MANFREDI, S. Formação de profissionais da educação – Políticas e tendências. Educação & Sociedade nº 68. Campinas: Cedes, 1999, p. 278-298.

GARCÍA, M.C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Atlas, 2001. 219p.

MARTINI, Jussara. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, Vozes, 2002.

MASETTO, Marcos T. A renovação pedagógica na engenharia e a formação dos formadores de engenheiros. Disponível em <www.engenheiro2001.org.br/artigos>

MAZZILLI, S.A. A Prática docente no ensino superior – uma experiência com o curso de Economia da UNIMEP. Impulso – Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba: UNIMEP, V.9, nº 19, 1995. p.71-88.

MEIHY, J.C.S.B. Manual de História Oral. São Paulo: Loyola, 1998.

MENDES, Maria Aparecida Colares. Docência no Ensino Superior: revelando concepção dos professores na construção da ação docente em cursos de graduação da UNIMONTES. 2002.1v. 298p. Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?>. Acesso: 09/2007

MENESCAL, S. de E. O valor político da práxis docente. Fortaleza: UFC, 1997. (Dissertação de Mestrado).

MINAYO, M.C. de S., MINAYO, C.G. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. Rio de Janeiro, 2001.

MINAYO, MC de S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? Cad Saúde Pública 1993 Jul-Set; 9(3): 237-48.

MINAYO, C. Os movimentos sociais e o novo papel dos estados-nação diante do fenômeno da globalização. Ciência e Saúde Coletiva, 8(4): 866-9, 2003.

MIRANDA, Denice Barbosa de et al. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A.M. Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA et all. Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios. Textos para Discussão. Série Documental n ° 23. Brasília, DF: Inep, 2006, p. 07-48.

MOROSINI, Marília Costa, Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1. 434 p.

MOROSINI, Marília Costa, Universidade no Mercosul. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marília Costa, Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. Interface Comunicação, Saúde, Educação, v. 5, n. 9, 2001.

MOROSINI, M.C. FRANCO, M.E.D.P. Gestão Democrática e Autonomia Universitária: Educação Superior no Brasil e o Mercosul, In: SGUISSARDI,W.et all. Internacionalização, Gestão Democrática e Autonomia Universitária em Questão. Textos para Discussão. Série Documental n ° 20. Brasília, DF: Inep, 2005, p. 29-54.

MORSE, J., Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation, Nursing Research, 40 (1), 1991, p. 120-132.

MOSQUERA, Juan. O professor como pessoa. Porto Alegre: Sulina, 1976.

MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. São Paulo, Ática, 1988.

NARVAES, A. B. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, V. F. Imagens de professor: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 37-56. (Coleção Educação).

NEVES, JL. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Cad Pesq Administração 1996; 1(3):1-5.

NÓVOA, Antonio e FINGER, Matthias(orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

OLIVEIRA, J.F. et alii. Desafios e Perspectivas de uma Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes). In: OLIVEIRA et all. Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios. Textos para Discussão. Série Documental n ° 23. Brasília, DF: Inep, 2006, p. 07-48.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-38.

PAIVA, Manuel. J. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In. LOPES, Eliane. M.T; FARIA, Luciano.M; VEIGA, Cyntia.G. (orgs). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.p. 43-59.

PAIVA, Luiz Fernando Ribeiro. O emprego da avaliação emancipatória na universidade. In: FELTRAN, Regina C. de S. Avaliação na educação superior. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PAQUAY, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre:Artmed, 2001.

PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar; PACHANE, Graziela Giusti Pachane. Formação de professores universitários: a experiência da Unicamp. Avaliação. Ano 7. v. 7, n. 2, jun. 2002. p. 121-137. (Trabalho apresentado na VI Oxford Conference, Inglaterra, 2001).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PRATES, Maria Teresa Blini. A Prática Docente de um Professor Universitário: Uma História para Escrever Outras Histórias.1v. 227p. Mestrado. Universidade Luterana do Brasil.Canoas,2004.Disponível em:<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.ht?idtese=2004542019010009PA>Acesso em 27/09/2007

ROSA, A. R. P. da et al. O estudante de Medicina e sua dificuldade de dispor de tempo livre para a prática de atividades culturais extra-acadêmicas. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação Médica, 17 (1), p.1-40, jan./abr. 1993.

ROCHE, L.A, MARSH, HW. Multiple dimensions of university teacher selfconcept: construct validation and the influence of students' evaluations of teaching. Instructional Science. 2000; 28(5-6):439-468.

RODRIGUES, Jorge Luiz Knupp. O professor do ensino superior, suas características e suas competências: um profissional da educação. 2005. 1v. 138p. Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível: www.servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html? Acesso em: 09/2007.

ROHRBACHER, Erika. Professores bem-sucedidos no ensino superior: influências na formação, concepções e contribuições. 2005. 1v. 177p. Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html>. Acesso em: 09/2007

RUIZ, C.M. *Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa. 1996 [acesso em 2006 jan 9];1. Disponível em http://www2.uca.es/RELIEVE/art_pub1.htm

SAMPAIO, Helena. Evolução do Ensino Superior Brasileiro, 1808-1990, documento de trabalho 8/91, NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior/ Usp São Paulo, 1991.

SAMPIERI, R.H. et alii. Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill, 1991.

SANTOS, Wanda Terezinha Pacheco dos. Licenciaturas: diferentes olhares na construção de projetos de formação. 2003.303p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

SEROW, Robert C. Research and teaching at a research university. Higher Education v. 40. n. 4. December 2000. Reino Unido: Kluwer Academic Publishers. p. 449-463.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, sujeito e história. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar (org). Avaliação universitária em questão. Reformas do Estado e da Educação Superior. São Paulo, Editora Autores Associados, 1997.

_____. Educação Superior: velhos e novos desafios. São Paulo, Xamã, 2000.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial - e a universidade será feita à sua imagem e semelhança. In: Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão. Brasília, DF: INEP/MEC. Série documental, p. 7-25, 2005.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores Associados: UNESP, 2000.

SOBRINHO, José Dias, RISTOFF, Dilvo (orgs). Universidade desconstruída. Florianópolis, Ed. Insular, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis, Vozes, 2000.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, Jossey Bass, 1990

SOUSA, Ó. C. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie/Cortez, 2003. p. 35-60.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, n.4, 215-233, 1991.

TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2006.

TEIXEIRA, I.A.C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: Dayrell, J.T. (Org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TEICHLER, U. The Future of Higher Education and Future of Higher Education Research. In: Tertiary Education and Management. Netherlands: The European Higher Education Society (EAIR)/Kluwer Academic Publishers. Springer, September 2003, Volume 9, Number 3, p. 171-185.

TEIXEIRA, I.A.C. Tempos enredados: teias da condição professor. 1998. 420f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie/Cortez, 2003.124 p.

THOMPSON, E. A voz do passado. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Brasília. v. 87, n. 216, p. 178-187, ago., 2006.

VASCONCELOS, Maria L. M. C. A formação do professor do ensino superior. São Paulo: Pioneira, 2000.

_____. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos (org.). Docência na Universidade. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 77-94.

VEIGA, Ilma Passos A. & CASTANHO, Maria Eugênia (org.). Pedagogia Universitária: a aula em foco. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VELLOSO, Jacques; VELHO, Léa. Quanto valem as bolsas? Mestrandos e Doutorandos no País. INFOCAPES 5 (2), 1998. p.7-24.

VERGER, J. As universidades na Idade Média. São Paulo: Unesp, 1990.

VICTORA CG. Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo; 2000.

ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib; VASCONCELOS, Ângela Petrucci; MORAES, Estefânia Silveira de; GHIGGI, Marina Portella. A pós-graduação como lugar de formação e

de desenvolvimento profissional de professores universitários. Curriculum, PUCSP – SP, Volume 3, número 2, junho de 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de Apresentação

Prezado(a) aluno(a):

Programa de Pós-Graduação em

Sou Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (www.faced.ufu.br/professores/professores_efetivos/vanessa_therezinha_bueno_campos.php) e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo - PPGE/FE/USP (www3.fe.usp.br/pgrad) sob orientação da Profa. Dra. Sonia Penin (<http://lattes.cnpq.br/9299242190257818>)

Obtive seu endereço eletrônico na página de seu curso de pós-graduação e gostaria de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa que objetiva apreender a concepção de docência no ensino superior a partir das representações de estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado com ou sem experiência docente) de Universidades Federais brasileiras, nas diferentes áreas do conhecimento.

— **Por isso a sua participação é essencial!**

— Como você pode me ajudar?

— Basta responder ao questionário (**em anexo**) de fácil e rápido preenchimento!

O questionário que envio é um dos instrumentos de coleta de dados de minha pesquisa de doutorado. Optei pelo envio do questionário *on-line*, porque – *locus* da pesquisa: Instituições Federais de Ensino Superior – fica mais fácil vencer as distâncias. Ser pesquisador(a) no Brasil é um tanto quanto difícil, porém se contarmos com a colaboração de outros pesquisadores, conseguirei superar ao menos, as fronteiras físicas.

Conto com a sua participação, pois você, provavelmente, sabe como é difícil a fase de coleta de dados...

Se você tiver alguma dúvida ou se quiser saber mais a respeito da pesquisa, não hesite: entre em contato.

Aguardo o retorno de seu questionário e agradeço antecipadamente.

Abraço cordial

Vanessa Campos

<http://lattes.cnpq.br/3108076655490154>

APÊNDICE B

Questionário

Caro(a) pós-graduando(a) em

Sou Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de São Paulo (PPGE/FE/USP) sob orientação da Professora Dra. Sonia S. Penin.

Estou pesquisando sobre as representações de estudantes da pós-graduação (mestrado e doutorado) de Universidades Federais brasileiras, das diferentes áreas do conhecimento, a respeito da docência no ensino superior, em nível de graduação.

A pesquisa se divide em três etapas: a primeira consta de um questionário; a segunda de entrevista; e a terceira na observação das atividades docentes em sala de aula, dentre os respondentes (do questionário) que queiram participar.

Peço a sua colaboração respondendo este questionário enviado ao seu *e-mail* – disponível na página *on line* de seu curso de pós-graduação.

Leia atentamente o questionário, **salve o arquivo em uma pasta temporária ou em uma que julgar mais adequada. Responda, salve novamente o arquivo e o envie anexado para vbcampos@usp.br ou vbcampos@terra.com.br**

O questionário é composto de 4 partes. Responda as questões conforme solicitado no enunciado. Não há respostas certas ou erradas. Leve em consideração sua realidade como pós-graduando(a), sua experiência escolar progressiva (educação básica, graduação e pós-graduação) nas instituições onde estudou ou estuda e ainda a sua experiência profissional na(s) instituição(ões) em que trabalha ou já trabalhou. Para que eu possa analisar e refletir sobre o que você respondeu, solicito que você envie o questionário até o dia



Vale ressaltar que, observando as regras do código de ética das instituições de ensino superior envolvidas nessa pesquisa, a sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e que serão apresentados de forma integral ou parcial na tese de doutorado após a defesa pública (prevista para 2010), em eventos de natureza científica sem expor a identidade dos participantes.

Igualmente, saliento que você:

- **Tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa;**
- **Terá sua identidade mantida em sigilo;**
- **Não terá nenhum ônus financeiro;**
- **Não receberá nenhum benefício financeiro.**

Agradeço sua colaboração e qualquer dúvida não hesite: entre em contato.

Atenciosamente

| | |
|---|---|
|  <p>Professora Vanessa Bueno Campos Faculdade de Educação da UFU - Universidade Federal de Uberlândia - MG. Doutoranda PPGE FEUSP E-mail: vbcampos@usp.br</p> |  <p>Professora Dra.Sonia T. S. Penin - Orientadora – PPG em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FE USP E-mail: spenin@usp.br</p> |
|---|---|

1ª PARTE: IDENTIFICAÇÃO (Completar todos os campos)

1. Nome (não será divulgado):

2. Idade:

3. Sexo: (a) feminino (b) masculino

4. Assinale somente uma alternativa. Estado civil:

(a) Solteiro(a); (b) Casado(a); (c) Viúvo(a);
(d) Separado(a); (d) Divorciado(a); (e) Outro.

5. Tem filhos? (a) SIM. Quantos: (b) NÃO.

6. Assinale somente uma alternativa. Religião:

(a) Católico(a); (b) Evangélico(a); (c) Espírita; (d) Agnóstico(a);
(e) Budista; (f) Afrobrasileiras; (g) Nenhuma; (h) Outra:

7. Atualmente você:

(a) não trabalha e depende de sua família;
(b) não trabalha e tem bolsa;
(c) trabalha como docente no ensino superior da rede particular;
(d) trabalha como docente efetivo(a) no ensino superior da rede pública;
(e) trabalha como docente substituto(a) no ensino superior da rede pública;
(f) trabalha como docente na educação básica da rede pública;
(g) trabalha como docente na educação básica da rede particular;
(h) trabalha em uma empresa privada;
(i) outra situação. Qual?

2ª PARTE: FORMAÇÃO ESCOLAR (Completar todos os campos)

2.1 Assinale somente uma alternativa. **Cursou o Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) em escola(s) da rede:**

(a) todo na pública; (b) todo na particular;
(c) maior parte na pública; (d) maior parte na particular.

2.2 Assinale somente uma alternativa. **Cursou o Ensino Médio (antigo 2º grau, normal ou colegial) em escola(s) da rede:**

(a) todo na pública; (b) todo na particular;
(c) maior parte na pública; (d) maior parte na particular.

2.3 **Curso graduação em (Complete):**

2.3.1. Nome da Instituição:

2.3.2. Modalidade:

2.3.3 **Instituição da rede:**

(a) todo na pública; (b) todo na particular;
(c) maior parte na pública; (d) maior parte na particular.

2.4 **Curso pós-graduação *lato sensu* (especialização) em (Complete):**

2.4.1 **Instituição da rede:**

(a) Pública; (b) Particular; (c) Outra.

2.4.2 **Curso de pós-graduação Mestrado em (Complete):**

(a) Em andamento. (b) Concluído.

2.4.3 **Curso de pós-graduação Doutorado em (Complete):**

(a) Não cursado. (b) Em andamento.

3ª PARTE: EXPERIÊNCIA DOCENTE (por favor, complete todos os campos solicitados)

3.1 Experiência docente na educação básica (educação infantil/ensino fundamental/ensino médio):

3.1.1 Assinale somente uma alternativa. Você tem experiência docente na educação básica?

- (a) SIM (b) NÃO

3.1.2 Assinale somente uma alternativa. Tempo de atuação docente na educação básica:

- (a) menos de 1 ano; (b) até 5 anos;
(c) 5 a 10 anos; (d) 11 a 15 anos;
(e) 16 a 20 anos; (f) 21 a 25 anos;
(g) 26 a 30 anos; (h) mais de 30 anos;
(i) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.1.3 Assinale somente uma alternativa. Atualmente (ou quando trabalhava), quanto você se considera (considerava) preparado(a) para realizar as suas atividades docentes na educação básica?

- (a) Nada; (b) Pouco; (c) Suficiente; (d) Muito;
(e) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.1.4 Assinale somente uma alternativa. Atualmente, ou quando trabalhava, o quanto você se sente (sentia) satisfeito(a) como docente na educação básica?

- (a) Nada; (b) Pouco; (c) Suficiente; (d) Muito;
(e) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.1.5 Quanto você considera que a experiência docente na educação básica contribui com a docência na graduação?

- (a) Nada; (b) Pouco; (c) Suficiente; (d) Muito;
(e) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.2 Experiência docente no ensino superior (graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*):

3.2.1 Assinale somente uma alternativa. Você tem experiência docente no ensino superior?

- (a) SIM (b) NÃO

3.2.2 Assinale somente uma alternativa. Tempo de atuação docente no ensino superior:

- (a) menos de 1 ano; (b) até 5 anos;
(c) 5 a 10 anos; (d) 11 a 15 anos;
(e) 16 a 20 anos; (f) 21 a 25 anos;
(g) 26 a 30 anos; (h) mais de 30 anos;
(i) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.2.3 Indique a seguir se você trabalha ou já trabalhou em:

- (a) somente uma instituição de ensino superior;
(b) mais de uma instituição de ensino superior. Quantas?
(c) outra situação. Qual?
(d) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.2.4 Indique a seguir qual o tipo de instituição que você trabalha ou trabalhou:

- (a) somente pública; (b) somente privada; (c) a maior parte pública;
(d) a maior parte privada; (e) outra situação. Qual?
(f) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.2.5 Indique abaixo qual a carga horária semanal (média relativa) ao ensino na graduação na(s) instituição(ões) de ensino superior onde trabalha ou já trabalhou:

- (a) até 10 horas/aula semanais; (b) de 11 a 20 horas/aula semanais;
(c) de 21 a 30 horas/aula semanais; (d) de 31 a 40 horas/aula semanais;
(e) mais de 41 horas/aula semanais; (f) outra situação. Qual?
(g) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.2.6 Em média quantos alunos há (ou havia) em suas turmas de graduação, na(s) instituição(ões) de ensino superior onde trabalha ou já trabalhou:

- (a) até 19 alunos; (b) de 20 a 34 alunos;
(c) de 35 a 50 alunos; (d) mais que 50 alunos;
(e) outra situação. Qual?
(f) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.2.7 Assinale somente uma alternativa. Atualmente (ou quando trabalhava), quanto você se considera (considerava) preparado(a) para realizar as suas atividades como docente na graduação?

- (a) Nada; (b) Pouco; (c) Suficiente; (d) Muito;
(e) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

3.2.8 Assinale somente uma alternativa. Atualmente (ou quando trabalhava), o quanto você se sente (sentia) satisfeito(a) como docente na graduação?

- (a) Nada; (b) Pouco; (c) Suficiente; (d) Muito;
(e) não se aplica, pois não tenho experiência docente nesse nível de ensino.

4ª PARTE: DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

4.1 Você sabe que o seu curso de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) o(a) habilita para ser professor(a) na graduação, em instituições de ensino superior?

- (a) SIM. (b) NÃO.

4.2 Você está fazendo pós-graduação porque:

- (a) quer continuar na área acadêmica;
(b) quer ser docente em instituições de ensino superior;
(c) quer continuar a ser docente no ensino superior mais qualificado(a);
(d) quer ser pesquisador(a) na sua área em empresas privadas;
(e) quer obter o título e fazer carreira em uma empresa pública e/ou privada;
(f) Outra. Qual?

4.3 No seu curso de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) tem alguma disciplina que contribua para a aquisição de conhecimentos teóricos e específicos da docência no ensino superior:

- (a) Sim. Qual (quais)?
Qual a carga horária?
Disciplina(s) obrigatória(s) ou eletiva(s)?
(b) Não. (c) Não sei.

4.4 Você fez estágio em docência?

- (a) Sim. Qual a carga horária?
 Estágio obrigatório Estágio eletivo
(b) Não.

4.5 Assinale somente uma alternativa. Tendo como referência a sua formação na pós-graduação, indique o quanto você se sente preparado(a) para ser professor(a) na graduação?

- (a) Nada; (b) Pouco; (c) Suficiente; (d) Muito;

4.6 Indique a seguir o quanto você atribui de valor aos motivos que o(a) levaram (ou levariam) a trabalhar como professor no ensino superior:

| ITENS | 1 Nada | 2 Pouco | 3 Suficiente | 4 Muito |
|---|-----------|------------|-----------------|------------|
| (a) porque você acredita que pode transmitir conhecimentos às futuras gerações; | | | | |
| (b) porque não há ou não haverá outra opção de trabalho em sua área; | | | | |
| (c) porque é ou será um emprego temporário; | | | | |
| (d) porque a docência é uma missão importante; | | | | |
| (e) porque tem vocação para ser professor(a); | | | | |
| (f) porque é uma profissão desafiante e importante; | | | | |
| (g) porque pode desenvolver e articular o ensino, a pesquisa e a extensão; | | | | |
| (h) porque é uma profissão que tem <i>status</i> social; | | | | |
| (i) porque é mais valorizada do que a docência na educação básica; | | | | |
| (j) porque é uma profissão valorizada e bem remunerada. | | | | |

4.7 Indique no quadro abaixo, o quanto você acredita que a docência no ensino superior, no Brasil, é valorizada:

| ITENS | 1 Nada | 2 Pouco | 3 Suficiente | 4 Muito |
|---|-----------|------------|-----------------|------------|
| (a) por sua família; | | | | |
| (b) por seus amigos; | | | | |
| (c) por seus colegas de pós-graduação; | | | | |
| (d) pela sociedade; | | | | |
| (e) pelo governo; | | | | |
| (f) por seus antigos professores da graduação; | | | | |
| (g) por seus professores dos cursos de mestrado e/ou doutorado; | | | | |
| (h) pelas Instituições de Ensino Superior públicas; | | | | |
| (i) pelas Instituições de Ensino Superior particulares; | | | | |
| (j) pelas empresas nacionais; | | | | |
| (k) pelas empresas internacionais. | | | | |

4.8 Indique se há professores do ensino superior em sua família:

- (a) () avô/avó; (b) () pai/mãe; (c) () tio/tia; (d) () irmão/irmã;
- (e) () filho/filha; (f) () sobrinho/sobrinha; (g) () primo/prima; (h) () neto/neta;
- (i) () cônjuge (j) () cunhada(o); (l) () sogro/sogra; (m) () genro/nora;
- (n) () namorado(a); (o) () não se aplica, pois não tenho nenhum parente professor(a).

4.9 Em relação a exercício da docência na graduação (responda mesmo que não tenha experiência docente), indique no quadro a seguir o quanto você se considera preparado para:

| ITENS | 1 Nada | 2 Pouco | 3 Suficiente | 4 Muito |
|--|-------------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| (a) definir os conceitos de ensino e aprendizagem; | | | | |
| (b) transmitir o conteúdo específico da área e da(s) disciplina(s); | | | | |
| (c) planejar as atividades de ensino; | | | | |
| (d) elaborar plano de curso, ementas, plano de ensino; | | | | |
| (e) elaborar instrumentos de avaliação da aprendizagem discente; | | | | |
| (f) coordenar um curso de graduação ou de pós-graduação; | | | | |
| (g) integrar e/ou articular teoria e prática na formação profissional; | | | | |
| (h) articular o ensino, a pesquisa e a extensão nas atividades docentes; | | | | |
| (i) elaborar um projeto político-pedagógico para um curso de graduação; | | | | |
| (j) discutir, analisar e implementar diretrizes curriculares; | | | | |
| (k) elaborar material didático de apoio às atividades de um curso; | | | | |
| (l) administrar possíveis conflitos que possam surgir com os alunos; | | | | |
| (m) cooperar com seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns; | | | | |
| (n) criar soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade; | | | | |
| (o) perceber a integração e interdependência entre um conteúdo ensinado com as demais atividades – pesquisa e extensão; | | | | |
| (p) refletir com seus alunos sobre a relação entre o que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo; | | | | |
| (q) ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos de graduação e fornecer <i>feedback</i> adequado; | | | | |
| (r) expressar-se bem, em especial, de forma oral, de tal modo que possa ser facilmente compreendido pelos alunos; | | | | |
| (s) incentivar e influenciar os alunos em relação as suas responsabilidades no processo de aprendizagem; | | | | |
| (t) ter iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional como um todo; | | | | |
| (u) adaptar-se às novas situações decorrentes das determinações legais e das políticas públicas do ensino superior; | | | | |
| (v) estar disposto a rever suas atividades de ensino com base nos resultados de avaliações da aprendizagem e na avaliação das suas atividades pelos discentes; | | | | |
| (w) reavaliar os objetivos e metodologia do ensino e/ou pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas, avaliação discente e/ou resultados de pesquisa; | | | | |
| (x) rever suas atividades de ensino e pesquisa quando confrontadas com argumentações de seus pares ou mesmo de outras áreas do conhecimento; | | | | |
| (y) reconhecer a necessidade e a importância da formação continuada. | | | | |

4.10 Indique no quadro a seguir o quanto você acredita que se aprende a ser professor(a) no ensino superior, em especial na graduação, com:

| ITENS | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|------|-------|------------|-------|
| | Nada | Pouco | Suficiente | Muito |
| (a) os exemplos de antigos mestres da graduação; | | | | |
| (b) colegas que são professores no ensino superior; | | | | |
| (c) familiares que são professores na educação básica e/ou no ensino superior; | | | | |
| (d) a experiência em sala de aula; | | | | |
| (e) a experiência vivenciada como discente na graduação; | | | | |
| (f) a experiência vivenciada como discente na pós-graduação; | | | | |
| (g) os cursos de Metodologia e Didática do Ensino Superior; | | | | |
| (h) os professores dos cursos de mestrado e/ou doutorado; | | | | |
| (i) os cursos promovidos pela Instituição de Ensino Superior; | | | | |
| (j) os cursos a distância (pela <i>internet</i>); | | | | |
| (k) base na intuição e no autodidatismo. | | | | |

4.11 Indique a seguir o quanto você acredita que a sua (maior ou menor) capacidade/habilidade para ensinar, em cursos de graduação (responda mesmo que não tenha experiência docente), está relacionada com:

| ITENS | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|------|-------|------------|-------|
| | Nada | Pouco | Suficiente | Muito |
| (a) as experiências vividas (enquanto docente e/ou discente); | | | | |
| (b) a observação de professores habilidosos e competentes dando aulas; | | | | |
| (c) os comentários, apreciativos ou depreciativos, de professores mais experientes e admirados; | | | | |
| (d) a observação de professores da pós-graduação explicando sobre a prática docente; | | | | |
| (e) os comentários apreciativos ou depreciativos dos alunos avaliando a prática docente; | | | | |
| (f) as situações vivenciadas por professores apresentadas em filmes, documentários, relatos de experiências de vidas, etc.; | | | | |
| (g) os sintomas como de cansaço, dores, irritação do professor; | | | | |
| (h) os erros cometidos em sala de aula; | | | | |
| (i) o enfrentamento de situações desafiadoras e que despendem maior esforço e criatividade; | | | | |
| (j) a observação da ação de professores da graduação e/ou da pós-graduação – o que pensam, o que fazem, como fazem, etc. | | | | |

4.12 Pensando na formação dos professores para atuarem em cursos de graduação, qual a sua sugestão em relação aos tópicos que poderiam ser contemplados nos cursos de pós-graduação com a respectiva porcentagem que cada um deles deveria ter na composição de todo o curso:

| TÓPICOS | % |
|--|------|
| (a) Conteúdo específico | |
| (b) Conhecimento pedagógico, didático e metodológico de ensino | |
| (c) Prática de Ensino (estágio) | |
| (d) Pesquisa | |
| (e) Extensão | |
| TOTAL | 100% |

4.13 Complete as frases a seguir:

| | |
|-----|--|
| (a) | A docência no ensino superior é: |
| (b) | A(s) responsabilidade(s) dos professores do ensino superior, em especial na graduação é (são): |
| (c) | As qualidades de um(a) professor (a) da graduação (a) são (ou deveriam ser): |
| (d) | A formação para a docência no ensino superior na pós-graduação é: |
| (e) | A qualificação pedagógica dos docentes do ensino superior: |
| (f) | Eu critico meus professores da graduação em relação a: |
| (g) | Eu faria o mesmo que meus professores da graduação em relação a: |
| (h) | Em relação à docência no ensino superior eu gostaria de dizer que: |

4.14 O tempo que você levou, aproximadamente, para responder o questionário foi:

- (a) entre 5 a 10 minutos; (c) entre 15 a 20 minutos;
(b) entre 10 a 15 minutos; (d) entre 20 a 30 minutos;

4.15 Você gostaria de saber mais a respeito desta pesquisa e participar como um(a) dos entrevistados (as):

- (a) Sim. (b) Não.

4.16 Caso você queira participar como entrevistado (a) responda:

- (a) Contato (e-mail):
(b) Telefone/Celular: (xx)
(c) Tem MSN: sim; não.
(d) Tem *webcan*: sim; não.
(e) Gostaria de ser entrevistado (a) com o uso da *webcan*, via MSN?
 sim; não.
(f) Outra opção:

APÊNDICE C

ENTREVISTA

ROTEIRO ENTREVISTA

[A] INFORMAÇÕES GERAIS

Nome:

Idade:

Atualmente você cursa: () mestrado em:

() doutorado em:

Universidade Federal de:

[B] Responda as questões a seguir como julgar conveniente.

1. Docência no Ensino Superior

1.1. Em sua opinião o que significa ser professor no ensino superior?

1.2. Para ser professor(a) no ensino superior é necessária uma formação específica? Por quê?

1.3. Em sua opinião existem diferenças em relação às exigências para o exercício da docência e a demais profissões? Justifique sua resposta.

1.4. Em sua opinião quais são os conhecimentos imprescindíveis ao exercício da docência no ensino superior?

1.5. Qual a sua concepção de Docência?

1.6. Em linhas gerais, quais experiências contribuíram para a formação dessa concepção?

2. Formação para a Docência no Ensino Superior

2.1. A sua formação acadêmica pgressa inclui disciplinas pedagógicas? Se sim, quais? Se não, como se deu a sua formação docente?

2.2. O que o/a motivou a buscar o mestrado/doutorado?

2.3. A formação na pós-graduação tem contribuído para a sua qualificação enquanto professor(a)? Justifique sua resposta.

2.4. Como você analisa a formação oferecida ao professor para que ele exerça a docência no ensino superior?

3. Exercício da Docência no Ensino Superior

- 3.1. O que influenciou sua escolha pela docência no ensino superior? Como e quando você ingressou na carreira docente?
- 3.2. Durante a sua vida pessoal e acadêmica (educação básica, graduação e pós-graduação) você já tinha interesse em ser professor(a) no ensino superior? Por quê?
- 3.3. Atualmente onde você trabalha? Descreva de forma geral e sucinta o cenário (a instituição/espço físico/materiais, etc), o dia-a-dia em que atua (nº. turma; nº. alunos; nº. horas-aula, etc.) e como desenvolve suas atividades docentes, o que gosta e o que não gosta de fazer.
- 3.4. Descreva de forma geral como você desenvolve suas atividades de ensino. Como e quando você planeja o seu ensino? Quais os recursos utilizados, técnicas de ensino, formas de avaliação, critérios, etc?
- 3.5. No seu exercício docente você se inspira e/ou reproduz ações e atitudes de antigos mestres? Por quê?
- 3.6. Quais os principais problemas que você enfrenta no dia-a-dia de suas atividades docentes? Como você tem enfrentado esses problemas?
- 3.7. Qual a sua participação nas decisões sobre a organização curricular (projeto, ementas) que ocorrem no curso em que leciona?
- 3.8. Qual o espaço da pesquisa e da extensão nas suas atividades docentes?

4. Docência no Ensino Superior: formação x experiência

- 4.1. Em que momento ou atividades na IES em que trabalha você percebe que a sua experiência acumulada ao longo de sua trajetória, de sua vivência contribui (ou não) no exercício da docência?
- 4.2. Em que momento ou atividades na IES em que trabalha você percebe que a sua formação, nos cursos de graduação e pós-graduação (*lato* ou *stricto sensu*), contribui (ou não) ao exercício da docência?
- 4.3. Em sua opinião o que tem maior peso, maior valor na sua trajetória como professor(a): a experiência acumulada como aluno/professor ou a sua formação (graduação e pós-graduação)? Por quê?
- 4.4. Em sua opinião como se aprende a ser professor no ensino superior: em cursos de formação específica ou no dia-a-dia da sala de aula? Justifique sua resposta.
- 4.5. Em relação à Docência no Ensino Superior eu gostaria ainda de dizer:

EXEMPLO DE TEXTUALIZAÇÃO ENTREVISTA

■ 29 – Doutoranda com experiência docente no ensino superior; área Ciências Humanas; casada; católica; região Sudeste.

Em minha opinião docência é o ato de lecionar, de auxiliar os alunos na produção do conhecimento, na sociabilização dos conhecimentos historicamente construídos. Também é o ato de investigar a nossa própria formação, de aprofundarmos conhecimento e de nos relacionarmos com o mundo. No ensino superior, a docência também pressupõe pesquisa e extensão. Penso assim, porque acredito que à minha própria trajetória profissional na qual há predominância da docência na educação básica. Também tem contribuído para a reformulação/reconstrução desse conceito as leituras realizadas nas disciplinas durante o doutorado, a minha própria pesquisa e o convívio com os colegas no meu ambiente de trabalho. Certamente sofremos influência de antigos mestres, ninguém é totalmente original, mas acredito que vamos reconstruindo, refletindo, buscando melhorar nossa prática. Cada vez que aprendo algo novo, faço questão de experimentar na minha prática. Para se lecionar é preciso saber articular os conteúdos específicos aos conhecimentos pedagógicos para que possamos realmente atingir nossos objetivos de promover a formação intelectual de nossos alunos. Certamente isso é necessário porque não dá para encararmos a docência como *hobby*, é preciso que estejamos envolvidos verdadeiramente com o processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, gostaria de salientar que não são as pós-graduações (mestrado e doutorado) que nos habilitam especificamente para sermos docente do ensino superior. Penso que a maior aprendizagem da docência está em seu exercício, em especial na educação básica. O que as pós-graduações nos auxiliam é sermos críticos em relação a essa docência e a pesquisarmos sobre ela, mas não contribui diretamente para seu exercício cotidiano, a menos que atribuirmos um peso muito grande às pesquisas e não, necessariamente, ao ato de lecionar, especificamente. O que quero dizer é que as pós-graduações visam sempre à pesquisa e às atividades administrativas (elaboração de projetos, gestões), mas não diretamente o exercício da sala de aula.

Claro que existem diferenças em relação as exigências para o exercício da docência e a demais profissões. Acredito que sejam as questões que mencionei anteriormente, ou seja, a necessidade do conhecimento pedagógico, da forma como articular o já conhecido com a

produção de novos conhecimentos por parte de outros seres humanos. São esses conhecimentos da profissão, da prática pedagógica que vários autores abordam que eu questiono que as pós-graduações não nos proporcionam. É estranho porque toda pessoa que estuda em qualquer curso já tem uma concepção prévia do que é ser professor, pois essa atividade sempre faz parte da nossa formação e, acredito que são esses modelos já pré-estabelecidos que dificultam a afirmação da docência como um campo que exige intensos estudos e investigações, daí a pouca ou pequena valorização do trabalho do professor. E é nesse sentido, em minha opinião, que o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, os conhecimentos da experiência, da prática pedagógica, os conhecimentos pedagógicos e também os relacionados ao convívio entre as pessoas os conhecimentos são imprescindíveis ao exercício da docência no ensino superior. Também são necessários os relacionados à administração e gestão do ensino superior para que o docente possa exercer as funções além da sala de aula (gestão, elaboração de projetos, financiamentos).

Sim, a minha formação acadêmica pregressa inclui disciplinas pedagógicas. Sou licenciada em ciências biológicas e fiz disciplinas de didática, práticas de ensino, metodologias do ensino de ciências e biologia. Estou fazendo doutorado porque sempre gostei de estudar. O principal motivo, para ter feito o mestrado foi o ingresso no ensino superior e para o doutorado a necessidade exigida pela academia, pois uma vez dentro dela, exige-se cada vez mais. Caso contrário vamos ficando de fora das possibilidades de crescimento (participação em editais de projetos, financiamentos).

Acredito que a formação na pós-graduação tem contribuído para a minha qualificação enquanto professora, embora, repito que, não acredito que contribua necessariamente para a atuação em sala de aula, pois a pós-graduação, em minha opinião, visa à formação do pesquisador e não do professor. Claro que há algumas disciplinas que contribuem mais diretamente como foi o caso de metodologia do ensino superior. Nesse momento minha pesquisa está centrada na que realizo no doutorado e as atividades de extensão ainda são tímidas, embora eu as considere super importantes. Tenho certeza que a pesquisa é o ponto forte das atividades docentes no ensino superior, em especial em instituições públicas. Entretanto, Penso que ainda há muito a ser estudado, pois a pós ainda visa fortemente a formação do pesquisador em detrimento da formação do professor. Ainda há muitos docentes universitários que são excelentes pesquisadores, mas poucos têm sucesso enquanto professores, que auxiliam os alunos na produção do conhecimento, pois não exercem a atividade prazerosa da sala de aula.

Não, eu nunca tinha pensado em ser professora ao longo da minha vida. Quando fui cursar biologia ainda priorizava as atividades de pesquisa na área específica, mas quando comecei a fazer estágio e a lecionar como substituta passei a me realizar profissionalmente. A partir daí fui sentindo vontade de avançar na carreira, de crescer profissionalmente, pois, infelizmente na educação básica ainda nossa profissão é super desvalorizada.

O que influenciou a minha escolha pela docência no ensino superior foi o desejo de crescer profissionalmente. Ao vislumbrar o final do mestrado (2002) procurei uma instituição particular e mostrei-me interessada em trabalhar. Fui prontamente admitida e, a partir de então fui investindo cada vez mais. Depois de quatro anos de experiência como professora no ensino superior prestei concurso em instituição federal e passei. Aí, me vi ainda mais motivada, para não dizer pressionada, a cursar o doutorado. Estou em uma IFES, na região sudeste, especificamente em Minas Gerais, desde 2006. Sou professora assistente II na Faculdade de Educação. Gosto do meu local de trabalho. Ainda fico um pouco surpresa com as condições de trabalho, pois como venho da educação básica prioritariamente, acho estranho ministrar apenas oito aulas (uma vez que tenho afastamento parcial para o doutorado). Também me surpreendi bastante com o envolvimento com as questões administrativas, só aí entendi o termo dedicação exclusiva como não sendo apenas aulas. Atualmente tenho duas turmas de estágio supervisionado que divido com mais duas colegas. Assim, tenho 29 alunos sob minha supervisão. Também trabalho com a disciplina de didática geral no curso de letras, cuja maioria dos alunos é do curso de enfermagem e uma outra parte da química, sendo apenas três da letras. Adoro essa diversidade, aliás, adoro lecionar para turmas grandes e heterogêneas, acho enriquecedor, embora desafiador. Estou aprendendo a lidar com as questões administrativas e com as atividades de pesquisa. Neste momento em que curso o doutorado ainda tenho poucas coisas sob minha total responsabilidade, ou seja, tenho tido tempo para investir na minha formação. Eu gosto de ensinar e faço isso com muita tranquilidade e prazer, claro que às vezes não sai da forma como gostaria. Planejo no início do semestre e repenso semanalmente as minhas atividades. Procuro diversificar as atividades desde aulas expositivas, passando por debates, filmes, produção de sínteses, painéis integrados, grupos de discussão. Modéstia a parte, tenho uma boa relação com os alunos. A minha avaliação é sempre feita por meio de vários instrumentos (produção de sínteses, participação, prova escrita, auto-avaliação), de forma que consigo lidar de forma tranquila com os alunos. Problemas e dificuldades existem. Uma dificuldade é como lidar com o excesso de burocracias, nem sempre conhecemos o “caminho das pedras”, então vamos aprendendo por ensaio e erro. Penso que a minha participação nas decisões sobre a

organização curricular (projeto, ementas) que ocorrem no curso em que leciona tem sido efetiva e intensa, procuro participar das discussões e contribuir com sugestões. Essas questões que eu chamo que gestão e a isso eu não estava acostumada, mas penso que elas são fundamentais para o exercício da docência.

Acho fundamental aprendermos com as experiências, faz parte da nossa formação. Na rotina das atividades de ensino, sem minha experiência isso seria cada vez mais difícil. Penso que tanto nas atividades de ensino quanto nas atividades de pesquisa e extensão, a formação é imprescindível no exercício da docência. Ninguém pode querer trabalhar com ensino sem saber minimamente o que se pretende construir junto com os alunos. Não há forma desprovida de conteúdo. Penso que a experiência e a formação têm pesos diferentes na docência, mas são imprescindíveis. Para que a experiência contribua é preciso que você tenha formação. É preciso que façamos o exercício da reflexão sobre a experiência e isso só é possível quando se tem formação para isso. Ser professor no ensino superior significa ser capaz de articular conhecimentos já consolidados historicamente com a constante construção de novos conhecimentos, daí a importância da pesquisa e, na minha opinião, a fundamental necessidade de realizarmos extensão para que tais conhecimentos não fiquem restritos ao universo universitário.